

# Stavovi učitelja o darovitim učenicima i akceleraciji

---

**Zavalić, Filipa**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2017**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:181001>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-04**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
HRVATSKI STUDIJI

Filipa Zavalić

**STAVOVI UČITELJA O DAROVITIM  
UČENICIMA I AKCELERACIJI**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2017.





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
HRVATSKI STUDIJI  
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

FILIPA ZAVALIĆ

**STAVOVI UČITELJA O DAROVITIM  
UČENICIMA I AKCELERACIJI**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: doc. dr. sc. Nina Pavlin-Bernardić

Zagreb, 2017.

## **Sažetak**

Ciljevi ovog istraživanja bili su ispitati stavove učitelja o darovitim učenicima i njihovu obrazovanju, utvrditi postoje li razlike između učitelja razredne i predmetne nastave, razlikuju li se stavovi učitelja s obzirom na godine staža, utvrditi izvore zadovoljstva i nezadovoljstva učitelja u radu s darovitima, utvrditi što učitelji smatraju prednostima i nedostacima akceleracije i analizirati prijedloge za poboljšanje kvalitete rada s darovitima.

U istraživanju je sudjelovalo 160 učitelja iz 10 zagrebačkih škola. Sudionici su ispunjavali Upitnik stavova prema darovitima i njihovom obrazovanju. Utvrđeno je da učitelji imaju neutralne stavove o grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji, pozitivne stavove prema prepoznavanju potreba, podrške i društvene vrijednosti darovitih i pozitivne stavove temeljene na elitizmu što znači da ne iskazuju bojazan da bi poseban tretman darovitih učenika mogao prerasti u elitizam. Učitelji predmetne nastave imaju pozitivnije stavove o grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji od učitelja razredne nastave. Nisu pronađene razlike u stavovima učitelja s obzirom na godine staža.

Kvalitativnom analizom utvrđeno je da su učitelji zadovoljni izvannastavnim aktivnostima, osobnim angažmanom i zadovoljstvom te osobinama i napretkom učenika. S druge strane, kao glavni izvori nezadovoljstva ističu se manjak resursa, neadekvatni uvjeti rada, nedovoljno stručnih suradnika i nedovoljna uključenost roditelja. Kao prednost akceleracije učitelji vide brži napredak učenika i ostvarivanje darovitosti, a kao glavne nedostatke ističu socijalnu i emocionalnu neprilagođenost i propuste u znanju. U svrhu podizanja kvalitete rada s darovitima učitelji, između ostalog, predlažu više dostupnih edukacija za učitelje, primjerenu materijalnu naknadu i poticaj učiteljima te razvoj sustava potpore darovitim učenicima.

**Ključne riječi:** stavovi učitelja, daroviti učenici, obrazovanje darovitih, akceleracija, prijedlozi za poboljšanje rada s darovitima.

## *Teachers' attitudes towards gifted students and acceleration*

### **Abstract**

The aim of this study was to examine teachers' attitudes towards gifted students and towards some approaches to their education, to determine whether there are differences between classroom and subject teachers, to determine whether teachers' attitudes differ in terms of teaching experience, to examine sources of teachers' satisfaction and dissatisfaction in working with gifted students, to identify what teachers consider as advantages and disadvantages of acceleration, and to analyze suggestions for improving the quality of working with the gifted.

A total of 160 school teachers of the City of Zagreb participated in the study. The participants' attitudes were assessed using Questionnaire of attitudes about gifted students and gifted education. The results show that teachers recognize the needs, support and social value of the gifted, but have a neutral attitude towards special provisions for gifted (acceleration and ability grouping). Teachers in our study do not show the fear that a special treatment of gifted students might turn into elitism. Subject teachers have more positive attitudes towards ability grouping and acceleration than classroom teachers. No differences in attitudes were found with regard to the years of teaching experience.

Using qualitative analysis, we found that teachers are satisfied with extracurricular activities, personal engagement, and the traits and progress of students. On the other hand, the main sources of dissatisfaction are a lack of resources, inadequate working conditions, an insufficient number of professional associates, and lack of parental involvement. As the main advantages

of acceleration they recognize quicker student progress and full development of student potential, although social and emotional maladjustment and lapses in knowledge are listed as main disadvantages. For the purpose of increasing the quality of working with gifted students, teachers recommend more available teacher educations, adequate financial reimbursement, and development of a support system for gifted students among other things.

**Keywords:** teachers' attitudes, gifted students, education of gifted, acceleration, suggestions for improving the quality of working with the gifted.

## Sadržaj

<b>1. Uvod</b> .....	2
1.1. Darovitost – definicija, identifikacija i važnost identifikacije.....	2
1.2. Odgojno-obrazovna podrška darovitim učenicima u Hrvatskoj .....	3
1.2.1. Obogaćivanje kao vid podrške darovitim učenicima.....	5
1.2.2. Akceleracija kao vid podrške darovitim učenicima .....	6
1.3. Stavovi učitelja o darovitim učenicima .....	7
1.3.1. Istraživanja učiteljskih stavova o darovitima u Hrvatskoj .....	9
<b>2. Cilj i problemi</b> .....	10
<b>3. Metoda</b> .....	11
3.1. Sudionici .....	11
3.2. Instrumenti.....	11
3.3. Postupak .....	12
<b>4. Rezultati</b> .....	13
4.1. Kvantitativna analiza.....	13
4.2. Kvalitativna analiza.....	16
<b>5. Rasprava</b> .....	18
5.1. Stavovi učitelja prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju .....	19
5.2. Razlike u stavovima učitelja predmetne i razredne nastave.....	21
5.3. Razlike u stavovima učitelja o darovitim učenicima i njihovom obrazovanju s obzirom na godine radnog staža u prosvjeti.....	21
5.4. Aspekti rada s darovitim učenicima kojima su učitelji zadovoljni i nezadovoljni.....	22
5.5. Analiza mišljenja učitelja o prednostima i nedostacima „preskakanja“ razreda.....	24
5.6. Analiza prijedloga učitelja za poboljšanje kvalitete rada s darovitim učenicima .....	26
5.7. Metodološka ograničenja .....	28
<b>6. Zaključak</b> .....	30
<b>7. Literatura</b> .....	32
<b>8. Prilozi</b> .....	35
Prilog 1. ....	35
Prilog 2. ....	36
Prilog 3. ....	38
Prilog 4. ....	39
Prilog 5. ....	40

## 1. Uvod

### *1.1. Darovitost – definicija, identifikacija i važnost identifikacije*

Darovitost je fenomen koji se kroz povijest nije puno istraživao sve do 1921. kada američki psiholog Louis Terman započinje longitudinalno praćenje 1450 djece koja su u testu inteligencije bila u 1% najboljih (Čudina-Obradović, 1991). Od tada je darovitost sve češće predmet istraživanja različitih struka, a s vremenom su se razvili i različiti teorijski pristupi darovitosti. Ipak, ne postoji univerzalna definicija darovitosti (Mönks i Mason, 2000). U Hrvatskoj je prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN, 34/1991, čl. 2) darovitost definirana kao interakcija triju osnovnih skupina ljudskih osobina: natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije (tj. visoke usmjerenosti na zadatak) i visokog stupnja kreativnosti. Ova definicija darovitosti usklađena je s danas najzastupljenijim teorijskim pristupom darovitosti, Renzullijevom (1986) troprstenastom teorijom koja pripada u skupinu teorijskih pristupa usmjerenih na postignuće (Vlahović-Štetić, 2005). Autori koji zastupaju ovaj pristup ističu razliku između potencijala i postignuća pojedinca, tj. razlikuju potencijalnu i ostvarenu (manifestnu) darovitost. Potencijal omogućava pojedincu razvijanje svojih sposobnosti do razine na kojoj dosljedno postiže natprosječna postignuća u aktivnostima kojima se bavi; kada pojedinac postiže natprosječne rezultate u aktivnostima kojima se bavi, govorimo o ostvarenoj darovitosti (Vizek Vidović, 2005). Renzullijeva teorija (1986) je model koji prikazuje preduvjete potrebne da potencijal postane realizirana darovitost: darovit je onaj pojedinac s natprosječnim sposobnostima, koji je visoko motiviran i kreativan i ovu kombinaciju osobina primjenjuje u nekom vrijednom području ljudske aktivnosti.

Iako je darovitost vrlo složen fenomen, nalazi mnogobrojnih istraživanja u području odgoja i obrazovanja upućuju na neke zakonitosti i pravilnosti nastanka i razvitka karakteristika i ponašanja darovitih pojedinaca. Vizek Vidović (2005) navodi da razlike između darovite djece i djece urednog razvoja nisu samo kvantitativne, već i kvalitativne prirode što darovitu djecu na određen način čini „drugačijima od većine“. Samim time složen sklop osobina darovite djece uvjetuje i njihove posebne obrazovne potrebe, međutim, u praksi se susreću i drugačiji stavovi. Nalazi istraživanja stavova okoline o posebnim odgojno-obrazovnim potrebama darovite djece pokazuju kako nije zastario argument da poseban tretman vodi do privilegiranog statusa darovitih u odnosu na ostale učenike (npr. Gallagher, 1991; Perković Krijan i Borić, 2015). Gallagher (1991) kao rješenje navodi pojam „vertikalne nejednakosti“ što znači da je potreban nejednak tretman nejednakosti kako bismo učenike učinili više jednakima. Redoviti program u



odgoju i obrazovanju može biti dovoljan prosječnom učeniku za maksimalno ostvarivanje potencijala, dok daroviti učenik, zbog rutinskih i njemu dosadnih zadataka na redovitoj nastavi neće realizirati svoju darovitost. Vizek Vidović (2005) ističe sljedeće posebne odgojno-obrazovne potrebe darovite djece kao najvažnije:

- potreba za druženjem s vršnjacima iste kronološke dobi,
- potreba za druženjem s vršnjacima sličnih visoko razvijenih sposobnosti,
- potreba za radom u obogaćenim i proširenim odgojno-obrazovnim programima,
- potreba za nezavisnošću u učenju,
- potreba za izazovima u kojima se može doživjeti i povremeni neuspjeh,
- potreba za sudjelovanjem u širokim programima kojima se potiče cjelokupni razvoj.

Upravo zbog posebnih odgojno-obrazovnih potreba i kako bi svako dijete s potencijalom imalo mogućnost ostvariti svoju darovitost, važno je da od najranije dobi darovita djeca i učenici dobiju adekvatnu podršku u odgojno-obrazovnom sustavu jer su tada u kritičnom razdoblju za ostvarenje darovitosti. Veliku ulogu u tom procesu imaju stručnjaci u području odgoja i obrazovanja koji mogu pomoći djetetu da realizira svoju potencijalnu darovitost, ali tek pod uvjetom da razumiju prirodu darovitosti (Vizek Vidović, 2005).

Prvi korak u pružanju odgovarajuće odgojno-obrazovne podrške darovitom djetetu je identifikacija darovitosti, istovremeno i najvažnija komponenta u razvoju programa za darovite učenike (Moon, Feldhusen i Kelly, 1991). Cilj uspješne identifikacije je uskladiti potrebe djeteta s programom (Moon i sur, 1991) i tako doprinijeti njegovu cjelovitom razvoju. George (2005) navodi da je pri identifikaciji darovitih nužno koristiti višestruki pristup, tj. osim psihodijagnostičkih sredstava, u identifikaciju darovitog djeteta trebalo bi uključiti procjene učitelja/odgajatelja, roditelja i vršnjaka, a ako je moguće i samoprocjenu darovitog djeteta. Identifikacija darovitosti sastoji se od faze pravilnog uočavanja darovitosti i utvrđivanja mogućnosti djeteta kako bi se na adekvatan način zadovoljile posebne odgojno-obrazovne potrebe kroz posebno planirane odgojno-obrazovne postupke (Cvetković-Lay, 2002). Identifikacija može biti otežana zbog višedimenzionalnosti uključenih osobina i sposobnosti što darovite čini vrlo heterogenom skupinom.

### *1.2. Odgojno-obrazovna podrška darovitim učenicima u Hrvatskoj*

Budući da je glavni cilj identifikacije uključivanje darovitog djeteta u neki oblik odgojno-obrazovne podrške, sljedeći se korak logično nadovezuje. Kitano i Kirbi (1986, prema Cvetković-Lay, 2002) navode tri oblika podrške darovitim učenicima u osnovnim i srednjim

školama. Obogaćivanje postojećeg kurikulumu (tj. razlikovni/diferencirani kurikulum) odnosi se na produblјivanje i obogaćivanje sadržaja putem samostalnih projekata, mogućnosti ubrzanog prelaženja gradiva, primjene viših razina misaonih procesa, uključivanja mentora ili pristupa materijalima na višoj razini. Grupiranje je vid podrške kojim se darovitog učenika izdvaja iz redovne nastave, npr. u poseban razred. Treći vid podrške koji autori navode je akceleracija koja se odnosi na raniji polazak u prvi razred, „preskakanje“ razreda i djelomičnu akceleraciju (tj. akceleraciju u samo jednom predmetu). U Hrvatskoj prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN, 34/1991, čl. 5) u cilju razvoja darovitih učenika osnovna škola može omogućiti sljedeće načine poticanja darovitih učenika: rad po programima različite težine i složenosti za sve učenike, izborne programe, grupni i individualni rad, rad s mentorom, raniji upis, akceleraciju ili završavanje osnovnog obrazovanja u kraćem vremenu od propisanog, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, kontakte sa stručnjacima iz područja interesa i pristup izborima specifičnog znanja. Dakle, u Hrvatskoj grupiranje, tj. izdvajanje darovitih učenika u posebne razrede nije predviđeno kao oblik podrške darovitim učenicima.

Uočavanje, utvrđivanje i sustavno praćenje darovitih učenika u hrvatskim školama je na vrlo niskoj razini. Prema rezultatima istraživanja Vojnović (2005) čak 53.1% osnovnih škola i 73.6% srednjih škola ne provodi sustavnu identifikaciju darovitih učenika. Vojnović (2005) navodi kako su ovo podaci iz škola u kojima su zaposleni psiholozi pa pretpostavlja kako je stanje u drugim školama vjerojatno još i lošije. Arambašić, Vlahović-Štetić i Lauri Korajlija (2006) pronašle su da je od 107 hrvatskih osnovnih škola samo njih 20% imalo posebne programe za darovite učenike. Iako su podaci ovih istraživanja stariji od 10 godina i dalje ne postoji sustavna briga za darovite i malo je vjerojatno da je stanje u današnjim osnovnim školama puno drugačije.

U 2055 hrvatskih osnovnih škola zaposleno 2167 stručnih suradnika<sup>1</sup> (Državni zavod za statistiku, 2016). Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN, 63/2008, čl. 14) svaka redovita osnovna škola koja ima do 180 učenika trebala bi zaposliti 2 stručna suradnika, od kojih jedan mora biti pedagog; osnovna škola koja ima između 180 i 500 učenika trebala bi zaposliti 3 stručna suradnika, a škola s više od 500 učenika trebala bi zaposliti 4 stručna suradnika. Budući da je uloga psihologa ključna u fazi

---

<sup>1</sup> U kategoriju stručnih suradnika pripadaju pedagozi, psiholozi, knjižničari, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila i zdravstveni radnici (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, NN 63/2008, čl. 14).

utvrđivanja učenikove darovitosti temeljem psihodijagnostičkih sredstava, ne možemo niti očekivati cjelovitu identifikaciju darovitosti. Kada se identifikacija i provodi, izostaje višestruki pristup – najčešće se koriste testovi sposobnosti (provedeni skupno), ponekad testovi kreativnosti, a nedovoljno upitnici s procjenama učitelja, roditelja, vršnjaka i samih učenika (Vojnović, 2005).

### *1.2.1. Obogaćivanje kao vid podrške darovitim učenicima*

Među laicima, ali i stručnjacima u odgoju i obrazovanju može se susresti predrasuda da diferencirani kurikulum znači drastično drugačije obrazovne procese, međutim, pokazalo se da se puno toga s darovitimima može napraviti i u okviru redovnog programa (Kroflič, 1990; Reader, 1995, prema Cvetković-Lay, 2002). Ovi autori navode da je obogaćivanjem i proširivanjem sadržaja bitno poticati misaone procese, kreativnost i originalnost, pronalaženje i rješavanje problema, dublje i detaljnije učenje sadržaja, a to je ujedno i glavna razlika u odnosu na redovni plan i program. Diferencirani kurikulum i obogaćivanje su dva povezana pojma budući da koncepcija obogaćivanja vodi direktno do diferencijacije (George, 2005). Ipak, proces obogaćivanja je puno više od pružanja zahtjevnijih nastavnih materijala (što dio nastavnika kontinuirano provodi u nastavi); ono ovisi o nastavnikovoj fleksibilnosti, osjetljivosti na individualne potrebe učenika, osjećaju za vrijeme i njegovom poznavanju predmetnog područja (George, 2005).

George (2005) navodi da je svoj djeci potreban zajednički temeljni kurikulum, međutim, velik dio od onoga što je sadržano u općem kurikulumu često je darovitom djetetu poznato. Budući da je jedna od najvažnijih potreba darovitog djeteta sudjelovanje i rad u obogaćenim i proširenim programima (Vizek Vidović, 2005), neobogaćivanje postojećih sadržaja, uz nezadovoljavanje ostalih potreba darovitog djeteta, može rezultirati zanemarivanjem djeteta, zatamljivanjem i neiskorištavanjem djetetovih potencijala (Cvetković-Lay, 2002; Vizek Vidović, 2005). Korist od obogaćivanja postojećeg kurikuluma nemaju samo daroviti, naprotiv – velik dio djece obogaćivanjem temeljnog kurikuluma može dosegnuti sposobnosti mišljenja višeg reda i usvajati složene pojmove i stavove (George, 2005). Pregledom literature može se primijetiti da različiti autori predlažu mnoštvo različitih metoda za obogaćivanje postojećih kurikuluma (npr. Cvetković-Lay, 2002; George, 2005; Winebrenner i Brulles, 2016).

Među hrvatskim učiteljima postoji vrlo izražen interes i potreba za stručnim usavršavanjem u području darovitosti. U istraživanju Vojnović (2005) pokazalo se da je najveći interes za stručno usavršavanje upravo za područje obogaćivanja programa i socijalne podrške

darovitim učenicima u školskom sustavu (čak se 86.6% učitelja izjasnilo kako bi voljelo stručno usavršavanje u ovom području) (Vojnović, 2005).

### *1.2.2. Akceleracija kao vid podrške darovitim učenicima*

Akceleracija se odnosi na svaku nastavnu strategiju koja dovodi do smještanja djeteta u razred iznad njegove kronološke dobi (George, 2005). Iako istraživanja u cjelini podupiru akceleraciju kao intervenciju u obrazovanju darovitih učenika, previše ljudi ima neutemeljene negativne stavove (George, 2005). Akceleracija je prikladna obrazovna intervencija samo ako se provodi pod određenim uvjetima – kada učenik ima dosljedno visoko školsko postignuće, kada uči brže od ostalih učenika i visoko je motiviran za učenje, kada se očituje neki izraziti talent, kada je socijalno i emocionalno zreo, a osjeća se izolirano s vršnjacima u razredu i sam želi preskočiti razred (Cvetković-Lay, 2002; Winebrenner i Brulles, 2016). Akceleracija sama po sebi ima smisla za cjelokupni razvoj darovitog učenika tek kada se učeniku omogući akceleracija kroz čitavo obrazovanje ili se preostalo vrijeme obrazovanja upotpunjuje obogaćenim sadržajima (Cvetković-Lay, 2002).

Suprotno uvriježenom mišljenju, preskakanje razreda pod navedenim uvjetima ne unazađuje darovito dijete i ne vodi u akademsku, socijalnu i emocionalnu neprilagođenost (Cvetković-Lay, 2002). Steenbergen-Hu i Moon (2011) su istraživali učinke akceleracije na akademsko postignuće i socio-emocionalni razvoj kod učenika visokih sposobnosti. U metaanalizu su uključili 38 istraživanja provedenih između 1984. i 2008. i potvrdili rezultate dotadašnjih istraživanja – akceleracija je imala pozitivan utjecaj na akademsko postignuće učenika visokih sposobnosti. Osim toga, učenici koji su akcelerirani u odnosu na neakcelerirane učenike postizali su jednake ili više rezultate na skalama samopouzdanja, samopoštovanja, društvenih odnosa, zadovoljstva životom i više su sudjelovali u izvannastavnim aktivnostima.

Interes za stručnim osposobljavanjem o akceleraciji darovitih učenika među psiholozima i učiteljima u hrvatskim školama pokazao se izrazito niskim – svega 1.2% psihologa i 1.5% učitelja bi željelo produbiti znanje o provedbi akceleracije (Vojnović, 2005). Ovdje je važno napomenuti da se radi o istraživanju koje je provedeno prije 12 godina pa je moguće da je današnje stanje nešto drugačije. Prema podacima Ministarstva prosvjete i športa (2000, prema Vojnović, 2005) postotak akceleriranih učenika u hrvatskim osnovnim školama bio je 0.022%, a Perković Krijan, Jurčec i Borić (2015) navode podatak da je 25 učenika akceleriralo razred u posljednjih 10 godina. Budući da akceleracija nije popularna obrazovna intervencija u Hrvatskoj, ne čudi vrlo mali interes za stručno usavršavanje u ovom području

(Vojnović, 2005). Ovo su vrlo alarmantni podaci, pogotovo zato što je velik broj istraživanja pokazao niz prednosti akceleracije za darovito dijete.

### 1.3. Stavovi učitelja o darovitim učenicima

U socijalnoj psihologiji stav se definira kao vrednovanje ljudi, stvari ili ideja (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Iako stav ne podrazumijeva ponašanje koje je u skladu s tim stavom, postoji povezanost između stavova i ponašanja pojedinaca (Aronson i sur, 2005). Poznavanje stavova učitelja o darovitim učenicima omogućuje nam razumijevanje njihovog ponašanja. Na temelju stavova učitelja možemo predvidjeti njihov uspjeh u radu s učenicima s posebnim potrebama, posebice u radu s darovitim učenicima (Čudina-Obradović i Posavec, 2009). Rezultati novijih istraživanja pokazuju da stavovi učitelja mogu odrediti koliko će uspješno učitelj odgovoriti na potrebe darovitih učenika pa su tako njihovi stavovi izravno povezani s obrazovanjem darovitih učenika (Al-Makhalid, 2012). Nastavnici s pozitivnim stavovima trude se osigurati pozitivnu i podržavajuću okolinu za darovitog učenika (što doprinosi zadovoljavanju učenikovih potreba), a negativni stavovi potiču negativno okruženje u učionici (Al-Makhalid, 2012). Važno je naglasiti da učitelji ne mogu točno identificirati sve darovite učenike, npr. Rost i Hanses (1997) su pokazali da učitelji nisu identificirali dvije trećine darovitih učenika koji su „podbacili“, tj. darovitih učenika koji ne postižu rezultate koji se očekuju s obzirom na njihove sposobnosti (eng. *underachievers*). Neuspjeh u identifikaciji darovitosti također može utjecati na stavove učitelja budući da učitelji imaju stavove o djeci koju oni smatraju darovitom (Allodi i Rydelius, 2008).

Al-Makhalid (2012) navodi kako su nalazi različitih istraživanja učiteljskih stavova o darovitima i obrazovanju darovitih kontradiktorni – neka istraživanja pokazuju da učitelji imaju pozitivne stavove o darovitima i njihovu obrazovanju, neka negativne, a u nekima je pronađeno da učitelji imaju neutralne stavove. Bégin i Gagné (1994) pojašnjavaju da je do takvih nalaza moglo doći zbog problema u korištenoj metodologiji, npr. različiti upitnici, veličina i nereprezentativnost uzroka i sl. Osim toga, u različitim državama, obrazovnim sustavima i školama provode se drugačiji programi za darovite (Al-Makhalid, 2012). Kao treći razlog autori navode razlike između samih učitelja, npr. Rubenzer i Twaite (1979) pokazali su kako se stavovi učitelja o darovitima razlikuju s obzirom na iskustvo učitelja, u kojem razredu predaju i jesu li pohađali edukacije o obrazovanju darovitih učenika.

U svom istraživanju su Allodi i Rydelius (2008) pronašli kako učitelji u Švedskoj imaju pretežno pozitivne stavove prema potrebama darovite djece i ideji da daroviti učenici imaju

pravo na podršku u školi, a stavovi o grupiranju prema sposobnostima (tj. izdvajanju darovitih u posebne razrede) i akceleraciji bili su negativni. Slični su rezultati istraživanja autorice Lassig (2009) na uzorku australskih učitelja – pozitivni su stavovi učitelja prema prepoznavanju potreba darovitih i pružanju podrške, negativni su stavovi prema akceleraciji, neutralni prema homogenom grupiranju, a učitelji nisu svjesni da mnogi daroviti učenici osjećaju izoliranost. U Australiji se eksperimentalno istraživala promjena učiteljskih stavova o darovitima i njihovom obrazovanju nakon provedbe edukativnih programa za nastavnike o obrazovanju darovitih. Većina učitelja imala je pozitivne stavove prema darovitim učenicima, a njihovi stavovi su postali pozitivniji nakon dodatne obuke o funkcioniranju i obrazovanju darovitih (Lummis, 1999, prema Al-Makhalid, 2012). Nalazi istraživanja McCoach i Siegle (2007) na uzorku američkih učitelja pokazuju da učitelji imaju pozitivne stavove o potrebama i podršci darovitih učenika i negativne o akceleraciji. Autori su u istraživanje uključili i konstrukt elitizma koji se odnosi na zabrinutost osobe da poseban tretman darovitih učenika može prerasti u povlašten status darovitih u odnosu na ostale učenike i stvaranje „elite“. McCoach i Siegle (2007) su pokazali kako učitelji u SAD-u pokazuju zabrinutost zbog privilegiranog statusa darovitih.

Ipak, u literaturi se mogu pronaći objašnjenja negativnih stavova učitelja. Čini se da negativni stavovi učitelja ovise o njihovom znanju i obrazovanju u području darovitosti (Al-Makhalid, 2012). Clark (2002, prema Lassig, 2009) navodi kako je nedostatak znanja i razumijevanja glavni uzrok pogrešnih uvjerenja i negativnih stavova prema akceleraciji i izdvajanju u posebne programe, a na to se nadovezuje i Troxclair (2013) koja smatra da negativni stavovi odražavaju predrasude koje prevladavaju u društvu zbog nepoznavanja prednosti ovih obrazovnih intervencija u radu s darovitim učenicima. Osim znanja o darovitim učenicima, u literaturi se nastoje identificirati i drugi prediktori učiteljskih stavova o darovitima. Bégin i Gagné (1994) su pronašli više od 50 različitih varijabli na temelju kojih je moguće predvidjeti stavove učitelja o darovitima, među kojima se razmatraju godine učiteljskog iskustva, stupanj obrazovanja, znanje o darovitosti te predaje li učitelj u višim ili nižim razredima. Istraživanja koja uključuju godine učiteljskog iskustva (tj. radni staž u prosvjeti) kao prediktor učiteljskih stavova o darovitima imaju kontradiktorne nalaze – s jedne strane Bégin i Gagné (1994) navode niz studija u kojima nema značajne razlike među stavovima o darovitima između mlađih i starijih učitelja, međutim nalazi istraživanja Perković Krijan i suradnica (2015) pokazuju da mlađi učitelji s 0-4 godine radnog iskustva imaju značajno pozitivniji stav prema potrebama, podršci i vrijednosti darovitih u odnosu na učitelje s većim radnim iskustvom (30-44 godine), ali ove razlike nisu pronađene kod stavova o obrazovnim

intervencijama i elitizmu. Domazet (2014) navodi da učitelji razredne nastave imaju pozitivnije stavove o primjeni određenih strategija rada s darovitim učenicima u odnosu na nastavnike predmetne nastave i srednje škole. Učitelji koji imaju češći kontakt s darovitom djecom i sudjelovali su u nekim edukativnim programima o darovitim učenicima imaju pozitivnije stavove o darovitima i njihovu obrazovanju (McCoach i Siegle, 2007) jer, kao što je ranije navedeno, takvi učitelji su stekli znanja o prednostima posebnih obrazovnih programa i nemaju predrasude u odnosu na učitelje koji se nisu obrazovali u području darovitosti.

### *1.3.1. Istraživanja učiteljskih stavova o darovitima u Hrvatskoj*

U Hrvatskoj je nekoliko autora istraživalo učiteljske stavove o darovitim učenicima i obrazovanju darovitih (npr. Čudina-Obradović i Posavec, 2009; Pavlin-Bernardić, Ravić i Borović, 2016; Perković Krijan i sur, 2015). Čudina-Obradović i Posavec (2009) su pronašle da učitelji Varaždinske županije imaju pretežno pozitivne stavove prema darovitim učenicima, a dužina staža se pokazala kao jedna od važnih diskriminatornih varijabli između učitelja više ili manje pozitivnih stavova prema darovitima i između više ili manje ambivalentnih stavova prema darovitima (između učitelja razredne i predmetne nastave nije bilo razlike u pozitivnosti i ambivalentnosti stavova). Osim dužine učiteljskog staža, ugodna iskustva u radu s darovitima, zaokupljenost učiteljskim radom i zadovoljstvo u radu povezani su s pozitivnim i ambivalentnim stavovima prema darovitim učenicima.

Prema podacima Arambašić i suradnica (2006) stavovi učitelja o darovitim učenicima i programima za darovite učenike bili su pozitivni, međutim, kada ih se pitalo smatraju li da daroviti učenici trebaju „preskakati“ razrede i pohađati posebne škole ili razredne odjele, većina učitelja je odgovorila negativno. Slično istraživanje su provele Pavlin-Bernardić i suradnice (2016) u jednoj osnovnoj školi u Zagrebu gdje su učitelji imali pozitivne stavove prema darovitim učenicima i programima za darovite, a na pitanja trebaju li učenici „preskakati“ razrede i pohađati posebne razrede također su najčešće odgovarali negativno.

Perković Krijan i suradnice (2015) istraživale su, između ostalog, stavove učitelja razredne nastave u Brodsko-posavskoj županiji o darovitim učenicima i nekim pristupima njihovog obrazovanja. Rezultati pokazuju da učitelji prepoznaju potrebe, podršku i društvenu vrijednost darovitih, ali imaju neutralan stav prema posljedicama posebne potpore darovitima, akceleraciji i grupiranju prema sposobnostima (tj. pristupima radu s darovitima).

Iz navedenog pregleda literature vidljivo je da su potrebna dodatna istraživanja učiteljskih stavova prema darovitima i obrazovanju darovitih. U ovom diplomskom radu baviti

ćemo se ispitivanjem stavova učitelja o podršci i potrebama darovitih učenika, ispitivanjem stavova o nekim pristupima u obrazovanju darovitih učenika i ispitivanjem stavova o bojazni učitelja prema stvaranju privilegiranog statusa darovitih učenika u odnosu na ostale. Uz to, u istraživanju će se kvalitativnim metodama analizirati aspekti rada s darovitim učenicima s kojima učitelji jesu, odnosno nisu zadovoljni, analizirat će se mišljenje učitelja o prednostima i nedostacima akceleracije i njihovi prijedlozi za poboljšanje kvalitete rada s darovitim učenicima.

## 2. Cilj i problemi

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove učitelja o darovitim učenicima i nekim pristupima u radu s darovitima, s posebnim naglaskom na stavovima o akceleraciji kao obrazovnoj metodi.

U istraživanju su provjereni sljedeći problemi:

1. Ispitati stavove učitelja o darovitim učenicima i njihovom obrazovanju.

*Hipoteza:* S obzirom na dosadašnja istraživanja, očekujemo pozitivne stavove prema prepoznavanju posebnih potreba, podrške i društvene vrijednosti darovitih, neutralne stavove prema akceleraciji i grupiranju prema sposobnostima i neutralan stav prema posljedicama posebne potpore darovitim učenicima, tj. elitizmu.

2. Ispitati razlikuju li se učitelji razredne i predmetne nastave u stavovima prema darovitim učenicima i njihovu obrazovanju.

*Hipoteza:* S obzirom na dosadašnja istraživanja, očekujemo da će učitelji razredne nastave imati pozitivnije stavove prema određenim pristupima u obrazovanju darovitih učenika (tj. prema grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji).

3. Ispitati razlikuju li se učitelji u stavovima prema darovitim učenicima i njihovu obrazovanju s obzirom na godine radnog staža.

*Hipoteza:* S obzirom na dosadašnja istraživanja, očekujemo da će učitelji s manje godina radnog iskustva imati pozitivnije stavove prema potrebama, podršci i vrijednosti darovitih u odnosu na učitelje s većim radnim iskustvom.



4. Ispitati s kojim su aspektima rada s darovitim učenicima učitelji zadovoljni, a s kojima nisu.
5. Analizirati mišljenja učitelja o prednostima i nedostacima „preskakanja“ razreda kao obrazovne metode u radu s darovitim učenicima.
6. Analizirati prijedloge učitelja za poboljšanje kvalitete rada s darovitim učenicima.

### 3. Metoda

#### 3.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 160 učitelja razredne i predmetne nastave iz 10 osnovnih škola s područja Grada Zagreba, točnije 138 učiteljica i 22 učitelja, između 26 i 65 godina. Prosječna dob učitelja bila je 45.73 ( $SD = 10.36$ ). Od 160 učitelja, 63 je učitelja razredne nastave i 97 učitelja predmetne nastave. U prosjeku je radni staž učitelja iznosio 20.36 godina ( $SD = 11.27$ ), u rasponu od 0 do 42 godine radnog staža u prosvjeti.

#### 3.2. Instrumenti

U istraživanju je korišten Upitnik stavova prema darovitima i njihovom obrazovanju (eng. *Opinions About the Gifted and Their Education Questionnaire*). Autori upitnika su Gagné i Nadeau (1994, prema Cooper, 1999), a hrvatska verzija upitnika preuzeta je iz istraživanja Perković Krijan i suradnica (2015) koje su u Hrvatskoj prve koristile ovaj upitnik. Upitnik se sastoji od 34 čestice na koje sudionik odgovara zaokruživanjem svoje procjene slaganja na skali Likertova tipa od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Rezultat na svakoj podljestvici dobiva se kao prosjek odgovora na čestice koje čine tu podljestvicu.

Originalni upitnik sadrži šest podljestvica, međutim, u ovom istraživanju korištena je struktura upitnika dobivena u istraživanju Perković Krijan i suradnica (2015) na uzorku učitelja Brodsko-posavske županije koja sadrži tri podljestvice. Prva podljestvica nazvana je *grupiranje prema sposobnostima i akceleracija*, a odražava stav sudionika prema različitim pristupima u radu s darovitimima, tj. odražava stavove učitelja prema izdvajanju u posebne razrede ili škole (npr. „Najbolji način da zadovoljimo potrebe darovitih učenika jest da idu u posebne razrede.“) i akceleraciji (npr. „Kod preskakanja razreda daroviti učenici propuštaju važne dijelove programa (imaju „rupe“ u znanju)“). Perković Krijan i suradnice (2015) su uključile sedam čestica i navele su koeficijent pouzdanosti koji iznosi .73. U našem istraživanju isključili smo jednu česticu koja je narušavala pouzdanost, a Cronbach alfa koeficijent pouzdanosti iznosi .65.

Viši rezultat ukazuje na pozitivnije stavove. Druga podljestvica je *potrebe, podrška i društvena vrijednost darovitih*, a obuhvaća stavove prema prepoznavanju posebnih odgojno-obrazovnih potreba darovitih (npr. „*Posebne odgojno-obrazovne potrebe darovitih učenika se u našim školama prečesto ignoriraju*“), stavove prema prepoznavanju potrebe za adekvatnom podrškom (npr. „*Darovitima je potrebna posebna pažnja kako bi u potpunosti razvili svoje talente*“) i stavove prema vrijednosti darovitih za napredak društva (npr. „*Da bi društvo napredovalo mora maksimalno razvijati talente darovitih individualaca*“). Sadrži osam čestica, a Perković Krijan i suradnice (2015) navode koeficijent pouzdanosti .72. U ovom istraživanju Cronbach alfa koeficijent iznosi .76 za navedenu podljestvicu. Treća podljestvica je *elitizam*, a njome se ispituje bojazan sudionika kako bi poseban tretman darovitih mogao prerasti u stvaranje privilegiranog statusa darovitih u odnosu na ostale učenike (npr. „*Ako im dajemo posebnu pažnju, daroviti učenici mogu postati uobraženi ili egoistični*“). Perković Krijan i suradnice (2015) su uključile deset čestica i navele su Cronbach alfa koeficijent .70. U ovom istraživanju smo isključili dvije čestice koje su narušavale pouzdanost podljestvice, a koeficijent pouzdanosti Cronbach alfa iznosi .74. Viši rezultat na ovoj podljestvici, za razliku od prethodnih, ukazuje na negativnije stavove.

Autorice navode i međusobnu povezanost faktora, koja se pokazala i u ovom istraživanju – učitelji koji imaju pozitivniji stav o *potrebama, podršci i društvenoj vrijednosti darovitih* imaju i pozitivniji stav prema *grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji* ( $r = .360$ ;  $p < .001$ ) i manju bojazan da bi poseban tretman darovitih prerastao u *elitizam* ( $r = -.451$ ;  $p < .001$ ). Učitelji koji imaju pozitivnije stavove prema *grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji* iskazuju i manju bojazan od *elitizma* ( $r = -.490$ ;  $p < .001$ ).

Prije ispunjavanja Upitnika stavova o darovitima i njihovom obrazovanju, sudionici su odgovorili na demografska pitanja o spolu, dobi i godinama radnog staža u prosvjeti. Osim toga, početni dio upitnika obuhvaćao je pitanja o tome rade li sudionici kao učitelji razredne ili predmetne nastave, jesu li imali iskustvo rada s darovitom djecom i s djecom koja su preskočila razred. Na samom kraju nalazila su se pitanja otvorenog tipa o aspektima rada s darovitim učenicima kojima su sudionici zadovoljni, kojima nisu, što smatraju prednostima akceleracije, a što nedostacima i koje prijedloge imaju za poboljšanje kvalitete rada s darovitim učenicima.

### 3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2017. godine u školama na području Grada Zagreba. Prigodno je odabrano 10 škola, a pri odabiru smo vodili računa o tome da su

škole iz različitih područja Zagreba. U svakoj školi kontaktirao se ravnatelj ili stručni suradnici škole sa svrhom traženja dozvole za provođenje istraživanja u ustanovi. U svakoj školi se razgovaralo sa stručnim osobljem kako bi ih se uputilo u svrhu istraživanja i važnost sudjelovanja. Prilikom objašnjavanja svrhe i postupka istraživanja, naglasila se anonimnost sudionika i kako će se podaci obrađivati i prikazivati na grupnoj razini, a ne na individualnoj razini ili razini škole. Sudionici su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju.

Nakon što je škola odobrila provođenje istraživanja, dogovoreni su detalji same provedbe. Uputa sudioniku bila je napisana na početku lista s upitnikom, a ispunjavanje upitnika bilo je individualno – stručni suradnici su podijelili upitnike učiteljima na učiteljskom vijeću, a sudionici su ispunjene upitnike ostavljali u uredu stručnih suradnika. Nakon što su prikupljeni svi upitnici, autorica ih je pokupila u školi. Budući da je jedna škola izrazila želju dobiti rezultate istraživanja, razmijenjeni su kontakti s autoricom rada.

## 4. Rezultati

### 4.1. Kvantitativna analiza

U nastavku slijedi prikaz prikupljenih podataka uz odgovarajuće postupke njihove obrade. Prije daljnje obrade podataka, ističemo podatak da je od 160 učitelja iz 10 osnovnih škola samo petero njih imalo iskustvo rada s darovitim djetetom koje je preskočilo razred. Od navedenih petero učitelja, jedan je učitelj radio s dvoje akcelerirane djece, dok su ostali radili s jednim djetetom koje je akcelerirano.

Za ispitivanje prvog problema izračunati su deskriptivni podaci za svaku podljestvicu. Rezultati su prikazani u tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivni podaci rezultata na Upitniku stavova o darovitim učenicima i obrazovanju ( $N = 160$ ).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	K-S	<i>p</i>
Grupiranje prema sposobnostima i akceleracija	2.86	0.58	1.17	5.00	0.09	.005
Potrebe, podrška i društvena vrijednost darovitih	3.71	0.54	2.25	4.88	0.07	.057
Elitizam	2.52	0.55	1.00	4.00	0.07	.051

Za utvrđivanje pozitivnosti/negativnosti stavova prema darovitima korištena je Gagnéova (1991, prema Perković Krijan i sur, 2015) interpretacija vrijednosti rezultata prema aritmetičkim sredinama. Rezultat iznad 4 označava jako pozitivan stav, a ispod 2 jako negativan stav. Rezultat između 2.75 i 3.25 označava neutralan stav. Rezultati između 2 i 2.75 označavaju negativan stav, a između 3.25 i 4 su pozitivni stavovi. Sukladno tome, stavovi učitelja prema *grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji* su neutralni, stavovi učitelja prema prepoznavanju *potreba, podrške i društvene vrijednosti darovitih* su pozitivni kao i stavovi učitelja temeljeni na *elitizmu* – učitelji zagrebačkih osnovnih škola ne iskazuju bojazan da bi poseban tretman darovitih učenika mogao prerasti u elitizam.

Kako bismo ispitali drugi problem, testirana je razlika u stavovima učitelja s obzirom na to jesu li učitelji razredne ili predmetne nastave. Levenovim testom utvrđeno je da su varijance homogene za *grupiranje prema sposobnostima i akceleraciju* ( $F(1, 158) = 0.78, p = .378$ ), *potrebe, podršku i društvenu vrijednost darovitih* ( $F(1, 158) = 1.73, p = .190$ ) i elitizam ( $F(1, 158) = 1.54, p = .217$ ). Rezultati t-testova prikazani su u tablici 2.

Tablica 2. *Razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u stavovima prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju.*

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Grupiranje prema sposobnostima i akceleracija	učitelji razredne nastave	63	2.72	0.52	-2.48	158	<b>.014</b>
	učitelji predmetne nastave	97	2.95	0.60			
Potrebe, podrška i društvena vrijednost darovitih	učitelji razredne nastave	63	3.64	0.50	-1.30	158	.196
	učitelji predmetne nastave	97	3.76	0.56			
Elitizam	učitelji razredne nastave	63	2.61	0.52	1.68	158	.096
	učitelji predmetne nastave	97	2.46	0.56			

U tablici 2 prikazane su razlike u stavovima učitelja prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju s obzirom na to jesu li učitelji razredne ili predmetne nastave. Vidljivo je kako se učitelji razredne i predmetne nastave razlikuju samo u stavovima prema grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji i to na način da učitelji predmetne nastave imaju pozitivnije stavove prema ovim pristupima u obrazovanju darovitih od učitelja razredne nastave.

Kako bismo ispitali razlikuju li se učitelji u stavovima prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju s obzirom na godine radnog staža, prvo smo grupirali učitelje s obzirom

na dužinu staža u četiri kategorije po uzoru na istraživanje Perković Krijan i suradnica (2015): 0-4 godine radnog staža, 5-15 godina radnog staža, 16-29 godina radnog staža i 30-42 godine radnog staža. Razlike između različitih skupina testirane su analizom varijance budući da su pretpostavke za analizu varijance su uglavnom zadovoljene. Levenovim postupkom utvrđeno je da su varijance svih podljestvica homogene ( $F(3, 156) = 1.79, p > .05$  za podljestvicu grupiranje prema sposobnostima i akceleracija;  $F(3, 156) = 0.52, p > .05$  za podljestvicu potrebe, podrška i društvena vrijednost darovitih;  $F(3, 156) = 0.20, p > .05$  za podljestvicu elitizam). Osim što su varijance homogene, Kolmogorov-Smirnovim testom testiran je normalitet raspodjela po ćelijama. Kao što se vidi u tablici 1, samo jedna distribucija je odstupala od normalne. No, kako je i ta distribucija simetrična, a analiza varijance je robustan parametrijski postupak i dopušta određena odstupanja od početnih pretpostavki, npr. odstupanje normalnosti raspodjela tolerira se ako su sve raspodjele asimetrične u istom smjeru, a varijance homogene (Howell, 2002). Rezultati analize varijance prikazani su u tablici 3.

Tablica 3. Razlike učiteljskih stavova prema darovitima i njihovom obrazovanju s obzirom na godine radnog staža u prosvjeti.

	godine staža u prosvjeti	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> ( <i>df</i> <sub>između grupa</sub> , <i>df</i> <sub>unutar grupa</sub> )	<i>p</i>
Grupiranje prema sposobnostima i akceleracija	0-4 godine	20	2.95	0.40	1.56 (3, 156)	.201
	5-15 godine	43	3.00	0.70		
	16-29 godine	52	2.76	0.56		
	30-42 godine	45	2.86	0.55		
Potrebe, podrška i društvena vrijednost darovitih	0-4 godine	20	3.89	0.47	1.50 (3, 156)	.217
	5-15 godine	43	3.61	0.58		
	16-29 godine	52	3.76	0.56		
	30-42 godine	45	3.68	0.50		
Elitizam	0-4 godine	20	2.44	0.45	0.24 (3, 156)	.872
	5-15 godine	43	2.53	0.58		
	16-29 godine	52	2.50	0.58		
	30-42 godine	45	2.56	0.53		

Iz tablice 3 vidljivo je kako se stavovi učitelja o darovitima i njihovom obrazovanju ne razlikuju s obzirom na duljinu staža u prosvjeti.

#### 4.2. Kvalitativna analiza

Kvalitativna metodologija u prikupljanju i obradi podataka u ovom istraživanju je korištena jer smo željeli razumjeti složenost funkcioniranja obrazovnih procesa darovitih učenika u zagrebačkim školama. Podaci su prikupljeni putem pet opisnih pitanja na koja su učitelji odgovarali temeljem dosadašnjeg iskustva te su davali svoja mišljenja. Podaci su obrađivani *atlas.ti* programskim paketom za kvalitativnu analizu podataka. Analizom sadržaja odgovora učitelja izdvojilo se nekoliko glavnih tema za interpretaciju s obzirom na postavljene istraživačke probleme. Pri formiranju tih kategorija korišten je induktivni pristup.

77 učitelja odgovorilo je na pitanje o tome kojim su aspektima rada s darovitim učenicima zadovoljni. Odgovori učitelja mogu se grupirati u nekoliko kategorija: *izvannastavne aktivnosti* (učitelji su zadovoljni organizacijom različitih oblika dodatne nastave, organizacijom natjecanja na školskim i višim razinama itd.); *osobni angažman i zadovoljstvo* (učitelji prepoznaju važnost vlastitog angažmana u radu s darovitim učenicima što im pruža osjećaj zadovoljstva); *osobine i napredak učenika* (učitelji su zadovoljni velikim interesom darovitih učenika, njihovim sposobnostima i znanjima, trudom i rezultatima koje postižu); *korištenje drugačijih nastavnih metoda* (u radu s darovitim učiteljima ih različitim metodama potiču na fleksibilnost u mišljenju i rješavanje problema); *suradnja s udrugama* (neke udruge promiču rad s darovitim učiteljima i učitelji prepoznaju važnost suradnje s takvim udrugama). U kategoriju *ostalih aspekata* smješteni su odgovori da su učitelji zadovoljni identifikacijom darovitosti od strane stručnih suradnika i da su učitelji zadovoljni kako daroviti učenici utječu na klimu u razredu (jer motiviraju ostale učenike). U prilogu 1 prikazani su neki od citata.

Na pitanje o aspektima rada s darovitim učiteljima kojima nisu zadovoljni odgovorilo je također 77 učitelja, a odgovori su bili raznolikiji u odnosu na ranije pitanje pa se mogu svrstati u više različitih kategorija: *nedovoljno resursa za rad s darovitim učenicima* (učitelji navode kako je nedostatak vremena za rad s darovitim učiteljima često veliki izvor nezadovoljstva jer se darovitim učiteljima ne posvećuje dovoljno vremena; osim toga, nedostaje im financijska podrška škole i različiti didaktički materijali); *uvjeti rada* (kategorija povezana s prethodnom – učitelji navode da se darovitoj djeci ne posvećuje dovoljno vremena zbog prevelikog broja učenika u razredu, ali i sve više učenika s individualiziranim programima koji također zahtijevaju pažnju); *neadekvatni pristupi u radu s darovitim učenicima* (učitelji prepoznaju važnost različitih oblika podrške darovitim učenicima i ističu nepostojanje istih u praksi kao jedan od izvora nezadovoljstva); *nedostatak stručnih suradnika i loša suradnja* (u nekim školama učitelji kao problem navode

nedostatak stručnih suradnika, posebice psihologa, a u nekim školama se kao problem javlja nedovoljna komunikacija i loša suradnja sa stručnom službom); *nedostatak sustavne brige za darovite* (učitelji prepoznaju kako ne postoji sustav niti nadležne institucije koje bi vodile brigu o darovitim učenicima i radu s njima, a osim toga nedostaje i identifikacija); *nedovoljna edukacija za učitelja* (učitelji navode kako nedostaje edukacija za rad s darovitim učenicima); *nedovoljna uključenost roditelja* (učitelji ističu da roditelji ponekad imaju nerealna očekivanja i ne aktiviraju se dovoljno oko razvoja vlastite djece); *nedovoljan interes darovitih* (neki učitelji smatraju da daroviti ne pokazuju interes za dodatnim radom). U prilogu 2 prikazani su odabrani citati za pojedine kategorije.

Kvalitativna analiza omogućila nam je bolje razumijevanje i uvid u stavove učitelja o „preskakanju“ razreda. 53 učitelja odgovorilo je na pitanje što smatraju prednostima akceleracije kao obrazovne intervencije u radu s darovitim učenicima (kao odgovor na ovo pitanje još je 23 učitelja je napisalo kako ne vidi prednosti). Među njihovim odgovorima ističu se sljedeće kategorije: *brži napredak učenika* (učitelji smatraju da akceleracija u vidu „preskakanja“ razreda omogućuje učeniku brži napredak u obrazovnom sustavu jer ne gubi vrijeme i uči tempom koji njemu odgovara; zbog bržeg napretka daroviti učenik ranije može završiti svoje obrazovanje i započeti s radom); *zadovoljavanje posebnih odgojno-obrazovnih potreba* (neki učitelji smatraju da se „preskakanjem“ razreda mogu zadovoljiti neke od posebnih potreba darovitih učenika poput potrebe za kognitivnim izazovima); *ostvarivanje darovitosti* (neki učitelji smatraju da akceleracija omogućuje ostvarivanje djetetovih potencijala i darovitosti); *individualizirani pristup* (učitelji smatraju da je „preskakanje“ razreda vid podrške darovitom djetetu koji se svodi na individualiziranje programa i sadržaja). U prilogu 3 prikazani su izabrani citati.

81 učitelj odgovorio je na pitanje o nedostacima akceleracije kao obrazovne intervencije u radu s darovitim učenicima. Iz prikupljenih odgovora formirali smo sljedeće kategorije odgovora: *socijalna i emocionalna neprilagođenost* (učitelji smatraju da akceleracija vodi u socijalnu i emocionalnu neprilagođenost – socio-emocionalni razvoj darovitih ne prati njihov kognitivni razvoj što dovodi do teškoća u prilagodbi višem razredu, dok istovremeno darovito dijete „gubi“ prijatelje kronološke dobi; teškoće se, prema mišljenju učitelja, očituju u niskom samopouzdanju, nesigurnosti, slabije razvijenim komunikacijskim i socijalnim vještinama); *propusti u znanju* (neki učitelji smatraju da „preskakanjem“ razreda darovito dijete ne može usvojiti sve sadržaje propisane kurikulumom i da zbog toga ima „rupe“ u znanju); *drugi nedostaci akceleracije* (u ovu kategoriju smo uključili odgovore učitelja koji pokazuju da su

nedostaci akceleracije nedovoljna motivacija učitelja za proces, mogućnost da se ostali učenici osjećaju podcijenjeno i „neprirodnost“ akceleracije). U prilogu 4 prikazani su odabrani citati.

83 učitelja ponudilo je prijedloge kojima bi poboljšali kvalitetu rada s darovitim učenicima. Njihove prijedloge grupirali smo u sljedeće kategorije: *edukacija učitelja* (učitelji često spominju kako bi više dostupnih edukacija za rad s darovitim učenicima poboljšalo kvalitetu rada s darovitima); *materijalna naknada i poticaj učiteljima* (osim što se učitelji osjećaju potplaćenima za posao koji rade, imaju i tjedno ograničenje na satnicu dodatne nastave pa čak i ako žele raditi na dodatnoj nastavi s učenicima za rad izvan dozvoljene satnice nisu plaćeni; kao način podizanja kvalitete rada vide adekvatnu materijalnu naknadu za rad i povećanje satnice dodatne nastave); *razvoj sustava potpore darovitim učenicima* (učitelji prepoznaju neizmjernu potrebu i važnost sustavne brige za darovite i predlažu uspostavu takvog sustava koji bi pratio i radio s darovitima jer se tako izbjegava prepuštanje brige za darovite inicijativi pojedinih učitelja); *grupiranje prema sposobnostima kao vid podrške darovitim učenicima* (učitelji navode kako bi kvaliteta rada s darovitima porasla kada bi se s darovitim učenicima radilo u posebnim razredima s visokoeduciranim učiteljima); *obogaćivanje sadržaja i diferencijacija* (učitelji navode kako bi individualizirani pristup u vidu obogaćivanja svakom darovitom učeniku olakšao realizaciju darovitosti); *akceleracija* (učitelj predlaže tzv. predmetnu akceleraciju, tj. napredni učenik je stavljen u odjel koji radi po programu višeg razreda u jednom ili više predmeta, dok u ostalim predmetima radi s vršnjacima (Winebrenner i Brulles, 2016); *multidisciplinarni tim* (učitelji predlažu osnivanje timova stručnjaka različitih profila koji bi radili s darovitima, smišljali programe za darovite i surađivali s učiteljima); *zaposliti više stručnjaka* (osim što u školama nedostaje stručnjaka, posebice psihologa, koji bi radili s darovitima, nedostaje i učitelja); *osiguravanje mentora darovitom učeniku*; *bolja materijalna i didaktička opremljenost škole* (učitelji navode kako bi škola trebala osigurati više financijskih sredstava, didaktičke materijale i bolje tehnički opremiti škole); *ostali prijedlozi* obuhvaćaju veću uključenost roditelja u obrazovanje darovitog djeteta, organiziranje susreta darovite djece u nenatjecateljskom kontekstu i općenito više uključivati darovite učenike u rad škole. Odabrani citati prikazani su u prilogu 5.

## 5. Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove učitelja prema darovitim učenicima i stavove o „preskakanju“ razreda kao obrazovnoj intervenciji u radu s darovitim učenicima. Željeli smo istražiti razlikuju li se učitelji razredne i predmetne nastave u pozitivnosti stavova



prema darovitima i postoji li razlika u stavovima između učitelja s niskim i visokim brojem godina radnog staža u prosvjeti. Uz to, zanimalo nas je kojim aspektima rada s darovitim učenicima su učitelji zadovoljni, a kojima nezadovoljni, što smatraju prednostima, a što nedostacima akceleracije kao obrazovne intervencije i što predlažu u svrhu podizanja kvalitete rada s darovitim učenicima.

### *5.1. Stavovi učitelja prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju*

Prvi problem ovog istraživanja bio je ispitati stavove učitelja o darovitim učenicima i njihovom obrazovanju. Imajući na umu nalaze prethodnih istraživanja, očekivali smo pozitivne stavove prema prepoznavanju posebnih potreba, podrške i društvene vrijednosti darovitih (npr. Allodi i Rydelius, 2008; Perković Krijan i sur, 2015), neutralne stavove prema akceleraciji i grupiranju prema sposobnostima (Perković Krijan i sur, 2015) i neutralan stav prema posljedicama posebne potpore darovitim učenicima, tj. elitizmu (Perković Krijan i sur, 2015).

Dobiveni rezultati djelomično su u skladu s početnim očekivanjima. Za početak, učitelji zagrebačkih škola, sukladno početnim pretpostavkama, iskazuju pozitivne stavove prema prepoznavanju potreba, podrške i društvene vrijednosti darovitih. Nalazi su u skladu s rezultatima istraživanja stavova o darovitim u Hrvatskoj (Pavlin Bernardić i sur, 2016; Perković Krijan i sur, 2015) i u drugim zemljama, npr. u SAD-u (McCoach i Siegle, 2007), Australiji (Chessman, 2010), Švedskoj (Allodi i Rydelius, 2008) i Saudijskoj Arabiji (Al-Makhalid, 2012). Važno je da učitelji prepoznaju potrebe, podršku i društvenu vrijednost darovitih učenika kako bi mogli zadovoljiti učenikove posebne potrebe, pružiti adekvatnu podršku i cijeliti društvenu vrijednost darovitog djeteta. Upravo se nastavnici s pozitivnim stavovima trude osigurati podržavajuću i ugodnu atmosferu za darovitog učenika što onda povećava vjerojatnost da će daroviti učenik ostvariti svoje potencijale na osobnom i profesionalnom planu (Al-Makhalid, 2012).

Učitelji su prema homogenom grupiranju i akceleraciji darovitih učenika iskazali neutralne stavove kao što smo i očekivali. Nalazi su u skladu s istraživanjem Perković Krijan i suradnica (2015) provedenog na učiteljima razredne nastave u Brodsko-posavskoj županiji. Ovi nalazi ne iznenađuju s obzirom na to da su istraživanja provedena na sličnom uzorku, u sličnim uvjetima i s jednakim instrumentima. Bilo bi zanimljivo odvojeno istražiti kakvi su stavovi učitelja o akceleraciji, a kakvi prema grupiranju prema sposobnostima jer se radi o dva različita pristupa u obrazovanju darovitih učenika i moguće je da stavovi o homogenom grupiranju uopće nisu povezani sa stavovima o akceleraciji. Štoviše, možda je i važnije istražiti stavove o

akceleraciji budući da homogeno grupiranje darovitih ne postoji kao intervencija u radu s darovitima u hrvatskom obrazovnom sustavu. Doduše, iako akceleracija kao intervencija postoji u pravilnicima, u praksi to i nije slučaj što dokazuje vrlo mali broj djece koja su „preskakala“ razred (Perković Krijan, 2015; Vojnović, 2005). Osim toga, istraživanje stavova učitelja o obrazovnim pristupima u radu s darovitima trebalo bi uključiti i stavove prema obogaćivanju sadržaja kao vidu podrške darovitim učenicima budući da je to puno češći oblik rada s darovitima (u odnosu na akceleraciju). Iako je Vojnović (2005) istaknula veliku potrebu i interes za stručnim usavršavanjem upravo u tom području svojim istraživanjem provedenim prije 12 godina, nemamo informacije da se u hrvatskom obrazovnom sustavu do danas nešto mijenjalo.

Pri ispitivanju stavova prema elitizmu očekivali smo neutralan stav prema posljedicama posebne potpore darovitim učenicima, kao što se pokazalo u istraživanju McCoach i Siegle (2007) i Perković Krijan i suradnica (2015). No, pokazalo se da učitelji ne iskazuju bojazan da bi poseban tretman darovitih učenika mogao prerasti u elitizam, tj. imaju pozitivne stavove, a ne neutralne. Iako drugačiji od očekivanog, ovo je vrlo važan nalaz jer ukazuje na to da su učitelji zagrebačkih škola svjesni da daroviti učenici imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe koje je moguće zadovoljiti tek drugačijim tretmanom u odnosu na učenike urednog razvoja. Gallagher (1991) je uveo pojam „vertikalne nejednakosti“, a nalaz ovog istraživanja pokazuje da su učitelji uvidjeli važnost i potrebu za nejednakim tretmanom nejednakosti u procesu ostvarivanja potencijala darovitih učenika.

Dobiveni nalazi polažu nadu u budućnost brige prema darovitoj djeci i učenicima jer učitelji općenito imaju pozitivan stav prema darovitim učenicima. Isto tako, stavovi se mogu mijenjati, a učitelji, što više znaju o darovitosti, sadržajima i ciljevima programa, to imaju pozitivniji stav prema darovitima (McCoach i Siegle, 2007). Good (2009) u svojoj knjizi opisuje kako mnogi roditelji, učitelji i savjetnici (u najboljoj namjeri) svojoj djeci daju gomilu sugestija, savjeta i mišljenja, a rijetko ih potiču i odaju priznanja za djelotvorna uspješna ponašanja. Autorica navodi citat jednog tinejdžera koji prenosimo u cijelosti: „*Svi nam uvijek govore: „Trebaš biti ovakav.“ „Ne, trebaš biti ovakav.“ Kada ti ne govore izravno, čuješ njihove glasove u svojoj glavi. Ne znam jesam li isti ili različit od većine klinaca, ali sve što čujem jesu naredbe, sugestije i ideje. To je kao da mi cijeli svijet želi nešto uvaliti. Zbog toga se osjećam kao jastučić za pribadače.*“ (Gold, 2009; str. 58). Kada djeci dozvoljavamo i omogućujemo da uče ono što žele znati, ne osjećaju se kao jastučići za pribadače, a darovita djeca zbilja žele znati više od onog što piše u udžbenicima. Upravo zbog toga je važno da

učitelji imaju pozitivne stavove prema darovitima, da su usmjereni na dijete, a ne na program i da uoče svoju ulogu i važnost u prilagodbi nastave posebnim odgojno-obrazovnim potrebama darovitog djeteta.

### *5.2. Razlike u stavovima učitelja predmetne i razredne nastave*

Sljedeći problem bio je ispitati razlikuju li se stavovi prema darovitima između učitelja predmetne i razredne nastave, a sukladno istraživanju Domazet (2014), očekivalo se da će učitelji razredne nastave imati pozitivnije stavove prema darovitim učenicima i njihovu obrazovanju. Domazet (2014) je pokazala da učitelji razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave u većoj mjeri imaju pozitivne stavove o primjenjivosti određenih metoda i strategija u radu. U našem istraživanju pronađene su razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u pogledu stavova o grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji, ali u drugačijem smjeru nego što je to pokazala Domazet (2014) – učitelji predmetne nastave imaju pozitivnije stavove prema ovim pristupima u obrazovanju darovitih od učitelja razredne nastave. Moguće objašnjenje ovih rezultata leži u dobi populacije s kojom učitelji razredne i predmetne nastave rade. Naime, moguće da učitelji predmetne nastave, budući da rade sa starijom djecom, smatraju da su akceleracija i homogeno grupiranje primjerene metode u radu sa starijim darovitim učenicima, dok učitelji razredne nastave potencijalno smatraju da su ove metode neprimjerene mlađoj djeci koja su već sama po sebi nezrelija na socijalnom i emocionalnom planu. Osim toga, prisutne predrasude učitelja da akceleracija vodi u emocionalnu i socijalnu neprilagođenost (Cvetković-Lay, 2002) u kombinaciji s navedenim potencijalno objašnjavaju zašto učitelji razredne nastave imaju negativnije stavove o homogenom grupiranju i akceleraciji.

### *5.3. Razlike u stavovima učitelja o darovitim učenicima i njihovom obrazovanju s obzirom na godine radnog staža u prosvjeti*

Trećim problemom željeli smo ispitati razlikuju li se učitelji u stavovima prema darovitim učenicima i njihovu obrazovanju s obzirom na godine radnog staža, očekujući da će učitelji s manje godina radnog iskustva imati pozitivnije stavove prema prepoznavanju potreba, podrške i vrijednosti darovitih u odnosu na učitelje s većim radnim iskustvom. Koristeći jednake dobne razrede kao i Perković Krijan i suradnice (2015) koje su pronašle ove razlike među učiteljima, u ovom istraživanju nisu pronađene pretpostavljene razlike među stavovima učitelja s obzirom na godine radnog iskustva. Osim na ovoj podljestvici, razlike nisu pronađene ni u stavovima prema grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji niti u elitizmu. Iako su

neka istraživanja pronašla povezanost između pozitivnih stavova prema darovitim učenicima i godina iskustva u drugačijem smjeru nego što smo mi pretpostavili (Čudina-Obradović i Posavec, 2009; Rubenzer i Twaite, 1979), većina drugih ne pronalazi povezanost između pozitivnosti stavova i godina iskustva (Bégin i Gagné, 1994; Chessman, 2010; Smidchens i Sellin, 1976). Razlog takvim nalazima u našem istraživanju je potencijalno u tome što tema darovitosti nije dovoljno aktualna u hrvatskom društvu pa samim time ne pobuđuje veliki interes mladih učitelja ili barem ne dovoljan interes da ulažu u dodatno obrazovanje van formalnog. Vojnović (2005) je pokazala da među učiteljima postoji potreba za programima stručnog osposobljavanja u radu s darovitimima, međutim, ova potreba javila se za programima unutar formalnog obrazovanja. Nikčević-Milković, Jerković i Rukavina (2017) navode kako su kolegiji iz odgojno-obrazovnog rada s darovitom djecom postali neizostavni dio kurikuluma visoko obrazovnih institucija (u obrazovanju odgojitelja, učitelja, pedagoga i psihologa) što je pozitivno s obzirom na proteklo vrijeme od istraživanja koje je provela Vojnović (2005). Diklić (2016) naglašava kako učitelji i dalje izražavaju interes za usavršavanjem u području darovitosti, međutim, nedostaje im dodatnih edukacija i seminara. Osim toga, iako se u službenim dokumentima u Hrvatskoj (npr. Nastavni plan i program za osnovnu školu, NN, 102/2006; Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, NN, 34/1991) rad s učenicima s posebnim potrebama ističe kao jedan od ciljeva hrvatskog školstva, u praksi se veća pažnja pridaje učenicima s teškoćama za koje učitelji izrađuju individualni plan rada, vode evidenciju o napretku učenika s teškoćama itd. (Perković Krijan i sur, 2015). Iako je sustavno dokumentiranje podataka o darovitim učenicima i prilagođavanje programa predviđeno Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN, 34/1991), daroviti često nisu uopće niti identificirani, a to je glavni preduvjet za izradu individualiziranog programa. Moguće je da učitelji neovisno o dobi i unatoč interesu nemaju prostora za rad s darovitim učenicima zbog uvjeta u kojima rade.

#### *5.4. Aspekti rada s darovitim učenicima kojima su učitelji zadovoljni i nezadovoljni*

Osim ispitivanja navedenih problema, usmjerili smo se na analiziranje aspekata s kojima su učitelji zadovoljni i nezadovoljni u radu s darovitim učenicima. Od 160 sudionika čak je 105 učitelja odgovorilo na barem jedno od pet otvorenih pitanja u upitniku. Velik odaziv sugerira da su učitelji zainteresirani za tematiku i upoznati s problematikom povezanom s darovitim učenicima i njihovim obrazovanjem. Kim i Loadman (1994, prema Siegle, McCoach i Shea, 2014) navode sedam prediktora zadovoljstva poslom učitelja: odnos i interakcija s učenicima, interakcija s kolegama, profesionalni izazovi, autonomija u profesionalnom smislu,

uvjeti rada, plaća i prilike za napredovanje. Slični su nalazi istraživanja koje je provela Shann (1998). Nalaze stranih autora možemo povezati s nalazima našeg istraživanja budući da kao jedan od izvora zadovoljstva učitelji navode kontakt s djecom pa tako i darovitim djecom s kojima naši učitelji uživaju raditi zbog njihovog istinskog interesa i želje za učenjem. Osim toga, kao izvor zadovoljstva učitelji navode i mogućnost organizacije izvannastavnih aktivnosti što je odraz njihove profesionalne autonomije. Cvetković-Lay (2002) navodi kako nastavnici ne preferiraju izdvajanje darovitih učenika u posebne razrede jer se u redovnim razredima uče prilagodbi realnim životnim uvjetima u komunikaciji s djecom različitih sposobnosti, a osim toga su i intelektualni poticaj prosječnim učenicima. Upravo to navode i učitelji u našem istraživanju kao izvor zadovoljstva jer daroviti učenici utječu na klimu u razredu motivirajući ostale učenike. S druge strane, učitelji u našem istraživanju navode kako su neprilagođeni uvjeti rada i nedovoljni resursi za rad s darovitim učenicima velik izvor nezadovoljstva u radu. Osim toga, nedostatak stručnih suradnika i općenito podrške učiteljima za rad s darovitim učenicima utječe na njihovo zadovoljstvo, što povezujemo s nalazima istraživanja koje je provela Shann (1998) gdje navodi kako je nedostatak podrške od strane škole povezan s nižim zadovoljstvom učitelja. Liu i Ramsey (2008) navode da neki čimbenici u školskom okruženju imaju velik utjecaj na zadovoljstvo poslom, npr. prevelik opseg posla i nedovoljno vremena za dovršiti posao. Učitelji u našem istraživanju često navode kako se ne mogu posvetiti darovitim učenicima zbog prevelikog broja učenika u razredu i nedovoljno vremena na raspolaganju. Suradnja s roditeljima se također pokazala kao bitan faktor u našem istraživanju, a i Shann (1998) navodi važnost odnosa učitelja i roditelja za zadovoljstvo učitelja.

Navedeni rezultati ukazuju na to da rad s darovitim učenicima u nekim aspektima jest izvor zadovoljstva učitelja, međutim, postoji puno prostora za napredak u pogledu nezadovoljavajućih čimbenika. Rad s darovitim učenicima zahtijeva dobro poznavanje razvoja darovitosti budući da uključuje čitav spektar različitih osobina i potreba. Učitelji su ključne osobe u obrazovanju darovitih i važno je da osjećaju zadovoljstvo na poslu. Siegle i suradnice (2014) navode kako je važno da učitelj očekuje uspjeh i vjeruje da će njegova okolina prepoznati, cijeniti i podržati njegov trud. Osim toga, važno je da učitelj vjeruje da ulaganje dodatnog vremena i energije neće biti uzaludno. U kontekstu rada s darovitim učenicima, važno je učiteljima osigurati autonomiju u radu, potrebna sredstva, vrijeme i cijeniti uloženi trud (a to pokazati kroz primjerenu novčanu naknadu).

### 5.5. Analiza mišljenja učitelja o prednostima i nedostacima „preskakanja“ razreda

Sljedeći problem odnosio se na analizu prednosti i nedostataka „preskakanja“ razreda po mišljenju učitelja. George (2005) navodi kako akceleracija omogućuje učenicima da odaberu program rada koji im je istovremeno izazovan i zanimljiv, a od toga koristi ima i škola koja ne mora za darovito dijete izrađivati i provoditi posebne programe. Autor ističe da bi darovitima svakako trebalo omogućiti da rade svojim (bržim) tempom jer se akceleracijom pospješuje vrijeme učenja kako bi ono odgovaralo potencijalima i sposobnostima učenika. Učitelji uglavnom prepoznaju da akceleracija u obliku „preskakanja“ razreda omogućuje darovitom djetetu da razvija svoje sposobnosti i realizira darovitost bez gubitka vremena. Osim toga, učitelji ističu kako akceleracija omogućuje brži napredak učenika u obrazovnom smislu i sprječava dosadu. Steenbergen-Hu i Moon (2011) su pokazali kako akceleracija generalno unaprjeđuje akademsko postignuće učenika visokih sposobnosti. Učitelji u našem istraživanju prepoznaju da je akceleracijom moguće zadovoljiti posebne odgojno-obrazovne potrebe darovitog djeteta, a posebno ističu potrebu za kognitivnim izazovima.

S druge strane, analizom sadržaja uočavamo niz predrasuda o akceleraciji kao obrazovnoj intervenciji. Učitelji najčešće ističu socijalnu i emocionalnu neprilagođenost djeteta kao posljedicu akceleracije što je vrlo česta predrasuda među stručnjacima i laicima (Cvetković-Lay, 2002; George, 2005; Steenbergen-Hu i Moon, 2011). Iako je socio-emocionalni razvoj darovite djece više sličan nego različit u odnosu na razvoj djece urednog razvoja, o ovim aspektima se vrlo često govori kada se spominje razvoj darovite djece. Webb (1993, prema Arambašić, 2005) navodi nekoliko razloga:

1. okolina ima nerealistična očekivanja od darovitog djeteta da i na socio-emocionalnom planu bude iznad prosjeka što može izazvati interpersonalne teškoće;
2. darovito dijete proživljava unutrašnje sukobe koji se javljaju zbog moguće velike neusklađenosti kognitivnog i socio-emocionalnog razvoja što može izazvati psihološke teškoće;
3. darovito dijete, zbog izrazite misaone razvijenosti uočava nesklad unutar sebe i istodobnu sličnost i različitost s vršnjacima što može izazvati i intrapersonalne i interpersonalne teškoće.

Iako emocionalni razvoj darovitih najčešće zbilja kasni za kognitivnim razvojem, darovita djeca puno ranije od ostale djece nauče tumačiti neverbalnu i paraverbalnu komunikaciju, iznimno su osjetljivi na osjećaje i očekivanja drugih, ali često svoje osjećaje

zadržavaju za sebe kako bi se što bolje uklopili u okolinu i izbjegli ismijavanje (Arambašić, 2005; Cvetković-Lay, 2002). S obzirom na navedeni nesrazmjer, darovita djeca na emocionalnom planu reagiraju slično svojim vršnjacima po kronološkoj dobi iz čega proizlaze najčešći nesporazumi s okolinom – odrasli se često čude jer daroviti na „dječji“ način izražavaju svoje emocije što nije u skladu s njihovim natprosječno razvijenim mišljenjem. Zbog navedenih razloga darovito dijete ima veću vjerojatnost razvijanja emocionalnih teškoća koje se mogu očitovati kao potištenost i osamljenost, osjećaj neprihvatanja i nevoljenosti, negativna slika o sebi i problemi sa samopoštovanjem, burne emocionalne reakcije na neuspjeh kao posljedica perfekcionizma i visokih očekivanja od sebe i drugih itd. (Cvetković-Lay, 2002).

Spomenute emocionalne teškoće nisu posljedica same darovitosti, već proizlaze iz odnosa s okolinom – najčešće su posljedica nepripadanja vršnjacima po kronološkoj dobi i nesklada između potreba i onoga što pruža okolina (Arambašić, 2005). Iako Cvetković-Lay (2002) navodi niz teškoća i problema koji se mogu javiti zbog različitih osobina darovite djece, prethodno smo spomenuli emocionalne teškoće koje su učitelji navodili kao negativne posljedice akceleracije (u prilogu 4). Dakle, akceleracija sama po sebi ne vodi u socijalnu i emocionalnu neprilagođenost, već do socijalne i emocionalne neprilagođenosti može doći zbog odnosa okoline prema darovitom djetetu. Budući da su učitelji vrlo često u kontaktu s darovitim djetetom, važno je da osvijeste svoju ulogu u odnosu prema darovitom djetetu i dodatno se educiraju o akceleraciji u obliku „preskakanja“ razreda, ali i općenito o darovitosti kako darovito dijete ne bi razvilo neke emocionalne teškoće. Važno je napomenuti kako se akceleracija preporučuje samo kada su zadovoljeni određeni preduvjeti (spomenuti u uvodnom dijelu), a između ostalog kada dijete pokazuje socijalnu i emocionalnu zrelost.

Na nedostatak educiranosti učitelja o akceleraciji upućuje to što su neki učitelji kao nedostatak akceleracije izdvojili „neprirodnost“ akceleracije i potencijalne propuste u znanju. Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec (1998, prema Cvetković-Lay, 2002) navode da se darovita djeca već u vrtiću mogu prepoznati kao djeca koja, u odnosu na svoje vršnjake, puno toga čine ranije, više, brže, bolje, uspješnije i drugačije, a u tome što čine postižu dosljedno bolja i viša postignuća. Upravo je u tome sadržano zašto je akceleracija uz druge pristupe nužna – s obzirom na drugačije odgojno-obrazovne potrebe, „neprirodno“ je jedino ne pružiti darovitom djetetu rad u izazovnim uvjetima s obogaćenim i proširenim programima u kojima može neovisno učiti. S obzirom na motivaciju i natprosječne sposobnosti koje se, između ostalog, očituju u brzini svladavanja nastavnog sadržaja, potencijalne propuste u znanju daroviti učenik lako će nadoknaditi.

Predrasude i mitovi o darovitima i akceleraciji nisu novina u odgojno-obrazovnim sustavima diljem svijeta, pa tako ni u hrvatskom. Troxclair (2013) smatra da su negativni stavovi o akceleraciji i izdvajanju darovitih prisutni u društvu zbog nepoznavanja prednosti ovih obrazovnih intervencija u radu s darovitim učenicima. Osim toga, eksperimentalnom metodom utvrđeno je da su stavovi učitelja prema darovitima postali pozitivniji nakon dodatne obuke o funkcioniranju i obrazovanju darovitih (Lummis, 1999, prema Al-Makhalid, 2012). Vojnović (2005) navodi da su učitelji koji su bolje educirani za rad s darovitima ujedno i uspješniji u procjenjivanju i poticanju ovih učenika. Zbog navedenih razloga predlažemo dodatne edukacije učitelja, što u vidu brojnijih kolegija u sklopu formalnog obrazovanja i pružanja mogućnosti stručnog osposobljavanja u ovom području, što u vidu veće dostupnosti edukacija izvan formalnog sustava obrazovanja.

#### *5.6. Analiza prijedloga učitelja za poboljšanje kvalitete rada s darovitim učenicima*

Posljednji problem kojim smo se bavili u ovom istraživanju odnosio se na analizu prijedloga učitelja za poboljšanje kvalitete rada s darovitim učenicima. U kontekstu prethodnog problema i potrebe za edukacijom učitelja, među prijedlozima za podizanje kvalitete u radu s darovitim često se pojavljivala upravo potreba za više dostupnih edukacija. To je prepoznala i Vojnović (2005) u svom istraživanju, kao i Nikčević-Milković i suradnice (2017). Učitelji u našem istraživanju navode da im nedostaju upute kako raditi s darovitom djecom i kako ih poticati u razvoju darovitosti. Kao sljedeći prijedlog učitelji navode materijalnu naknadu i poticaj učiteljima. Kao jedan od prediktora zadovoljstva poslom učitelja, Shann (1998) navodi plaću – učitelj ne može biti zadovoljan svojim poslom ako je nedovoljno plaćen. Osim što se učitelji u našem istraživanju osjećaju potplaćenima, postoji i tjedno ograničenje na plaćenu satnicu dodatne nastave, a kao način podizanja kvalitete rada vide osiguravanje prikladne plaće i povećanje plaćene satnice dodatne nastave. Učitelji smatraju i da je važno osigurati potrebna materijalna sredstva i bolje opremiti školu za rad s darovitim. Kao što navode Liu i Ramsey (2008), učitelji će biti zadovoljniji ako imaju dovoljno vremena za posao. Budući da naši učitelji žele raditi s darovitom djecom, ali za to nemaju vremena niti su adekvatno honorirani, važno je osigurati im povoljne uvjete rada.

Allodi i Rydelius (2008) navode kako je u odgojno-obrazovnom procesu za darovite vrlo važna uloga psihologa i ostalih stručnih suradnika jer mogu prepoznati darovitost i upoznati učitelje s posebnim potrebama darovite djece. Učitelji u našem istraživanju navode da u školama nedostaje stručnih suradnika. Kao što smo naveli u uvodnom dijelu, u hrvatskim



školama zbilja nedostaje stručnih suradnika i općenito učitelja (s obzirom na broj učenika u razredu) i realno stanje u školama daleko je od stanja koje je propisano pravilnicima. S obzirom na to da učitelji rade s velikim brojem učenika u razredu što je ponekad otežavajući faktor u prepoznavanju darovitosti, a uloga psihologa je ključna u fazi utvrđivanja darovitosti jer jedino psiholozi mogu koristiti psihodijagnostička sredstva određenih kategorija, ne možemo očekivati valjanu identifikaciju darovitosti i ovdje vidimo prostora za napredak.

Osim navedenog, učitelji predlažu razvoj sustava potpore darovitim učenicima jer prepoznaju krucijalnu potrebu i važnost sustavne brige za darovite, što su prepoznala i ranija istraživanja provedena u Hrvatskoj. Nikčević-Milković i suradnice (2017) navode kako su kolegiji o radu s darovitom djecom postali neizostavni dio programa visoko obrazovnih institucija, međutim, još uvijek nisu razvijeni specijalizirani kadrovi u školama posvećeni radu s darovitimima, niti je stvorena mreža tih stručnjaka. Osim toga, Vojnović (2005) navodi kako bi jedan sustav brige za darovite nužno trebao uključiti *„razvoj i primjenu standardiziranih postupaka rane identifikacije i sustavnog praćenja nadarenih; odgojno-obrazovnu potporu njihovu razvoju kroz ciljne programe: nastavne i izvanškolske programe, aktivnosti psiho-socijalne podrške i podršku roditeljima; širu društvenu potporu kroz programe profesionalnog usmjeravanja, stipendiranja i zapošljavanja te međunarodne suradnje“* (str. 99). Osim toga, Vojnović (2005) navodi da ovakav sustav neće ispuniti svoju punu svrhu ako izostaje cjelokupni društveni sustav podrške darovitimima koji uključuje praćenje i upravljanje karijerom. Iako je ovo istraživanje provedeno prije više od 10 godina, nalazi našeg istraživanja sugeriraju da jedan ovakav sustav i dalje ne postoji, iako je danas potreba za takvih sustavom izrazito velika. Briga za darovite prepuštena je različitim parcijalnim rješenjima, a Nikčević-Milković i suradnice (2017) upozoravaju da je upravo u tranzicijskim zemljama sa slabim gospodarstvom kao što je Hrvatska briga o ovim učenicima ključna zato što daroviti predstavljaju ljudski kapital sposoban za pokretanje gospodarstva i drugih djelatnosti u zemlji.

Aktualna je cjelovita kurikularna reforma koja predlaže Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanja postignuća darovite djece i učenika (2016). Ovaj Okvir predlaže kurikulumska rješenja koja svima, tako i darovitimima, omogućuju napredovanje i razvoj u skladu s njihovim mogućnostima i interesima. Navedeni nalazi sugeriraju kako je obrazovna reforma nužna jer mnogi daroviti učenici prolaze kroz odgojno-obrazovni sustav neprepoznati što rezultira nezadovoljavanjem njihovih posebnih potreba, a to vodi u zanemarivanje djeteta, zatumljivanje i neiskorištavanje djetetovih potencijala (Vizek Vidović, 2005). Spomenuti Okvir je dobro polazište za suvremen i sustavni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika,

međutim, puno se toga u hrvatskom obrazovnom sustavu treba mijenjati kako bi se pružila adekvatna podrška darovitima.

### *5.7. Metodološka ograničenja*

Kao jedno od metodoloških ograničene ističemo karakteristike korištenog upitnika. Naime, velik dio istraživača koji su koristili Upitnik stavova o darovitim učenicima i njihovom obrazovanju nisu provjeravali njegove metrijske karakteristike na vlastitom uzorku, već su koristili podljestvice koje navode autori (npr. Lassig, 2009; Troxclair, 2013). U istraživanjima u kojima su autori provjeravali metrijske karakteristike pokazalo se da neke podljestvice nemaju zadovoljavajuću pouzdanost (Allodi i Rydelius, 2008) ili šestofaktorska struktura upitnika nije potvrđena (Al-Makhalid, 2012; Chessman, 2010; McCoach i Siegle, 2007). Iz tog razloga smo koristili trofaktorsku strukturu upitnika dobivenu u istraživanju Perković Krijan i suradnica (2015) i pouzdanosti podljestvica na podacima u našem istraživanju su granično zadovoljavajuće. Osim toga, Perković Krijan i suradnice (2015) navode da dobivena faktorska struktura u njihovom istraživanju objašnjava samo 38% varijance stava o darovitosti što znači da preostali dio varijance upućuje na kompleksnost stava o darovitim učenicima i njihovu obrazovanju. Naime, korišteni instrument konstruiran je na drugom jeziku, u drugom obrazovnom kontekstu i u drugačijim uvjetima rada učitelja od onih u Hrvatskoj pa je važno ove informacije uzeti u obzir pri interpretaciji. S obzirom na navedeno, nužno je konstruirati upitnik koji bi mjerio stavove hrvatskih učitelja o darovitim učenicima.

Sljedeće metodološko ograničenje istraživanja tiče se uzorka – bilo bi dobro povećati broj sudionika i uključiti škole iz drugih dijelova Hrvatske. Škole u uzorku odabrane su prigodnom metodom što uzorak čini nereprezentativnim pa rezultate ne možemo u potpunosti generalizirati niti na osnovne škole u Gradu Zagrebu, a kamoli na područje čitave Hrvatske. Zagreb je, kao glavni grad, često sjedište udruga i centara koji se bave darovitim djecom. Upravo zbog tih čimbenika, u Zagrebu je lakše doći do stručnjaka i informacija te zatražiti savjet o razvoju darovitog djeteta što je manje vjerojatno u drugim dijelovima Hrvatske.

Iako smo prilikom utvrđivanja pozitivnosti/negativnosti stavova koristili spomenutu interpretaciju vrijednosti rezultata prema aritmetičkim sredinama, dobivene aritmetičke sredine kreću se uglavnom oko srednjih vrijednosti s obzirom na raspon skale. Béchervaise (1996) navodi kako tendencija učitelja da o većini aspekata stavova daju odgovore srednjih vrijednosti i izbjegavanje ekstremnih odgovora potencijalno stvara ambivalentnost između želje da pomognu svojim učenicima u ostvarivanju svojih potencijala i želje da svim učenicima

osiguraju jednaki tretman. Iako nalazi našeg istraživanja pokazuju da učitelji u velikoj mjeri ne izražavaju bojazan da bi poseban tretman darovitih mogao dovesti do privilegiranog statusa darovitih, ne isključujemo ovu mogućnost jer je prosječni rezultat na podljestvici elitizma pokazao tek blago pozitivan stav s obzirom na korištenu interpretaciju. Osim toga, u ispitivanjima stavova uočena je sklonost sudionika davanju pristranih i socijalno poželjnih odgovora (Paulhus, 2002) što je također moglo utjecati na rezultate.

Na rezultate istraživanja moglo je utjecati i subjektivno tumačenje pojma „darovitost“. Do početka 21. stoljeća dodiplomska naobrazba u području darovitosti nije bila dostatna ili čak niti organizirana za stručnjake u području odgoja i obrazovanja. Iako se do danas stanje značajno popravilo, učitelji koji su svoje formalno obrazovanje stekli prema starom programu nisu imali obvezu položiti kolegije o odgoju i obrazovanju darovitih. Danas u školama predaju učitelji različitog predznanja o darovitosti što znači da na različite načine tumače pojam darovitosti. Kao što su Rost i Hanses (1997) pokazali, učitelji ne mogu točno identificirati sve darovite učenike, a upravo taj neuspjeh u identifikaciji može utjecati na stavove učitelja jer se stav temelji na slici djeteta koje učitelj smatra darovitim (Allodi i Rydelius, 2008).

Iako postoji određena povezanost između stavova i ponašanja, stav ipak u potpunosti ne određuje nečije ponašanje. Ispitivanje konkretnih ponašanja učitelja prema darovitim učenicima omogućilo bi usporedbu s iskazanim stavovima na temelju koje bismo mogli eliminirati socijalno poželjne odgovore. Osim toga, dodatne korisne informacije mogle bi se prikupiti ispitivanjem roditelja i same darovite djece.

Posljednji nedostatak koji izdvajamo tiče se korištenja kvalitativnih metoda u obradi podataka. Iako smo se prilikom obrade podataka trudili biti nepristrani, s obzirom na to da je riječ o kvalitativnoj metodologiji, moguće je da bi druga osoba na drugačiji način interpretirala dobivene nalaze.

Na samom kraju ovog diplomskog rada možemo reći da se nadamo da će ovo istraživanje potaknuti mnoga druga istraživanja u području darovitosti. Krajnje je vrijeme da se nešto poduzme. Neidentifikacija velikog broja darovite djece velika je šteta prvenstveno darovitom djetetu, a onda i društvu. Rad završavamo s dva citata: prvi je citat znanstvenice i psihoterapeutkinje Erike Landau koja sažima neprocjenjivu vrijednost darovite djece, a drugi je citat psihologa, učitelja i psihoterapeuta Haima Ginotta o ključnoj ulozi učitelja u odgoju i obrazovanju svakog djeteta pa tako i darovitog.

*„Brojna darovita djeca, ako nisu primjereno ohrabrivana, povlače se i zanemaruju talente koji bi ih možda odveli u znanstvena otkrića, umjetničku kreativnost, uspješno vođenje ili bi jednostavno postali sretne samoostvarene osobe. Društvo također gubi ignorirajući darovite. Gubi kreativne vođe u znanosti, umjetnosti, politici, a dobiva frustrirane otpadnike od škole, zajednice, javnog života, a ponekad i života samog.“ (Landau, 1990, prema Cvetković-Lay, 2002; str. 185)*

*„Došao sam do zastrašujućeg zaključka. Ja sam odlučujući element u razredu. Klimu stvara upravo moj osobni pristup. O mojem trenutnom raspoloženju ovisi kako će biti vrijeme. Kao nastavnik imam silnu moć da zagorčim ili uljepšam djetetu život. Mogu biti sprava za mučenje ili izvor nadahnuća. Mogu ponižavati ili ugađati, povrijediti ili smiriti. U svim situacijama upravo moja reakcija odlučuje hoće li kriza eskalirati ili se smiriti te hoće li dijete postati čovječno ili nečovječno.“ (Ginott, 1972, prema George, 2005; str. 147)*

## **6. Zaključak**

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove učitelja o darovitim učenicima i njihovu obrazovanju, ispitati razlikuju li se učitelji razredne i predmetne nastave u stavovima prema darovitim učenicima i njihovu obrazovanju i postoji li razlika u stavovima prema darovitima s obzirom na godine radnog staža. Ispitali smo s kojim aspektima rada s darovitim učenicima su učitelji zadovoljni, a s kojima nisu, što smatraju prednostima i nedostacima „preskakanja“ razreda i što predlažu za poboljšanje kvalitete rada s darovitim učenicima.

Rezultati analiza pokazuju da učitelji imaju neutralne stavove prema grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji, pozitivne stavove prema prepoznavanju potreba, podrške i društvene vrijednosti darovitih kao i pozitivne stavove temeljene na elitizmu što znači da učitelji zagrebačkih škola ne iskazuju bojazan da bi poseban tretman darovitih učenika mogao prerasti u elitizam. Učitelji razredne i predmetne nastave razlikuju se samo u stavovima o grupiranju prema sposobnostima i akceleraciji na način da učitelji predmetne nastave imaju pozitivnije stavove prema ovim pristupima u obrazovanju darovitih u odnosu na učitelje razredne nastave. Nisu pronađene razlike između stavova učitelja s obzirom na godine staža.

Kvalitativnom analizom odgovora o aspektima rada s darovitim učenicima kojima su učitelji zadovoljni učitelji najčešće spominju mogućnost organiziranja izvannastavnih aktivnosti, osobni angažman i zadovoljstvo, osobine i napredak učenika, korištenje drugačijih nastavnih metoda i suradnja s udrugama. S druge strane, kao aspekte rada s darovitim učenicima kojima nisu zadovoljni učitelji najčešće navode manjak resursa za rad s darovitima,

neadekvatne uvjete rada i pristupe u radu s darovitima, nedostatak stručnih suradnika, nedostatak sustavne brige za darovite, nedovoljnu uključenost roditelja i nedovoljan interes darovitih. Prema mišljenju učitelja, prednosti akceleracije su u bržem napretku učenika i ostvarivanju darovitosti čime se zadovoljavaju posebne odgojno-obrazovne potrebe darovitih, a kao glavni nedostatak akceleracije navode propuste u znanju darovitih učenika koji nastaju zbog „preskakanja“ razreda i socijalnu i emocionalnu neprilagođenost. Kako bi se podigla kvaliteta rada s darovitim učenicima, učitelji, između ostalog, predlažu više dostupnih edukacija za učitelje, adekvatnu materijalnu naknadu i poticaj učiteljima, razvoj sustava potpore darovitim učenicima i pružanje različitih vidova podrške darovitima (u obliku homogenog grupiranja, obogaćivanja, akceleracije).

## 7. Literatura

- Al-Makhalid, K. A. (2012). *Primary teachers' attitudes and knowledge regarding gifted pupils and their education in the Kingdom of Saudi Arabia*. Neobjavljena doktorska disertacija. Manchester: Faculty of Humanities.
- Allodi, W. i Rydelius, P-A. (2008). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. Poster prezentacija predstavljena na ECHA konferenciji, Prag, Češka. Pribavljeno 1. kolovoza 2017. s adrese: [http://www.academia.edu/254805/The\\_needs\\_of\\_gifted\\_children\\_in\\_context\\_a\\_study\\_of\\_Swedish\\_teachers\\_knowledge\\_and\\_attitudes](http://www.academia.edu/254805/The_needs_of_gifted_children_in_context_a_study_of_Swedish_teachers_knowledge_and_attitudes)
- Arambašić, L. (2005). Psihološko savjetovanje u području darovitosti. U: V. Vlahović-Štetić (ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi* (str. 51-67). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Arambašić, L., Vlahović-Štetić, V. i Lauri Korajlija, A. (ur.) (2006). *Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj*. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Klub studenata psihologije i FF press.
- Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
- Béchervaise, N. E. (1996). *A comparison of teacher and teacher educator attitudes toward provision for the education of gifted and talented children in schools*. Rad predstavljen na konferenciji organiziranoj od strane AARE i Educational Research Association, Singapur. Pribavljeno 14. kolovoza 2017. s adrese: <http://www.aare.edu.au/96pap/bechn96335.txt>
- Bégin, J. i Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: a review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161-179.
- Chessman, A. M. (2010). *Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted students at stage 6*. Doktorska disertacija. Sydney: University of New South Wales. Pribavljeno 8. kolovoza 2017. s adrese: <http://unsworks.unsw.edu.au>
- Cooper, S. M. (1999). *University teachers' attitudes towards giftedness, gifted students and special provision for the gifted*. Pribavljeno 26. srpnja 2017. s adrese [http://ro.ecu.edu.au/theses\\_hons/832](http://ro.ecu.edu.au/theses_hons/832)
- Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea i Centar za poticanje darovitosti djeteta „Bistrić“.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. i Posavec, T. (2009). Korelati pozitivnih, negativnih i ambivalentnih gledišta učitelja o darovitosti. *Napredak*, 150(3-4), 425-450,
- Diklić, T. (2016). *Skrb o darovitoj i talentiranoj djeci u osnovnoj školi*. Diplomski rad. Gospić: Sveučilište u Zadru. Pribavljeno 10. kolovoza 2017. s adrese <https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A230/datastream/PDF/view>
- Domazet, M. (2014). *Stavovi učitelja i nastavnika o različitim metodama rada s darovitim učenicima*. Neobjavljeni diplomski rad. Split: Filozofski fakultet.

- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. *Narodne novine*, 63/2008.
- Državni zavod za statistiku (2016). *Osnovne škole*. Zagreb: Državni zavod za statistiku.
- Gallagher, J. J. (1991). Educational reform, values and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 12-19.
- George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Good, E. P. (2009). *Kako pomoći klincima da si sami pomognu*. Zagreb: Alinea.
- Howell, D. C. (2002). *Statistical methods for psychology*. Belmont, CA: DuxburyPress.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Liu, X. S. i Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- McCoach, D. B. i Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255.
- Mönks, F. J. i Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg i R. F. Subotnik (ur.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (str. 141-156). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F. i Kelly, K. W. (1991). Identification procedures: bridging theory and practice. *Gifted Child Today*, 14(1), 30-36.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. *Narodne novine*, 102/2006.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Rukavina, M. (2017). Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. *Magistra Iadertina*, 11(1), 9-34.
- Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanja postignuća darovite djece i učenika (2016). Pribavljeno 14. kolovoza 2017. s adrese: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-darovita-djeca-i-ucenici.pdf>
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: the evolution of a construct. U: H. I. Braun, D. N. Jackson i D. E. Wiley (ur.), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement* (str. 49-69). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pavlin-Bernardić, N., Ravić, S. i Borović, K. (2016). Stavovi roditelja, učitelja i učenika prema programima za nadarene učenike. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(2), 269-277.
- Perković Križan, I. i Borić, E. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165-178.

- Perković Krijan, I., Jurčec, L. i Borić, E. (2015). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 681-724.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika. *Narodne novine*, 34/1991.
- Rost, D. H. i Hanses, P. (1997). Not achieving – not gifted? About the identification of gifted underachievers by teacher ratings/Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29(2), 167-177.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. U: R. J. Sternberg i J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of Giftedness* (str. 53-92). New York: University Press.
- Rubenzler, R. L. i Twaite, J. A. (1979). Attitudes of 1,200 educators toward the education of the gifted and talented: implications for teacher preparation. *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 202-213.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67-73.
- Siegle, D., McCoach, D. B. i Shea, K. (2014). Applying the Achievement Orientation Model to the job satisfaction of teachers of the gifted. *Roepers Review*, 36(4), 210-220.
- Smidchens, U. i Sellin, D. (1976). Attitudes toward mentally gifted learners. *Gifted Child Quarterly*, 10(1), 109-113.
- Steenbergen-Hu, S. i Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: a meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roepers Review*, 35, 58-64.
- Vizek Vidović, V. (2005). Osobine darovite djece. U: V. Vlahović-Štetić (ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi* (str. 25-45). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vlahović-Štetić, V. (2005). Teorijski pristupi darovitosti. U: V. Vlahović-Štetić (ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi* (str. 15-21). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vojnović, N. (2005). Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: V. Vlahović-Štetić (ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi* (str. 71-106). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Winebrenner, S. i Brulles, D. (2016). *Želim znati više: kako podučavati darovitu djecu u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Naklada Kosing.



## 8. Prilozi

U prilogu se nalaze citati učitelja prema kategorijama odgovora o aspektima rada s darovitima s kojima su zadovoljni (Prilog 1), a s kojima nisu (Prilog 2), o prednostima akceleracije (Prilog 3) i nedostacima (Prilog 4) te prijedlozima za podizanje kvalitete rada s darovitim učenicima (Prilog 5).

### Prilog 1.

*Citati učitelja prema kategorijama odgovora o aspektima rada s darovitima kojima su zadovoljni.*

Kodovi	Citati
Izvannastavne aktivnosti	„Sudjelovanjem darovitih učenika na natjecanjima, u izvannastavnim aktivnostima, sudjelovanjem u školskim priredbama.“
	„Mogućnošću da se učenici uključe u skupine koje ih zanimaju.“
	„U školi mi je omogućeno da provodim kreativne radionice likovnog i dramskog sadržaja.“
Osobni angažman i zadovoljstvo	„Doprinosom razvijanja učeničkih znanja, vještina i kompetencija (kada prepoznam talent (darovitost) ne mogu dozvoliti da propada). Osjećam se zadovoljno kada doprinosim tome. Smatram da na taj način stvaram bolji svijet jer učenici i djeca su naša budućnost.“
	„Kada otkrijem darovito dijete potičem njega i njegove roditelje da ga uključe u odgovarajuću grupu. Koliko mi vrijeme dozvoljava, odrađujem, tj. tražim i ja sadržaje za njegov napredak.“
	„Rad s darovitim učenicima je velika motivacija i zadovoljstvo.“
Osobine i napredak učenika	„Zadovoljna sam interesom učenika (...)“
	„Lijepo je raditi s učenicima koji te prate i razumiju.“
	„Trud koji ulažu takva djeca i rezultatima koje postižu.“
Korištenje drugačijih nastavnih metoda	„U napredovanju i postizanju lijepih rezultata, kada je njima posvećena pažnja lijepo rezoniraju i pokazuju izvanredno znanje.“
	„Svi aspekti: pokusi, grafički prilozi, (izrada), povezivanje pojmova (zaključivanje), donošenje svojeg mišljenja.“
Suradnja s udrugama	„(...) dodatni zadaci u redovnoj nastavi (kreativni zadaci, zadaci u kojima trebaju pokazati fleksibilnost u razmišljanju, rješavanje problema).“
	„Suradnja s udrugama koje promiču rad s darovitim učenicima.“
Ostali aspekti	„Identifikacijom darovitih učenika od stručne službe.“
	„Motiviraju razred.“

## Prilog 2.

*Citati učitelja prema kategorijama odgovora o aspektima rada s darovitim kojima nisu zadovoljni.*

Kodovi	Citati
Nedovoljno resursa za rad s darovitim učenicima	<i>„Nedostatak satnice za rad s takvim učenicima, sredstvima i pomagalicama koja nedostaju.“</i>
	<i>„Nedovoljni materijalni uvjeti rada, nemogućnost nabavke potrebnih materijala i literature.“</i>
	<i>„Premalo im se posvećuje vremena i pažnje jer se misli: „Oni su biseri i njima nije potrebna pažnja.“</i> <i>„Sustav im ne pridaje dovoljno pažnje, niti ostavlja dovoljno vremena učitelju da se njima bavi.“</i>
Uvjeti rada	<i>„Prevelik broj učenika u razredu te nemogućnost dovoljnog posvećivanja takvim učenicima.“</i>
	<i>„Često se ne stignemo na redovnoj nastavi dovoljno kvalitetno baviti darovitim učenicima. Imam premalo dodatne nastave za kvalitetan rad s darovitim učenicima.“</i>
	<i>„Često je struktura razreda takva da dosta vremena moramo posvetiti učenicima s teškoćama kojih je svake godine sve više te se ne stignemo dovoljno posvetiti darovitim učenicima.“</i> <i>„Zbog velikog broja učenika u razrednim odjelima (između 23 i 26 učenika) teško je posvetiti veću pozornost pojedinačnim interesima svakog učenika (kako darovitog tako i onog prosječnog učenika).“</i>
Neadekvatni pristupi u radu s darovitim učenicima	<i>„Nemogućnost preskakanja razreda i neorganiziranje posebnih razrednih odjeljenja uz pratnju visokoeduciranih učitelja.“</i>
	<i>„S nedostatkom individualnih mogućnosti rada u školi s mentorima.“</i>
	<i>„Daroviti učenici su opterećeni svim predmetima pa ne mogu postići najbolje rezultate.“</i> <i>„Osim dodatne nastave, učenicima se ne pružaju nikakvi drugi oblici rada.“</i>
Nedostatak stručnih suradnika i loša suradnja	<i>„Ne postoji dovoljno stručnog kadra za darovite učenike jer je stručni kadar previše opterećen učenicima s poteškoćama u razvoju.“</i>
	<i>„Loša komunikacija i suradnja s ostalim suradnicima.“</i>
Nedostatak sustavne brige za darovite	<i>„AZOO (savjetnici nadzornici) o učiteljima koji rade s darovitim učenicima uopće ne vode evidenciju niti im to pomaže u napredovanju – čak im ponekad vrlo odmaže.“</i>
	<i>„Uglavnom sam nezadovoljna što se ne posvećuje dovoljno pažnje i rada darovitoj djeci. Ne postoji sustav (u školi i izvan nje) za otkrivanje darovite djece i adekvatnog rada.“</i> <i>„Testiranja djece se ne provode – nemamo točne podatke koja su djeca darovita.“</i>

Nedovoljna edukacija za učitelje	<p>„(...) vrlo je malo organiziranih predavanja u kojima se učitelji educiraju za rad s darovitim učenicima.“</p> <p>„Premalo edukacija za učitelje za rad s darovitom djecom.“</p>
Nedovoljna uključenost roditelja	<p>„Roditelji ne bi smjeli očekivati isključivo angažman škole.“</p>
Nedovoljan interes darovitih učenika	<p>„Ponekad nisu zainteresirani koliko bi trebali biti.“</p>

### Prilog 3.

#### Citati učitelja prema kategorijama odgovora o prednostima akceleracije.

Kodovi	Citati
Brži napredak učenika	<p>„Darovitim učenicima je dosadno na redovnoj nastavi pa ne napreduju brzinom kojom bi mogli.“</p> <p>„Prednosti akceleracije su razvoj učenika bez gubljenja suvišnog vremena.“</p> <p>„Na taj način daroviti učenici mogu još više napredovati i ne zadržavati se na temama koje su već davno usvojili, već krenuti u skladu sa svojim mogućnostima naprijed.“</p> <p>„Ranije se završava školovanje i osposobljava za rad.“</p>
Zadovoljavanje posebnih odgojno-obrazovnih potreba	<p>„Prednost je da učeniku nije dosadno, istražuje nove stvari teže za njegovu dob (...)“</p> <p>„Prednost je zadovoljavanje intelektualne znatiželje takvog učenika, veći napredak u obrazovnom pogledu.“</p> <p>„Zadovoljenje intelektualnih potreba (radoznalosti, kreativnosti, motivacije) uz uvjet da je dijete i emocionalno spremno.“</p> <p>„Veći intelektualni izazov kao poticaj razvoja učeničkih potencijala.“</p>
Ostvarivanje darovitosti	<p>„Učenici ne stagniraju, mogu napredovati i usvajati znanja prema svojim mogućnostima, posebna pozornost posvećuje im se u onim područjima u kojima su uspješni i daroviti.“</p>
Individualizirani pristup	<p>„Akceleracija im omogućuje individualno napredovanje. Kompletno nastavno gradivo i razred se prilagođavaju darovitom učeniku.“</p>

#### Prilog 4.

##### Citati učitelja prema kategorijama odgovora o nedostacima akceleracije.

Kodovi	Citati
Socijalna i emocionalna neprilagođenost	<i>„Često emotivni razvoj ne prati intelektualni i fizički razvoj pa djeca mogu imati problema u rješavanju emotivnih situacija. Nedovoljno razvijene socijalne vještine i komunikacijske vještine su po meni zapreka u slučaju preskakanja razreda.“</i>
	<i>„Često daroviti učenici nemaju dovoljno razvijene socijalne vještine, pa se preskakanjem razreda ne razvijaju dovoljno, kao što bi među svojim vršnjacima.“</i>
	<i>„Nisam siguran u prednost akceleracije u osnovnoškolskoj dobi jer je učenik često emocionalno nezreliji u odnosu na svoje suučenike (teškoće prilagodbe djeteta u razredu koji je „odrasliji“).“</i>
	<i>„Djeca su usamljena, emocionalno ne sazrijevaju u potpunosti. Vlastiti ih um toliko obuzima da ne mogu podnijeti ni najmanji poraz. Nemaju lakoću življenja jer uvijek moraju biti najbolji.“</i>
	<i>„Vjerujem da bi akceleracija mogla loše utjecati na socijalni život učenika – odvajanje od poznatog razrednog okruženja, problemi s integracijom u novom razredu.“</i>
	<i>„Ulazak u grupu koja je različitog psihološkog i razvojnog stupnja može biti prepreka kod socijalizacije i uklapanja djeteta u novu zajednicu. Socijalna prilagodba je jednako važna kao i intelektualna.“</i>
	<i>„Emocionalna i socijalna nesigurnost – manjak samopouzdanja.“</i>
Propusti u znanju	<i>„Nije sigurno da ti učenici imaju usvojena baš sva gradiva.“</i>
	<i>„Propuštaju neke dijelove programa (...)“</i>
Drugi nedostaci akceleracije	<i>„Motivacija učitelja.“</i>
	<i>„Ostali učenici se osjećaju nedovoljno cijenjeno.“</i>
	<i>„Mislim da akceleracija nije povoljna za dijete jer svako životno razdoblje djeteta razvija određene vještine i to nije dobro preskakati.“</i>
	<i>„Dijete je ipak dijete! Treba postepenost u sazrijevanju.“</i>

Prilog 5.

Citati učitelja prema kategorijama prijedloga za povećanje kvalitete u radu s darovitima.

Kodovi	Citati
Edukacija učitelja	<p>„Osigurati učiteljima potrebnu edukaciju za rad s darovitim učenicima.“</p> <p>„Davanje uputa učiteljima (kako raditi i razvijati darovitost).“</p>
Materijalna naknada i poticaj učiteljima	<p>„Puno više platiti (novčano) učitelje. Ne može se više računati, što je do sada redovito slučaj, na njihov entuzijazam. Uloženo vrijeme, znanje, trud i kompetencije MORAJU se platiti. (...) Nagraditi učitelje slobodnim danima, izletima, priznanjima, plaćenim edukacijama po njihovom izboru (...)“</p> <p>„Novčana stimulacija učitelja“</p> <p>„Povećanje broja sati dodatne nastave, ali da oni budu učiteljima plaćeni.“</p>
Razvoj sustava potpore darovitim učenicima	<p>„Provesti redovita testiranja kako bismo znali koliki je broj darovite djece u školi – te naznačiti u kojim su područjima darovita.“</p> <p>„Sustavna briga nadležnih ustanova, stručna potpora na određivanju darovitosti i podrška u radu – SVEKOLIKA!“</p> <p>„Cjelokupni odgojno obrazovni sustav bi više trebao imati rada, propisa, edukacija za rad s darovitim učenicima.“</p>
Grupiranje prema sposobnostima kao vid podrške darovitim učenicima	<p>„Organiziranje razrednog odjeljenja za darovite učenike koji dolaze iz više škola uz pratnju visokomotiviranih, natprosječno educiranih i plaćenih nastavnika.“</p> <p>„Darovita djeca ne bi trebala preskakati razrede nego ih treba grupirati u ugovorene razrede koji bi pružali poticajnu okolinu i gdje je program prilagođen njima, a ne prosjeku. (...) Nacionalni ciljevi bi trebali biti ostvarivani preko najспособnijih i najdarovitijih, a proizvodnja istih bi trebao biti glavni cilj obrazovne ustanove u RH.“</p>
Obogaćivanje sadržaja i diferencijacija	<p>„Angažirati ih interesnim aktivnostima unutar nastave; prepoznati jake strane te omogućiti napredak unutar interesne sfere.“</p> <p>„Više metoda, veće ulaganje, više izvanškolskih posjeta u edukaciji – sadržajno povezanih.“</p>
Akceleracija	<p>„Određene dijelove sadržaja preskakati, ali prije toga detaljno testirati učenikov doseg. Pošto nema učenika koji su daroviti u svim područjima, treba ih uključiti u nastavu i s vršnjacima“</p>
Multidisciplinarni tim	<p>„Voditelj (pedagog ili suradnik) bi trebao detektirati darovite učenike, formirati izvannastavnu aktivnost za njih te surađivati s učiteljem.“</p> <p>„(...) timovi stručnih suradnika za rad s darovitima.“</p>
Zaposliti više stručnjaka	<p>„Zaposliti dodatni stručni i kompetentni kadar za rad s takvim učenicima.“</p> <p>„Osim učitelja s njima moraju raditi i psiholozi u školi. Teško je kad nema dovoljan broj ljudi koji bi se uključili.“</p>

Osiguravanje mentora darovitim učeniku	<p>„Educirati učitelje za mentorstvo (...)“</p> <p>„Organizacija individualnog rada i mentora darovitim učenicima.“</p>
Bolja materijalna i didaktička opremljenost škole	<p>„Osigurati bolje materijalne uvjete.“</p> <p>„Tehnička i financijska podrška.“</p>
Ostali prijedlozi	<p>„Organizirati više susreta darovite djece izvan škole i uključiti ih u adekvatne projekte (a ne samo natjecanja, primjer Novigradsko proljeće)“</p> <p>„Više posvetiti pažnje toj problematici, često ih spominjati, uključiti ih u rad škole i donošenje odluka.“</p> <p>„Roditelji bi morali sami ulagati sredstva za napredak darovite djece.“</p>