



PRIRUČNIK ZA RAD S DAROVITIM UČENICIMA

DAROVITI UČENICI U 5. I 6. RAZREDU
OSNOVNE ŠKOLE

Priručnik izradio: MI-SOL, obrt za poduku i usluge

Kolovoz 2026.

Sadržaj

1.	RAZUMIJEVANJE DAROVITOSTI	3
1.1.	Pojam darovitosti i pravni okvir	3
1.2.	Obilježja darovitih učenika petih i šestih razreda osnovne škole	3
1.3.	Asinkroni razvoj	4
1.4.	“Bistro dijete” ili “darovito dijete” - razlika koja se vidi u razredu	5
1.5.	Uobičajene zablude o darovitosti	6
1.6.	Neprimijećena darovitost	7
1.7.	Stilovi učenja darovitih učenika	7
1.8.	Dvostruko posebni učenici	7
1.9.	Darovitost i socioekonomska ili kulturalna pozadina učenika	7
1.10.	Gagnéov diferencirani model darovitosti i talenta	8
1.11.	Sternbergova teorija inteligencije i primjena na darovitost	9
1.12.	Teorija višestrukih inteligencija	10
2.	SOCIO-EMOCIONALNI RAZVOJ DAROVITIH UČENIKA	11
2.1.	Zašto socio-emocionalno područje zaslužuje posebnu pažnju	11
2.2.	Pojačana osjetljivost (intenzitet doživljavanja)	11
2.3.	Perfekcionizam i strah od pogreške	12
2.4.	Podbacivanje – odsutnost rezultata	12
2.5.	Vršnjački odnosi i osjećaj različitosti	13
2.6.	Osam čestih izvora nezadovoljstva darovitih učenika	13
2.7.	Emocionalna regulacija i model socio-emocionalnog učenja	14
3.	MOTIVACIJA DAROVITIH UČENIKA	15
3.1.	Unutarnja i vanjska motivacija	15
3.2.	Zamka lake uspješnosti	15
3.3.	Postavljanje izazovnih, ali ostvarivih ciljeva	15
3.4.	Sažimanje kurikuluma	16
3.5.	Ugovori o učenju	16
3.6.	Motivacija kroz izbor i smisao	16
3.7.	Pohvala koja gradi, a ne koči motivaciju	17
3.8.	Vanjski poticaji: natjecanja, izvannastavne aktivnosti i njihove granice	17
3.9.	Teorija toka (flow) i primjena na darovite učenike	17
4.	POTICANJE KREATIVNOSTI U NASTAVI	19
4.1.	Sastavnice kreativnog mišljenja	19
4.2.	Bloomova taksonomija kao alat za planiranje zadataka	19
4.3.	Modeli divergentnog postavljanja pitanja	20
4.4.	Tehnika svojstava i uokvirivanja referenci (SCAMPER)	20
4.5.	PMI – plus, minus, interesantno	21
4.6.	Metoda šest šešira	21
4.7.	INSERT metoda i grafičko strukturiranje sadržaja	22

4.8.	Metoda podijeljenog istraživanja teksta i problemska nastava	22
4.9.	Renzullijev trijadni model obogaćivanja programa	22
4.10.	Vrste učeničkih proizvoda	23
4.11.	Petnaest svakodnevnih poticaja kreativnosti	23
5.	DIFERENCIJACIJA NASTAVE U SVAKODNEVNOJ PRAKSI	24
5.1.	Tri razine diferencijacije	24
5.2.	Deset smjernica za vođenje diferenciranog razreda	24
5.3.	Stupnjevani zadaci	24
5.4.	RAFT tehnika	25
5.5.	Kutići i centri interesa	25
5.6.	Mentorstvo i samostalno istraživanje	25
5.7.	Fleksibilno grupiranje	25
5.8.	Zona sljedećeg razvoja-i uloga-posredovanog učenja	26
6.	PRILAGODBA NASTAVE PO NASTAVNIM PREDMETIMA	27
6.1.	Hrvatski jezik	27
6.2.	Matematika	27
6.3.	Priroda i biologija	28
6.4.	Engleski i drugi strani jezici	28
6.5.	Povijest	28
6.6.	Geografija	29
6.7.	Likovna i glazbena kultura	29
6.8.	Informatika	30
6.9.	Tjelesna i zdravstvena kultura	30
6.10.	Zajednički nazivnik: kako birati primjer za svoj predmet	30
7.	PRAĆENJE NAPRETKA, VREDNOVANJE I SURADNJA	31
7.1.	Individualizirani pristup u skladu s propisima	31
7.2.	Praćenje napretka kroz portfolio	31
7.3.	Samovrednovanje	31
7.4.	Rubrike kao alat vrednovanja samostalnog rada	31
7.5.	Suradnja s roditeljima	32
7.6.	Suradnja sa stručnom službom škole	32
7.7.	Kad prilagodba nije dovoljna: signali za daljnje upućivanje	32
8.	ČESTE NEDOUMICE IZ PRAKSE	33
9.	PLANIRANJE PRIMJENE KROZ ŠKOLSKU GODINU	35
10.	PRILOZI	36
11.	ZAKLJUČAK	41
12.	REFERENCE	42

1. RAZUMIJEVANJE DAROVITOSTI

1.1. Pojam darovitosti i pravni okvir

U hrvatskom je obrazovnom sustavu skrb o darovitoj djeci i učenicima od travnja 2025. godine uređena Pravilnikom o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika (Narodne novine, br. 71/2025). Novi pravilnik po prvi put nakon više od tri desetljeća donosi cjelovit i vertikalno usklađen okvir za zapažanje, utvrđivanje i poticanje darovitosti, izradu individualiziranih kurikula te mogućnost akceleracije i prijevremenog upisa darovite djece.

Pravilnik darovitost definira kao sklop osobina – visoko iznadprosječnih općih intelektualnih i/ili specifičnih sposobnosti, visokog stupnja kreativnosti i motivacije koji darovitima omogućuje razvijanje izvrsnih kompetencija i dosljedno postizanje izrazito iznadprosječnih postignuća i/ili radova u jednome ili više područja: jezično-komunikacijskom, matematičkom, prirodoslovnom, tehničkom i informatičkom, društveno-humanističkom, umjetničkom te tjelesnom i zdravstvenom. Ta se definicija oslanja na spoznaju da darovitost nije isključivo pitanje visokog kvocijenta inteligencije, nego spoj triju sastavnica: natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, kreativnosti i predanosti zadatku. Darovita djeca mnoge stvari rade prije, brže, bolje i uspješnije od svojih vršnjaka te postižu veće i bolje rezultate.

Ista se ideja nalazi u utjecajnom „Tropstenastom modelu“ američkog psihologa Josepha Renzullija. Prema Renzulliju, darovito ponašanje javlja se u presjeku triju skupina osobina – natprosječnih sposobnosti, visoke razine kreativnosti i visoke razine predanosti zadatku (upornosti, radne discipline, unutarnje motivacije). Nijedna od tih triju sastavnica sama za sebe ne čini darovitost: dijete visokih sposobnosti bez motivacije za rad često ne ostvaruje ni približno onoliko koliko bi moglo, dok dijete umjerenih sposobnosti, ali visoke kreativnosti i izuzetne upornosti, katkad postiže izvanredne rezultate u području koje ga zanima.

Iz toga proizlazi, za nastavnike relevantan zaključak, da se darovitost ne prepoznaje isključivo po ocjenama. Učenik može biti darovit u logičko-matematičkom području, a prosječan u jezičnom izražavanju; može imati izvanredne ideje, a slabe organizacijske vještine; može biti tih i nezapažen, a pritom razmišljati na razini koja daleko nadilazi njegovu dob.

1.2. Obilježja darovitih učenika petih i šestih razreda osnovne škole

Iako se daroviti učenici međusobno uvelike razlikuju, u stručnoj se literaturi izdvaja skupina osobina koja se kod njih učestalije pojavljuje nego kod vršnjaka. Te osobine same po sebi nisu dokaz darovitosti, ali njihovo prepoznavanje pomaže nastavniku da uoči učenika kojem uobičajeni tempo i način rada možda ne odgovaraju.

Osobina	Kako se očituje u razredu
Motivacija	Ustrajnost u samostalno odabranim zadacima; unutarnji poriv za postignućem, koji ne mora biti vidljiv u nastavnim aktivnostima koje ne izazivaju interes.

Osobina	Kako se očituje u razredu
Interesi	Neuobičajeno intenzivni, katkad uski i specifični interesi kojima se učenik bavi mnogo dulje i dublje od vršnjaka.
Komunikacijske vještine	Napredno izražavanje riječima, brojevima ili simbolima; bogat rječnik, precizne usporedbe i objašnjenja.
Rješavanje problema	Smišljanje neuobičajenih, često inventivnih strategija; sposobnost mijenjanja pristupa kad prvi ne funkcionira.
Pamćenje	Velika količina zapamćenih informacija; potrebno mu je znatno manje ponavljanja za usvajanje gradiva.
Znatiželja	Neobična, česta i produbljena pitanja; istraživanje materijala i pojava izvan zadanog okvira zadatka.
Uvid	Brzo povezivanje naizgled nepovezanih pojmova; sposobnost izvođenja zaključaka na temelju nepotpunih podataka.
Rasuđivanje	Logičko zaključivanje, korištenje analogija i metafora, kritičko protipkivanje ponuđenih tvrdnji.
Mašta i kreativnost	Mnoštvo originalnih ideja; neobična i naizgled "luda" rješenja koja se pri bližem razmatranju pokazuju smislenima.
Smisao za humor	Razumijevanje i stvaranje složenijih oblika humora (igra riječima, ironija, crni humor) ranije nego vršnjaci.
Intenzitet doživljavanja	Snažne reakcije na podražaje – emocionalne, senzorne, intelektualne
Osjetljivost	Izražen smisao za pravednost, empatija, moralna osjetljivost, sklonost samokritičnosti.

U petom i šestom razredu ove se osobine često očituju na vrlo konkretan način. Učenik koji na satu prirode postavlja pitanje na koje ni udžbenik ni učitelj nemaju gotov odgovor, učenica koja u slobodno vrijeme čita enciklopedije o svemiru, učenik koji u pisanju zadaće otvoreno dovede u pitanje logiku zadatka ili onaj koji u razrednim raspravama neprestano traži "a što ako" – sve su to signali vrijedni pažnje.

1.3. Asinkroni razvoj

Jedan od ključnih pojmova za razumijevanje darovite djece jest asinkroni ili neujednačen razvoj, pojam koji je u literaturu uvela američka psihologinja Linda Silverman. Asinkrono znači da se kognitivni, emocionalni, socijalni i tjelesni razvoj darovitog djeteta ne odvijaju usklađenim tempom. Dijete može intelektualno funkcionirati na razini učenika dvije ili tri godine starije kronološke dobi, a emocionalno i socijalno biti sasvim u skladu sa svojom dobom, a često i ispod nje.

Ta neusklađenost postoji i unutar samog kognitivnog područja. Nije neuobičajeno da učenik šestog razreda vrlo lako svladava algebarske zadatke, a pritom ima problem s osnovnim računskim operacijama jer ih nije sustavno uvježbavao. Isto tako učenik koji

smišlja složene, slojevite priče može istovremeno imati problem s urednosti rukopisa ili organizacijom teksta na papiru.

Ova asinkronija objašnjava i zašto se darovita djeca u razredu ponekad doimaju kontradiktorno - "genijalni, ali nezreli". Zato je važno imati na umu da razdražljivost, plačljivost ili tvrdoglavost pri suočavanju s neuspjehom kod ovakvog učenika nisu znak razmaženosti, nego posljedica emocionalne dobi koja ne prati intelektualnu.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Učenica šestog razreda, na satu matematike samostalno dolazi do rješenja zadataka za koje ostali učenici trebaju detaljno vođenje kroz korake. Kad na testu izgubi bod zbog nejasnog zapisa rješenja, reagira plačem i izjavom „da je grozna u matematici“. Njezin je intelektualni razvoj u ovom području znatno iznad razine prosjeka, dok je njezina reakcija na neuspjeh – dramatična, generalizirana, nesrazmjerna stvarnom neuspjehu, tipična za dijete koje još nije razvilo emocionalne alate za nošenje s neuspjehom. Umjesto da joj se kaže da „pretjeruje“, korisnije je pomoći joj razlikovati jednu pogrešku od cjelokupne uspješnosti.

1.4. "Bistro dijete" ili "darovito dijete" - razlika koja se vidi u razredu

U praksi se darovit učenik često miješa s bistrim djetetom, odnosno odličnim učenikom. Razlika između ta dva profila korisna je nastavnicima jer pomaže razlikovati učenika kojem je potrebno više istog gradiva od učenika kojem je potrebno drugačije gradivo.

Bistro dijete	Darovito dijete
Zna odgovore	Postavlja pitanja
Zanima ga pitanje nastavnika	Zanima ga vlastito pitanje
Sluša s interesom	Iznosi jaka mišljenja i suprotstavlja se
Uči lako, uz umjereni trud	Već zna ili nauči uz minimalan broj ponavljanja
Sposobno je primijeniti naučeno	Voli izmišljati nove primjene i kombinacije
Voli školu	Voli učenje
Prima informacije	Obraduje informacije, povezuje ih na neočekivan način
Kopira precizno	Stvara nešto novo
Uživa u društvu vršnjaka	Radije bira stariju djecu ili se povlači u vlastiti svijet
Razumije ideje	Konstruira apstrakcije
Radi zadane zadatke dobro	Postavlja si vlastite, često zahtjevnije zadatke
Zadovoljno je vlastitim naučenim	Samokritično je

Ova podjela, koja se u literaturi pripisuje Janice Szabos, ne služi etiketiranju nego prepoznavanju. Naime, mnogi učenici pokazuju obilježja iz obje kolone, a razlika je često pitanje stupnja, ne kategorije. Svrha tablice jest podsjetiti nastavnika da odličan uspjeh sam po sebi nije pokazatelj darovitosti, kao što niti slabiji uspjeh ne isključuje darovitost.

1.5. Uobičajene zablude o darovitosti

U svakodnevnom govoru o darovitoj djeci prisutno je nekoliko raširenih, ali netočnih uvjerenja koja mogu otežati prepoznavanje i primjerenu podršku.

“Daroviti učenici uspijevaju sami od sebe, bez pomoći.”

U stvarnosti, bez primjerenih izazova mnogi daroviti učenici razvijaju loše radne navike jer im do određene točke ništa ne predstavlja napor.

“Darovito dijete je darovito u svemu.”

Darovitost je najčešće specifična za područje; učenik izniman u matematici može biti prosječan pa i ispodprosječan u nekim drugim vještinama.

“Darovita djeca nemaju problema.”

Asinkroni razvoj, perfekcionizam i osjećaj različitosti od vršnjaka mogu biti izvor stvarne patnje.

“Ako učenik ne postiže vrhunske ocjene, nije darovit.”

Podbacivanje je jedan od najčešćih, a najmanje prepoznatih obrazaca kod darovite djece.

“Darovitost će sama isplivati, škola ne treba ništa posebno raditi.”

Bez poticaja i primjerenih izazova, dio darovite djece nikada ne razvije svoj puni potencijal, a neka djeca svoje sposobnosti aktivno skrivaju kako bi se uklopila.

„Dijete će biti stigmatizirano, ako ga identificiramo kao darovito“

Imperativ da svi trebamo biti jednaki i uklopiti se u većinu, šteti svoj djeci pa tako i darovitoj. Poruka koju trebamo slati svima jest da je redu biti različit i da različitost ne implicira veću ili manju vrijednost. Svako dijete je jednako vrijedno neovisno o tome kakvih je sposobnosti.

1.6. Neprimijećena darovitost

Darovitost se ne očituje kod sve djece na isti, lako uočljiv način. U praksi je posebno važno prepoznati skupine učenika kod kojih darovitost sustavno prolazi ispod radara. To su najčešće tihi i povučeni učenici, učenici iz socijalno nepovoljnijih sredina gdje se darovitost izražava drugačijim jezikom i interesima nego što ga učitelj možda očekuje, učenici (posebno djevojčice) koji su naučili prilagoditi svoje ponašanje očekivanjima okoline te takozvani dvostruko posebni učenici. Kod takvih učenika osobito je korisno pratiti ne samo pisane radove, nego i usmene komentare izvan formalnih situacija – na hodniku, prije početka sata, u slobodnim aktivnostima, gdje se katkad pokaže znanje ili razmišljanje

koje ne nalazimo u pisanom radu.

1.7. Stilovi učenja darovitih učenika

Osim spomenutih obilježja, u radu je korisno voditi se stilovima učenja koji se kod darovitih učenika često pojavljuju izraženije nego kod vršnjaka. Mnogi daroviti učenici preferiraju samostalno istraživanje pred vođenim frontalnim radom, brže napreduju kroz sadržaj koji im omogućava povezivanje s prethodnim znanjem te bolje reagiraju na otvorene, nego na strogo strukturirane zadatke s jednim točnim odgovorom. Istovremeno, svi daroviti učenici ne uče na isti način – neki od njih izrazito su vizualni tipovi kojima pomaže grafičko strukturiranje sadržaja (mentalne mape, dijagrami, vremenske crte), drugi su skloniji verbalnoj razradi kroz raspravu i objašnjavanje naglas, a treći najbolje uče kroz praktičan, primijenjen rad. Nastavniku stoga nije nužno prilagoditi metodu za svakog pojedinačno, ali je korisno unutar iste teme ponuditi barem dva različita puta do istog ishoda.

1.8. Dvostruko posebni učenici

Poseban i u praksi često previđen slučaj predstavljaju takozvani dvostruko posebni (twice-exceptional, 2e) učenici – darovita djeca koja istovremeno imaju specifične teškoće učenja, ADHD, poremećaj iz spektra autizma ili neki drugi razvojni ili zdravstveni izazov. Kod takvih učenika darovitost i teškoća mogu se međusobno prikrivati: iznimne sposobnosti mogu maskirati teškoću učenja tako da učenik “kompenzira” nedostatke, dok teškoća s druge strane može spuštati postignuće do te mjere da darovitost ostane potpuno neprimijećena. Učenik koji usmeno iznosi izuzetno napredne ideje o povijesnom uzročno-posljedičnom slijedu, a pritom teško piše čitljivim rukopisom ili ima poteškoća s organizacijom pisanog rada, kandidat je za ovakav profil. U radu s takvim učenicima ključno je razdvojiti ono što je posljedica teškoće od onoga što je pravi pokazatelj znanja. Zato je važno, kad god je to moguće, dopustiti usmeno odgovaranje ili diktiranje ideja umjesto isključivo pisanog oblika provjere.

1.9. Darovitost i socioekonomska ili kulturalna pozadina učenika

Standardni pokazatelji darovitosti kao što su bogat rječnik, samopouzdanje izražavanje, široko opće znanje u velikoj mjeri odražavaju i priliku, ne samo sposobnost. Učenik iz obitelji slabijeg obrazovanja ili učenik kojemu hrvatski nije materinji jezik, može pokazivati jednako visoke sposobnosti, ali kroz drugačije, manje “prepoznatljive” znakove. Taj učenik može, primjerice biti izuzetno snalažljiv u praktičnim, svakodnevnim problemima, u pisanom radu imati siromašniji rječnik. Kod procjene ovakvih učenika osobito je važno osloniti se na obilježja koja manje ovise o prethodnoj izloženosti sadržaju – brzina uočavanja obrazaca, kvaliteta postavljenih pitanja, snalažljivost u novim, nepoznatim situacijama, umjesto isključivo na opseg već stečenog znanja.

1.10. Gagnéov diferencirani model darovitosti i talenta

Razlika između darovitosti i talenta u svakodnevnom se govoru, pa i u dijelu stručne literature, često gubi, iako je za planiranje rada s učenicima presudna. Kanadski psiholog François Gagné ponudio je jedan od najutjecajnijih suvremenih modela koji tu razliku sustavno razrađuje. Prema Gagnéovom Diferenciranom modelu darovitosti i talenta, da-

rovitost označava natprosječne prirodne sposobnosti (potencijale) u jednoj ili više domena – intelektualnoj, kreativnoj, socio-afektivnoj ili senzomotoričkoj – dok talent označava natprosječno, sustavno razvijeno umijeće u konkretnom, specifičnom području ljudske djelatnosti, poput matematike, glazbe, sporta ili pisanja.

Ono što Gagnéov model čini osobito korisnim za praksu jest to što eksplicitno prikazuje proces pretvorbe darovitosti u talent kao proces koji nije automatski, nego prolazi kroz takozvane razvojne katalizatore. Intrapersonalni katalizatori uključuju motivaciju, volju, osobnost i tjelesne čimbenike učenika, dok okolinski katalizatori uključuju obitelj, školu, vršnjake i šire okruženje, uključujući i slučajne, nepredvidive događaje (npr. susret s inspirativnim učiteljem ili mentorom u pravom trenutku). Prema ovom modelu, dvoje djece jednakih prirodnih sposobnosti (darovitosti) mogu razviti vrlo različitu razinu talenta ovisno upravo o tim katalizatorima – što izravno opravdava ulogu škole i nastavnika. Naime, sposobnost sama po sebi ne jamči ostvareni talent, nego zahtijeva sustavan, dugotrajan proces poticanog razvoja (Gagné, 2003).

Za nastavnika praktična je posljedica ovog modela dvojaka. Prvo, važno je ne izjednačavati trenutno postignuće (talent, ono što učenik već pokazuje) s potencijalom (darovitošću, onim što bi učenik mogao razviti). Učenik može imati visoku darovitost u logičko-matematičkom području, a da to još nije prepoznato ni razvijeno u vidljiv talent jer katalizatori (dosad ponuđeni izazovi, motivacija, prilike) nisu bili dovoljni. Drugo, model podsjeća da škola nije jedini, ali jest jedan od ključnih okolinskih katalizatora, što znači da izostanak primjerene podrške u razredu ima stvaran, mjerljiv učinak na to hoće li se darovitost pretvoriti u talent

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Učenik petog razreda, na satu glazbene kulture prepoznaje i pjeva složene melodijske obrasce koje ostatak razreda teško ponavlja, a kod kuće samostalno svira po sluhu skladbe koje čuje samo jednom. Nikad nije pohađao glazbenu školu niti je itko u obitelji glazbeno obrazovan. Prema Gagnéovom modelu, učenik pokazuje jasnu prirodnu darovitost (potencijal) u glazbenom području, no bez okolinskih katalizatora – organiziranog poučavanja, prilike za redovito vježbanje, mentorstva – ta darovitost vjerojatno neće prijeći u razvijen, vidljiv talent. Učiteljica glazbene kulture, prepoznavši ovaj obrazac, obavijestila je roditelje o zapažanju i predložila kontakt s lokalnom glazbenom školom, čime je preuzela ulogu upravo onog okolinskog katalizatora koji je, prema modelu, nužan korak između same sposobnosti i razvijenog umijeća.

1.11. Sternbergova teorija inteligencije i primjena na darovitost

Sternbergova teorija darovitosti temelji se na njegovoj trijarhijskoj teoriji ljudske inteligencije, koja širi tradicionalno shvaćanje darovitosti izvan klasičnih testova inteligencije (IQ). Naime, testovi inteligencije, kao ni školske ocjene, ne mjere sve oblike sposobnosti podjednako dobro. Prema njegovoj teoriji, inteligentno ponašanje ne može se svesti isključivo na ono što mjere klasični testovi (analitičku sposobnost), nego uključuje i kreativnu sposobnost (sposobnost stvaranja novih, korisnih ideja i suočavanja s novim, nepoznatim problemima) te praktičnu sposobnost (sposobnost primjene znanja u svakodnevnim, konkretnim, često nestrukturiranim situacijama).

Primijenjeno na razumijevanje darovitosti, Sternbergov model objašnjava zašto testovi inteligencije, koji pretežno mjere analitičku sposobnost, sustavno "promišljaju" dio darovitih učenika – posebice one jake u kreativnom ili praktičnom području. Učenik koji na standardiziranom testu postiže prosječan rezultat, a u razredu redovito iznenađuje neobičajenim, ali funkcionalnim rješenjima praktičnih problema (npr. u organizaciji grupnog rada, u snalažljivosti pri improviziranom eksperimentu), prema ovom modelu pokazuje oblik intelektualne nadarenosti koji standardni test jednostavno ne prepoznaje.

Sternberg je kasnije ovaj model proširio u takozvani WICS pristup (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized), naglašavajući da istinski uspješna primjena sposobnosti u stvarnom životu zahtijeva i etičku komponentu – mudrost, odnosno sposobnost korištenja sposobnosti za dobrobit šire zajednice, a ne isključivo osobnu korist. Ova nadogradnja koristan je podsjetnik da razvoj darovitosti u školi ne bi trebao biti isključivo usmjeren na akademsko postignuće, nego i na to kako učenik svoje sposobnosti stavlja u službu vlastite okoline.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Učenik šestog razreda, na testovima iz prirode postiže prosječne, katkad ispodprosječne ocjene, a njegovi odgovori na pismenim provjerama djeluju površno. Istovremeno, kada razred organizira terensku nastavu ili grupni pokus, on je taj koji prvi primijeti da nedostaje oprema, samostalno smisli zamjensko rješenje improvizacijom dostupnog materijala i preuzme neformalno vodstvo skupine u organizaciji rada. Njegova učiteljica isprva ga je doživljavala kao prosječnog učenika, dok nije primijetila ovaj dosljedan obrazac praktične snalažljivosti. Prema Sternbergovom modelu, učenik pokazuje visoku razvijenu praktičnu inteligenciju koju standardni pisani test, usmjeren gotovo isključivo na analitičku sposobnost, ne mjeri – što je razlog da mu je učiteljica počela nuditi i zadatke koji tu vrstu sposobnosti izravno vrednuju, poput organizacije grupnog istraživačkog rada.

1.12. Teorija višestrukih inteligencija

Howard Gardner, američki razvojni psiholog, doveo je u pitanje prevladavajuće shvaćanje inteligencije kao jedinstvene, opće sposobnosti, predlažući umjesto toga teoriju višestrukih, relativno neovisnih inteligencija: jezično-lingvističku, logičko-matematičku, vizualno-prostornu, tjelesno-kinestetičku, glazbeno-ritmičku, interpersonalnu, intrapersonalnu i prirodoslovnju. Prema Gardneru, pojedinac može biti izuzetno sposoban u jednoj vrsti inteligencije, a prosječan ili čak ispodprosječan u drugoj. Upravo to se dobro poklapa sa svakodnevnim zapažanjem da darovitost gotovo nikad nije podjednako izražena u svim područjima.

Praktična vrijednost ovog modela za predmetnu nastavu jest u tome što potiče nastavnika da darovitost traži izvan uskog, tradicionalno akademskog okvira (jezične i logičko-matematičke inteligencije, koje škola najviše vrednuje) i prepozna je i u područjima koja se rjeđe formalno ocjenjuju – u prostornom snalaženju, u glazbenom sluhu, u tjelesnoj spretnosti ili u iznimnoj sposobnosti razumijevanja i vođenja drugih ljudi (interpersonalna inteligencija).

Vrijedi napomenuti da je Gardnerov model u akademskoj psihologiji predmet kontinuirane rasprave – kritičari upozoravaju da neke od navedenih “inteligencija” (poput glazbene ili tjelesne) nazivaju talentima ili sposobnostima, ne inteligencijama u strogom psihometrijskom smislu, te da model dosad nije potvrđen jednakom razinom empirijske podrške kao klasični, faktorski modeli inteligencije. Neovisno o toj teorijskoj raspravi, model ostaje koristan praktičan alat za širenje pažnje nastavnika izvan uskog akademskog poimanja sposobnosti.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Učenica petog razreda, na pisanim provjerama iz matematike i hrvatskog jezika postiže prosječne rezultate, no na satu tjelesne i zdravstvene kulture te u plesnoj skupini pokazuje izuzetan osjećaj za ritam, prostor i koordinaciju pokreta, brzo pamti i reproducira složene koreografije nakon jednog gledanja. Njezina razrednica, tu sposobnost prepoznaje kao izraz visoko razvijene tjelesno-kinestetičke i glazbeno-ritmičke inteligencije, jednako vrijedne kao i jezično-lingvistička ili logičko-matematička sposobnost koju škola tradicionalno najviše vrednuje. Umjesto da učenicu doživljava isključivo kroz prizmu prosječnog uspjeha u “akademskim” predmetima, razrednica je uključuje u pripremu školske priredbe kao koreografsku voditeljicu vršnjačke skupine, čime njezina snaga postaje vidljiva i cijenjena unutar razreda, a ne samo izvan škole.

2. SOCIO-EMOCIONALNI RAZVOJ DAROVITIH UČENIKA

2.1. Zašto socio-emocionalno područje zaslužuje posebnu pažnju

Dugo se u struci pretpostavljalo da darovita djeca, upravo zbog svojih naprednih sposobnosti, nemaju posebnih socio-emocionalnih teškoća, štoviše da im visoke sposobnosti donose i bolju prilagodbu. Novija istraživanja pokazuju da darovita djeca u prosjeku nisu ni emocionalno “krhkija” ni “otpornija” od vršnjaka, ali se suočavaju sa specifičnim izazovima koji proizlaze upravo iz njihove darovitosti – asinkronim razvojem, pojačanim intenzitetom doživljavanja, perfekcionizmom te, često, osjećajem različitosti od vršnjaka.

Kada se socio-emocionalne potrebe darovitih učenika dulje vrijeme ne prepoznaju, posljedice se ne moraju odmah odraziti na ocjene. Mogu se, umjesto toga, pojaviti kao povlačenje iz razrednih aktivnosti, izbjegavanje sudjelovanja kako se ne bi “isticalo”, somatske tegobe povezane sa školskom anksioznošću ili sukobi s vršnjacima proizašli iz frustracije nedostatkom razumijevanja. U dijelu slučajeva razvija se i podbacivanje kao dugoročna strategija izbjegavanja daljnjih očekivanja okoline.

2.2. Pojačana osjetljivost (intenzitet doživljavanja)

Zašto naizgled sitan povod kod nekog djeteta izazove nesrazmjerno snažnu reakciju, objašnjava koncept pojačane psihičke uzbudljivosti, koji je opisao poljski psihijatar Kazimierz Dąbrowski – sklonost darovitih pojedinaca da doživljava, podražaje i informacije primaju i obrađuju intenzivnije nego njihovi vršnjaci. Dąbrowski rezlikuje pet područja takve pojačane osjetljivosti: psihomotoričko (višak energije, potreba za pokretom), osjetilno (izraženo doživljavanje boja, zvukova, tekstura, mirisa), intelektualno (nezasitna znatiželja, potreba za analizom i propitkivanjem), imaginativno (bogata mašta, sklonost sanjarenju) te emocionalno (snažne, duboke i dugotrajne emocionalne reakcije, izražena empatija).

U razredu se ovo najčešće očituje kao naizgled nesrazmjerna reakcija na „malu stvar“ – učenik koji zaplače zbog toga što je zaboravio pribor za crtanje ili koji se danima vraća na to da je nekome nenamjerno uvrijedio na odmoru. Za takvog učenika reakcija nije pretjerivanje, već ona odražava stvaran intenzitet doživljaja.

Iako je pojačan intenzitet doživljavanja sam po sebi očekivan i nije znak poremećaja, nastavnik bi trebao obratiti pozornost kada reakcije postanu toliko česte ili snažne da ometaju svakodnevno funkcioniranje učenika. Vezano uz to promatramo dugotrajnu nemogućnost smirivanja nakon manjeg poticaja, izbjegavanje škole, izraženu tjeskobu vezanu uz svaku provjeru znanja neovisno o pripremljenosti ili izjave o vlastitoj bezvrijednosti. U takvim je slučajevima potrebno zapažanja podijeliti sa stručnom službom škole i roditeljima.

2.3. Perfekcionizam i strah od pogreške

Perfekcionizam je jedna od najčešće spominjanih socio-emocionalnih tema u radu s darovitim djecom. Korisno je razlikovati zdravi (adaptivni) perfekcionizam, koji učenika motivira na kvalitetan rad i visoke, ali ostvarive standarde, od neadaptivnog perfekcionizma. Neadaptivni perfekcionizam dovodi do izbjegavanja zadataka u kojima uspjeh nije zajamčen, pretjerane samokritičnosti i, u ozbiljnijim slučajevima, anksioznosti vezane uz školu.

Znak da je perfekcionizam prešao u neadaptivan oblik jest kada učenik ne želi predati rad ili ga preda znatno kasnije, zato što ga smatra nedovršenim ili nesavršenim. Drugi je znak izbjegavanje novih, nepoznatih aktivnosti – učenik koji je izvrstan u pisanju eseja, ali odbija sudjelovati u likovnoj aktivnosti “jer ne zna crtati”, iako to od njega nitko ne očekuje na profesionalnoj razini.

Nekoliko postupaka pokazalo se korisnima u svakodnevnom radu s takvim učenicima. Prvo, isticanje procesa, a ne samo konačnog rezultata – pohvala usmjerena na strategiju (“Zanimljivo mi je kako si pristupio ovom problemu”) umjesto isključivo na ishod (“Odlično, sve je točno”) uči učenika da vrijednost rada nije samo u besprijekornom rezultatu. Drugo, eksplicitno normaliziranje pogreške kao dijela učenja – učitelj koji naglas prizna vlastitu pogrešku i pokaže kako je iz nje nešto naučio djeluje kao snažan model. Treće, postupno uvođenje zadataka bez jednog točnog rješenja, u kojima “pogrešnog” odgovora u strogoj smislu nema pa učenik ima priliku vježbati toleranciju na nesigurnost u sigurnijem kontekstu.

2.4. Podbacivanje – odsutnost rezultata

Podbacivanje označava trajan i značajan raskorak između učenikovih sposobnosti i njegovog stvarnog školskog postignuća. U praksi je ovo jedan od najteže prepoznatljivih obrazaca jer nastavnici zaključuju kako učenik ipak „nije sposoban koliko se čini“.

Uzroci podbacivanja su različiti. Kod dijela učenika riječ je o posljedici prerano stečenog uvjerenja da uspjeh dolazi bez truda. Kada se u petom ili šestom razredu gradivo usloži do te mjere da zahtijeva sustavan rad, učenik nema razvijene radne navike niti strategije učenja te doživljava prvi ozbiljniji neuspjeh upravo u trenutku kad bi trud trebao postati normalan dio rada. Kod drugog dijela učenika podbacivanje je posljedica namjernog “spuštanja” vlastitog postignuća kako bi se učenik uklopio u vršnjačku skupinu, izbjegao dodatna očekivanja okoline ili izbjegao rizik neuspjeha u izazovnom zadatku. Treći uzrok može biti dosada – kada dugotrajno nedostaje primjerenog izazova, dio učenika jednostavno prestane ulagati trud jer ne vidi smisao.

Za nastavnika je praktično koristan sljedeći obrazac prepoznavanja: učenik koji podbacuje često pokazuje jaz između usmenog i pismenog izražavanja (u raspravi iznosi napredne ideje, u pisanom radu daje površan, minimalan odgovor), povremeno “bljesne” izuzetnim rezultatom kad ga tema stvarno zanima, a zatim se vraća na prosječan ili slab učinak te često ima izraženo mišljenje da je školski rad besmislen ili dosadan.

Intervencija usmjerena na ocjenu rijetko djeluje – prijetnje i nagrade ocjenama obično dodatno učvršćuju obrambeni stav. Učinkovitije je voditi se interesom: pronaći područje koje učenika stvarno zanima i unutar njega postaviti standard koji zahtijeva trud, a potom

taj obrazac uspjeha postupno prenijeti i na područja koja su mu manje zanimljiva. Jednako je važna otvorena komunikacija s učenikom o razlici između onoga što nastavnik vidi da učenik može i onoga što trenutno pokazuje, bez etiketiranja (“lijen si”) koje samo učvršćuje obrambeni stav.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Učenik šestog razreda, u petom je razredu bio među najboljima u razredu iz gotovo svih predmeta, bez vidljivog truda. U šestom razredu njegove ocjene naglo padaju, domaće zadatke predaje nepotpune ili ih uopće ne predaje, a na upit nastavnice odgovara sažeto: “Nije mi zanimljivo.” Roditelji izvještavaju da kod kuće satima čita o svemirskim misijama i samostalno prati stručne kanale na temu astrofizike, sadržaj daleko iznad razredne razine. Umjesto da se problem tretira isključivo kao pad discipline, razrednica je prepoznala obrazac podbacivanja opisan u ovom poglavlju – jaz između dubokog, samostalno održavanog interesa i minimalnog uloženog truda u nastavu. Razrednica je s učenikom dogovorila kratki istraživački zadatak iz fizike vezan uz svemirske misije, s jasnim, zahtjevnim kriterijima, koji mu je vratio osjećaj da škola nudi nešto vrijedno truda; ocjene iz ostalih predmeta popravile su se tek postupno, u sljedećim mjesecima, kroz nastavak otvorene komunikacije.

2.5. Vršnjački odnosi i osjećaj različitosti

Daroviti učenici u petom i šestom razredu često se nalaze pred izborom: prilagoditi se vršnjačkoj skupini spuštanjem vlastitih interesa i izražavanja ili ostati vjeran vlastitim interesima uz rizik socijalne izoliranosti. Nijedna od tih krajnosti nije poželjna, a uloga je nastavnika i razredne klime da taj izbor učini manje oštrim. Primjerice, tako da se u razredu redovito stvara prostor za dijeljenje različitih interesa (ne samo onih koje slijedi većina), da se posebni interesi ne ismijavaju te da se učeniku pomogne pronaći barem jednog vršnjaka sličnih interesa, bilo unutar razreda, bilo kroz izvannastavne aktivnosti.

2.6. Osam čestih izvora nezadovoljstva darovitih učenika

Pedagog James Galbraith, na temelju rada s darovitim učenicima, izdvojio je osam pri- tužbi koje se kod njih učestalo ponavljaju. Poznavanje ovih obrazaca pomaže nastavniku prepoznati da iza naizgled problematičnog ponašanja često stoji razumljiv, ponavljajući uzrok.

„Nitko mi ne objašnjava zašto moram raditi zadatke koje već znam raditi.“

„Zadaci su prelagani i dosadni.“

„Roditelji i nastavnici očekuju od mene savršenstvo u svemu.“

„Ostali me učenici zadirkuju jer sam drugačiji/drugačija.“

„Osjećam se usamljeno, drugačije od svih.“

„Ne volim biti u skupini s učenicima koji sporije uče od mene jer sve moram objašnjavati.“

„Osjećam se krivim zbog svojih sposobnosti.“

„Prijatelji me ne razumiju.“

Nastavnik svakodnevnim postupcima u razredu ima velik utjecaj na socio-emocionalnu dobrobit darovitog učenika, ali i sveukupno funkcioniranje. Nekoliko postupaka posebno se pokazalo korisnima: aktivno slušanje bez žurbe s rješenjem (dopustiti učeniku da izrazi frustraciju prije nego što mu se ponudi savjet), izbjegavanje uspoređivanja s drugom djecom (uključujući i drugom darovitom djecom), poštovanje potrebe za povremenim povlačenjem i samostalnim radom te otvoreno imenovanje darovitosti kao jedne od mnogih razlika među ljudima, a ne kao povlastice ili tereta, sažimanje gradiva, fleksibilno grupiranje i sl.

2.7. Emocionalna regulacija i model socio-emocionalnog učenja

Uz teorije specifične za darovitost, korisno je oslanjati se i na širi okvir socio-emocionalnog učenja (SEL), koji razlikuje pet temeljnih kompetencija: samosvijest (prepoznavanje vlastitih emocija), samoregulaciju (upravljanje emocijama i porivima), socijalnu svijest (razumijevanje tuđe perspektive), vještine odnosa (izgradnju i održavanje zdravih odnosa) te odgovorno donošenje odluka. Kod darovitih učenika, zbog pojačanog intenziteta doživljavanja, razvoj samoregulacije zaslužuje posebnu pažnju. Razlog tome je što se od njih, zbog visokih kognitivnih sposobnosti, često očekuje da tu vještinu već posjeduju, iako je razvoj emocionalne regulacije relativno neovisan proces od razvoja intelektualnih sposobnosti.

U praksi je od koristi jednostavna, dosljedno primjenjivana tehnika imenovanja emocije prije rješavanja problema – kad učenik dođe u stanje frustracije ili preplavljenosti, prvi korak nije rješavanje sadržajnog problema (npr. pogreške u zadatku), nego kratko, neosuđujuće imenovanje onoga što učenik u tom trenutku osjeća (“Vidim da si frustriran/na”). Istraživanja u području socio-emocionalnog učenja pokazuju da samo imenovanje emocije, prije nego što se pokuša riješiti njezin uzrok, mjerljivo smanjuje intenzitet emocionalne reakcije i omogućuje učeniku da se brže vrati sposobnosti racionalnog rasuđivanja.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Na satu razrednika u šestom razredu nastavnica je organizirala kratku aktivnost “Moja supermoć i moj izazov” u kojoj je svaki učenik na listić napisao jednu stvar u kojoj je dobar i jednu u kojoj mu je teško. Cilj aktivnosti bio je normalizirati ideju da svatko, uključujući i učenike za koje razred smatra da “sve znaju”, ima područja koja su mu teška. Učenik za kojeg su vršnjaci mislili da je «genije iz matematike», napisao je da mu je teško govoriti pred razredom. Aktivnost je pomogla razredu da ga vide cjelovitije, a njemu da se osjeća manje izoliranim unutar slike koju su drugi imali o njemu.

3. MOTIVACIJA DAROVITIH UČENIKA

3.1. Unutarnja i vanjska motivacija

Prema teoriji samoodređenja Edwarda Deci i Richarda Ryana, unutarnja motivacija – rad zbog samog zadovoljstva u aktivnosti, a ne zbog vanjske nagrade – najsnažnija je i najtrajnija kada su zadovoljene tri temeljne psihološke potrebe. To su: potreba za kompetencijom (osjećaj da sam nešto uspješno svladavam), potreba za autonomijom (osjećaj da sam imam kontrolu nad vlastitim izborima) i potreba za povezanošću (osjećaj pripadanja i smislene veze s drugima).

Kod darovitih učenika ova je teorija posebno relevantna jer vanjski poticaji – ocjene, pohvale, natjecanja – kod njih relativno brzo gube motivacijsku snagu ako zadatak ne nudi stvaran kognitivni izazov. Učenik koji redovito dobiva petice bez ikakvog napora vrlo brzo prestaje ocjenu doživljavati kao pokazatelj vlastite kompetencije jer ocjena ne nosi informaciju o tome je li se stvarno nešto naučilo.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Nastavnica likovne kulture uvela je natjecanje “najbolji crtež mjeseca” s malom nagradom za pobjednika, u namjeri da potakne trud razreda. Nakon nekoliko mjeseci primijetila je suprotan učinak od očekivanog: učenici su počeli birati sigurne, uvježbane motive umjesto eksperimentiranja, a nekoliko prethodno vrlo kreativnih učenika izgubilo je vidljiv interes za sat čim su shvatili da ne mogu pobijediti protiv spretnijih vršnjaka. Umjesto da eksperimentiraju i riskiraju neobično rješenje, učenici su prešli na sigurne, predvidljive izbore koji povećavaju izgled za nagradu. Nakon što je natjecanje ukinula i zamijenila ga redovitim, neoecjenjivanim izlaganjem radova bez rangiranja, kreativnost i raznolikost pristupa u razredu vidljivo su se vratile na raniju razinu.

3.2. Zamka lake uspješnosti

Jedan od paradoksa u radu s darovitom djecom jest da prevelika lakoća uspjeha može biti štetnija za dugoročnu motivaciju od povremenog neuspjeha. Ako učenik godinama postiže odlične rezultate bez potrebe za trudom, ne razvija strategije suočavanja s poteškoćom – vještinu koja postaje presudna onog trenutka kad se, obično u višim razredima ili srednjoj školi, prvi put suoči sa zahtjevnim gradivom. Zbog toga je namjerno uvođenje primjereno izazovnih zadataka već u petom i šestom razredu preventivna, a ne samo obogaćujuća mjera.

3.3. Postavljanje izazovnih, ali ostvarivih ciljeva

Zona optimalnog izazova nalazi se između razine na kojoj je zadatak prelagan (dosada) i razine na kojoj je pretežak (frustracija, odustajanje). Za darovitog učenika ta je zona pomaknuta znatno više nego za prosječnog vršnjaka, što znači da zadatak koji ostatku razreda djeluje primjereno zahtjevno, darovitom učeniku može biti trivijalan.

U praksi je korisno unaprijed pripremiti barem jedan zadatak “više razine” za svaku nastavnu jedinicu – ne kao dodatni posao za brže učenike koji su “gotovi”, nego kao rav-

nopravan dio plana sata za učenike kojima je to potrebno.

3.4. Sažimanje kurikuluma

Sažimanje kurikuluma tehnika je koju su razradili Joseph Renzulli i Sally Reis, a sastoji se od tri koraka: procjene onoga što učenik već zna prije obrade nove cjeline (kratkim inicijalnim testom, razgovorom ili pregledom prethodnog rada), uklanjanja iz plana onoga što je učenik već svladao te korištenja oslobođenog vremena za produbljivanje, ubrzavanje ili proširivanje sadržaja prema učenikovim interesima.

Korak	Postupak u praksi
1. Procjena predznanja	Kratki inicijalni test (5–10 zadataka), razgovor jedan na jedan, ili pregled prethodnog samostalnog rada na temu.
2. Uklanjanje poznatog	Učenik ne prolazi kroz vježbe koje već svladava; sudjeluje samo u dijelovima sata koji donose novo znanje.
Korak	Postupak u praksi
3. Zamjena oslobođenog vremena	Produbljivanje iste teme (projekt, istraživanje), ubrzan prolaz kroz gradivo ili potpuno drugi sadržaj prema interesu učenika, dogovoren ugovorom o učenju.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Pred obradu cjeline o kružnicama i krugovima u šestom razredu, nastavnica matematike na početku sata zadala je kratak inicijalni test od šest zadataka rastuće težine. Dvoje učenika riješilo ga je bez pogreške u manje od deset minuta, dok je ostatku razreda za obradu cjeline trebalo pet nastavnih sati. Umjesto da ta dva učenika prolaze kroz iste vježbe kao razred, nastavnica im je ponudila projekt izračuna potrebne količine materijala za oblaganje okruglog školskog vrta, uz stvarne mjere prikupljene u dvorištu škole – zadatak koji je zahtijevao primjenu istog matematičkog znanja u znatno kompleksnijem, otvorenom kontekstu. Na kraju cjeline oboje su pisali istu provjeru znanja kao i ostatak razreda, uz dodatno vrednovanje projekta prema unaprijed dogovorenoj rubrici.

3.5. Ugovori o učenju

Ugovor o učenju jednostavan je pisani dogovor između nastavnika i učenika kojim se određuje što će učenik raditi umjesto ponavljanja već svladanog gradiva, u kojem roku, u kojem formatu će pokazati rezultat te kako će se rad vrednovati. Predložak ugovora nalazi se u Prilogu 2 ovog priručnika. Ključno je da ugovor bude kratak, konkretan i da uključuje jasne kriterije uspješnosti dogovorene unaprijed – nejasan ili preopćenit ugovor ("istraživat će svemir") teško je vrednovati i lako propada.

3.6. Motivacija kroz izbor i smisao

Ponuda izbora, čak i ograničenog, unutar zadanih okvira jedan je od najjednostavnijih načina povećanja unutarnje motivacije. Izbor teme unutar zadanog ishoda, izbor formata u kojem će se rad predati (pisani rad, prezentacija, plakat, kratki video, model) ili izbor partnera za rad, djeluju na potrebu za autonomijom, a da pritom ne zahtijevaju izradu potpuno zasebnog programa za pojedinog učenika.

3.7. Pohvala koja gradi, a ne koči motivaciju

Način na koji se pohvala formulira ima mjerljiv učinak na to hoće li učenik nakon neuspjeha nastaviti pokušavati ili odustati. Istraživanja u pedagoškoj psihologiji (posebice rad Carol Dweck o menatnom sklopu) pokazuju da pohvala usmjerena na sposobnost ("pametna si") kod suočavanja sa sljedećim, težim zadatkom smanjuje spremnost na trud, dok pohvala usmjerena na strategiju i trud ("dobro si isplanirao/la pristup") tu spremnost povećava. Za darovite učenike, koji su navikli na česte pohvale upravo tipa "pametna si", ova razlika osobito je važna – dosljedno pomicanje pohvale prema procesu jedna je od najjednostavnijih, a najučinkovitijih promjena u svakodnevnoj komunikaciji učitelja.

3.8. Vanjski poticaji: natjecanja, izvannastavne aktivnosti i njihove granice

Natjecanja iz pojedinih predmeta, Lidrano, izvannastavne skupine i slične aktivnosti mogu biti vrijedan izvor motivacije za dio darovitih učenika, posebno onih kojima odgovara jasno postavljen, mjerljiv cilj. Važno je, međutim, ne pretvoriti natjecanje u jedini oblik izazova koji se darovitom učeniku nudi jer ne uživaju svi učenici u natjecateljskom formatu pa stalno usmjeravanje prema natjecanjima može djelovati kao dodatni pritisak, a ne kao poticaj. Jednako je vrijedno ponuditi oblike produbljivanja poput klubova čitanja, znanstvenih projekata, kreativnog pisanja kako bi svaki učenik pronašao format koji njemu odgovara.

3.9. Teorija toka (flow) i primjena na darovite učenike

Mihaly Csikszentmihalyi, mađarsko-američki psiholog, opisao je stanje toka (flow) kao stanje potpune, gotovo bezvremenske uronjenosti u aktivnost, praćeno osjećajem lakoće i unutarnjeg zadovoljstva, koje se javlja kada je razina izazova zadatka u skladu s razinom vještine pojedinca. Kada je izazov znatno veći od vještine, javlja se tjeskoba; kada je izazov znatno manji od vještine, javlja se dosada; tok se javlja isključivo u uskom, dinamičnom rasponu između te dvije krajnosti.

Budući da je darovitim učenicima potrebna znatno viša razina izazova da bi se uopće približili stanju toka, standardni razredni zadaci, primjereni prosječnoj vještini razreda, kod njih sustavno izazivaju dosadu, a ne tok. Dugoročna posljedica stalnog izostanka stanja toka nije samo smanjena motivacija, nego i propuštena prilika za razvoj vještine samog usmjeravanja pažnje i uživanja u naporu, koja je, prema Csikszentmihalyiju, ključna za dugoročno zadovoljstvo bilo kojim oblikom rada.

U praksi, prepoznavanje trenutaka u kojima učenik ulazi u stanje toka (potpuna usredoto-

čenost, gubitak osjećaja za vrijeme, otpor prekidanju aktivnosti) korisna je povratna

informacija učitelju o tome je li razina izazova pogođena – mnogo izravnija i brža povratna informacija od one koju daje ocjena na kraju cjeline. Ako učitelj primijeti da darovit učenik nikada ne pokazuje znakove ovakve uronjenosti tijekom redovne nastave, to je signal da je zadatke potrebno podići na višu razinu izazova.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Na satu informatike nastavnica je darovitim učeniku, koji je redovite zadatke iz osnova programiranja rješavao za tren i zatim ometao susjede, ponudila mnogo zahtjevniji zadatak: napraviti jednostavnu igru s više razina i sustavom bodovanja, potpuno samostalno. Prvih desetak minuta učenik je izgledao nesigurno, no nakon toga ostatak sata radi u potpunoj tišini, ne primjećuje zvono, pokazuje vidljivo negodovanje kad ga učiteljica zamoli da spremi rad. Ovo je klasičan primjer ulaska u stanje toka – čime je nestala i dosada koja je ranije uzrokovala ometanje nastave, i tjeskoba koja bi se javila da je zadatak bio prezahtjevan bez ikakve podrške.

4. POTICANJE KREATIVNOSTI U NASTAVI

4.1. Sastavnice kreativnog mišljenja

Kreativnost se u stručnoj literaturi opisuje kao sposobnost stvaranja ideja ili rješenja koja su istovremeno nova i korisna. Dugo prisutno uvjerenje da je kreativnost urođena i nepromjenjiva osobina danas se smatra netočnim. Kreativno mišljenje moguće je uvijek bavati, jednako kao što se uvijek bava bilo koja druga vještina, pod uvjetom da mu se u nastavi redovito otvara prostor.

Jedan od utemeljitelja suvremenog proučavanja kreativnosti, J. P. Guilford, razlikovao je konvergentno mišljenje (usmjereno prema jednom, "ispravnom" rješenju) od divergentnog mišljenja (usmjerenog prema istraživanju više mogućih smjerova i rješenja). Škola, po prirodi svoje organizacije (jedan ispravan odgovor, ograničeno vrijeme, ocjenjivanje prema unaprijed poznatom rješenju) sustavno više potiče konvergentno nego divergentno mišljenje. Daroviti učenici imaju često izražen potencijal za divergentno mišljenje, ali bez dodatnog napora nastavnika rijetko dobiva priliku pokazati tu snagu.

Kod procjene kreativnosti korisno je pratiti tri obilježja: fluentnost (koliko različitih ideja učenik uspijeva proizvesti), fleksibilnost (koliko različitih kategorija ili pristupa učenik koristi) i originalnost (koliko su ideje rijetke u odnosu na ostatak razreda). Jednostavan zadatak poput "pronađi što više različitih načina da se kvadrat podijeli na četiri jednaka dijela i nacrtaj ih" omogućuje učitelju da sva tri obilježja prati na konkretnom, brzo provedivom primjeru, primjenjivom i izvan sata matematike.

Kreativnost se ne razvija u okruženju prepunom ograničenja. Ono što kreativnost u razredu najčešće guši jest pretjerana kontrola postupka rješavanja, stalno vrednovanje svake faze rada, pretjerano nagrađivanje (koje usmjerava pažnju na nagradu, a ne na sam proces), sužavanje izbora te previsoka ili preniska očekivanja. Obrnuto, kreativnost potiče okruženje u kojem se toleriraju "čudni" prijedlozi, u kojem pogreška nije kažnjiva, i u kojem učitelj sam pokazuje znatiželju i otvorenost prema neočekivanim rješenjima.

4.2. Bloomova taksonomija kao alat za planiranje zadataka

Bloomova taksonomija obrazovnih ciljeva ostaje jedan od najkorisnijih alata za planiranje zadataka različite razine zahtjevnosti unutar iste teme. Revidirana taksonomija razlikuje šest razina mišljenja, poredanih od najjednostavnije prema najsloženijoj: pamćenje, razumijevanje, primjenu, analizu, evaluaciju i stvaranje.

Za veliku većinu razrednih zadataka, uključujući provjere znanja, uobičajeno je da se najveći dio pitanja zadržava na prve dvije razine – pamćenju i razumijevanju. Darovitim učenicima koji već vladaju tim razinama korisno je unutar iste teme ponuditi barem jedno pitanje ili zadatak koji ih usmjerava prema analizi, evaluaciji ili stvaranju.

Razina	Primjer poticajnih pitanja/uputa
Pamćenje	Nabroji, opiši, prepoznaš, popiši, definiraj.
Razumijevanje	Objasni svojim riječima, usporedi, protumači, sažmi.
Primjena	Primijeni naučeno na novu situaciju, riješi, izračunaj, pokaži na primjeru.
Analiza	Rastavi na sastavne dijelove, usporedi uzroke i posljedice, pronađi obrazac ili pravilnost.
Evalvacija	Procijeni, obrazloži svoj stav, brani odluku argumentima, usporedi dva rješenja i odaberi bolje.
Stvaranje	Osmisli novo rješenje, sastavi vlastiti primjer, predloži alternativu, izradi izvorni proizvod.

U praksi nije potrebno za svaku nastavnu jedinicu pripremiti pitanja na svih šest razina. Dovoljno je pri planiranju svjesno postaviti barem jedno pitanje na razini analize ili više, umjesto da se sat u cijelosti zadrži na prve tri razine.

4.3. Modeli divergentnog postavljanja pitanja

Osim Bloomove taksonomije, u planiranju je korisno posegnuti i za jednostavnijim formulama koje potiču otvorena pitanja bez jednog točnog odgovora: "Zamisli da...", "Osmisli pet različitih načina da...", "Pronađi sve primjere na koje se može primijeniti...", "Kako bi provjerio/la...", "Što bi se dogodilo kad bi...". Ovakva pitanja mogu se postaviti u bilo kojem predmetu i ne zahtijevaju posebnu pripremu materijala. Dovoljno je jedno takvo pitanje dodati na kraj uobičajenog zadatka.

Zanimljiva varijanta iste ideje jest obrnuta uloga: umjesto da učitelj postavlja pitanja na koja učenici traže odgovor, učenicima se da gotov odgovor i traži se da smisle pitanja koja bi do njega dovela. Na primjer, ako je zadan odgovor "kiša", učenici smišljaju sva moguća pitanja na koja bi to mogao biti točan odgovor – od "Što pada s neba u kapljicama?" do "Zašto puž izlazi na pločnik?". Aktivnost ovog tipa dobro funkcionira kao kratka uvodna ili završna aktivnost sata, u bilo kojem predmetu.

4.4. Tehnika svojstava i uokvirivanja referenci (SCAMPER)

SCAMPER je tehnika poticanja ideja koja polazi od pretpostavke da je gotovo svako novo rješenje zapravo preinaka nečeg već postojećeg. Akronim dolazi od sedam engleskih riječi koje označavaju sedam mogućih smjerova preinake: Substitute (zamijeni), Combine (kombiniraj), Adapt (prilagodi), Modify (izmijeni), Put to another use (upotrijebi u drugu svrhu), Eliminate (izostavi) i Reverse (obrne redoslijed ili ulogu).

U nastavi se SCAMPER pitanja mogu postaviti uz gotovo svaki sadržaj: kod obrade književnog djela učenici mogu zamijeniti mjesto radnje ili razdoblje ("Kako bi izgledala priča da se odvija danas?"), kombinirati dva lika iz različitih djela, ili obrnute uloge ("Ispričaj priču iz perspektive negativca"). Kod prirodoslovnih predmeta učenici mogu predložiti kako bi izmijenili postojeći prirodni proces ili napravu kako bi riješili neki problem.

4.5. PMI – plus, minus, interesantno

Tehniku PMI (plus – minus – interesantno) razvio je Edward de Bono kao alat za sustavno širenje pogleda na neku ideju ili prijedlog prije donošenja suda o njoj. Umjesto da se odmah traže argumenti "za" ili "protiv", učenici sustavno bilježe što bi bilo pozitivno (plus), što negativno (minus) i što bi bilo zanimljivo istražiti ili primijetiti bez da to nužno spada u prve dvije kategorije.

Tehnika je osobito korisna u raspravama o pitanjima koja imaju više strana. Primjerice, u razrednoj raspravi bi li škola trebala imati vlastiti vrt ili voćnjak. PMI omogućuje učenicima da prvo sustavno istraže sve strane pitanja prije nego što zauzmu stav, čime se izbjegava uobičajena zamka brzog, jednostranog zaključivanja.

4.6. Metoda šest šešira

Metoda šest šešira, koju je također razvio Edward de Bono, koristan je alat za grupni rad jer svakom sudioniku daje jasnu, ograničenu ulogu razmišljanja, čime se smanjuje rizik da rasprava sklizne u sukob mišljenja umjesto u zajedničko istraživanje problema. Svaka "boja šešira" predstavlja drugačiji način razmišljanja: bijeli šešir usmjeren je na činjenice i podatke koje imamo ili nam nedostaju, crveni na intuiciju i osjećaje, žuti na pozitivne strane prijedloga, crni na rizike i moguće nedostatke, zeleni na nove ideje i kreativna rješenja, a plavi na sam proces razmišljanja, vođenje rasprave i sažimanje zaključaka.

U razredu se metoda može provesti tako da cijela skupina prolazi kroz šešire redom, raspravljajući o istom problemu iz svakog kuta ili tako da se unutar jedne skupine svakom učeniku dodijeli jedan šešir za cijelu raspravu. Metoda je osobito korisna darovitim učenicima sklonima brzom, jednostranom zaključivanju jer ih sustavno tjera da razmotre i strane problema koje bi inače preskočili.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Na satu razrednika nastavnica je razred podijelila u šest manjih skupina, svaku s jednim "šeširo". Tema: uvođenje uniformi u školu. Skupina s crnim šeširom iznijela je da uniforme ograničavaju individualnost i mogu biti financijski teret za obitelji; skupina sa žutim šeširom istaknula je da bi uniforme smanjile vršnjački pritisak oko odjeće i uštedjele jutarnje vrijeme; skupina s bijelim šeširom prikupila je podatke o školama koje uniforme već koriste. Jedan učenik poznat po tome da u raspravama gotovo uvijek brzo zauzme jednu stranu i ostane pri njoj, ovaj put je dobio zeleni šešir te je, umjesto da brani unaprijed zauzet stav, morao smisliti kompromisno rješenje (npr. samo obavezna boja majice, uz slobodan izbor ostatka odjeće) – rješenje koje prije te aktivnosti uopće nije razmatrao.

4.7. INSERT metoda i grafičko strukturiranje sadržaja

INSERT metoda (Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking) tehnika je aktivnog čitanja pri kojoj učenik tijekom čitanja teksta uz rub bilježi jednu od četiri unaprijed dogovorene oznake: kvačicu za informaciju koju je već znao, plus za novu informaciju, minus za informaciju koja je u suprotnosti s onim što je mislio da zna te upitnik za ono o čemu bi želio saznati više. Metoda potiče metakogniciju (svjesnost o vlastitom

razumijevanju teksta) i osobito je korisna darovitim učenicima jer im daje strukturiran način da svoju znatiželju (kategorija "upitnik") pretvore u konkretno zabilježeno pitanje umjesto da ostane neizraženo.

Slično, tehnika grozdova (clustering) i izrada mentalnih mapa korisne su za sistematizaciju znanja o nekoj temi kroz slobodne asocijacije: ključni se pojam zapiše u sredinu papira, oko njega se bilježe sve povezane ideje koje učeniku padnu na pamet, a zatim se povezuju linijama prema logičkim vezama. Za razliku od linearnog zapisivanja bilježaka, ovakav format bolje odgovara asocijativnom, često brzom načinu razmišljanja darovitih učenika te im omogućuje da vide cjelinu teme prije nego što se upuste u detalje.

4.8. Metoda podijeljenog istraživanja teksta i problemska nastava

Problemska nastava polazi od postavljanja problema umjesto iznošenja gotovih činjenica, pri čemu je moguće nekoliko razina samostalnosti učenika: od one u kojoj nastavnik postavlja problem i nudi korake do rješenja, preko one u kojoj nastavnik postavlja problem, a učenike se pušta da sami pronađu put do rješenja, do one u kojoj učenici sami postavljaju problem unutar situacije koju je nastavnik stvorio. Za darovite učenike posebno je poticajna upravo viša razina samostalnosti, odnosno prilika da sami oblikuju pitanje na koje će tražiti odgovor, umjesto da isključivo odgovaraju na tuđe.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Na satu prirode nastavnica je razredu postavila jedan jedini zadatak: "Napišite što biste željeli znati o prehrani i probavi. Postavite što bolje svoje pitanje." Umjesto da predaje gotove činjenice, iz učeničkih je pitanja ("Koliko dugo hrana ostane u želucu?", "Može li se hrana probaviti izvan tijela?") izgradila cijelu nastavnu cjelinu, uz eksperimente osmišljene kao odgovor na konkretna pitanja učenika. Isti se pristup – "Što bi želio/la znati o...?" kao polazna točka sata – može primijeniti u gotovo svakom predmetu.

4.9. Renzullijev trijadni model obogaćivanja programa

Renzullijev Trijadni model obogaćivanja (Enrichment Triad Model) razlikuje tri vrste obogaćujućih aktivnosti. Aktivnosti prve vrste su opće, istražuju širok raspon tema kako bi se otkrili interesi učenika (gostujuća predavanja, dokumentarci, posjeti, izložbe). Aktivnosti druge vrste razvijaju vještine mišljenja i istraživanja – kako postavljati pitanja, kako prikupljati i analizirati podatke, kako kritički čitati izvore. Aktivnosti treće vrste, najzahtjevnije, uključuju samostalno ili skupno istraživanje stvarnog problema koje rezultira konkretnim proizvodom namijenjenim stvarnoj publici, a ne samo nastavniku radi ocjenjivanja.

U okviru redovne nastave petog i šestog razreda realno je provoditi prvu i drugu vrstu aktivnosti kontinuirano, a treću vrstu povremeno, primjerice kroz jedan veći projekt u polugodištu, prilagođen mogućnostima razreda i predmeta.

4.10. Vrste učeničkih proizvoda

Kad se od učenika traži samostalan ili istraživački rad, korisno je unaprijed ponuditi širok raspon mogućih formata umjesto da se podrazumijeva pisani rad kao jedina opcija. Mogući su, između ostalog: pisani rad ili esej, usmena prezentacija, plakat ili infografika, model ili maketa, kratki video ili podcast, strip ili ilustrirana priča, društvena igra osmišljena oko sadržaja teme, debata, izložba ili nastavni materijal (kviz, radni listić) koji učenik izrađuje za mlađe razrede. Ponuda izbora formata ne samo da povećava motivaciju kroz osjećaj autonomije, nego omogućuje i učenicima različitih snaga (jezičnih, likovnih, tehničkih, organizacijskih) da svoje znanje pokažu na način koji im najbolje odgovara.

4.11. Petnaest svakodnevnih poticaja kreativnosti

Za kraj ove cjeline, popis kratkih, u praksi lako primjenjivih postupaka koji ne zahtijevaju posebnu pripremu, a mjerljivo doprinose kreativnijoj klimi razreda.

- Postavljajte pitanje "Što još?" nakon prvog točnog odgovora, umjesto da odmah prelazite dalje.
- Naglasak stavljajte na proces dolaženja do rješenja, a ne isključivo na sam rezultat.
- Hvalite trud i strategiju, a ne samo brzinu ili lakoću: "Zanimljivo mi je kako si to riješio" umjesto "Brzo si to riješio".
- Tolerirajte razumne, promišljene pogreške kao dio procesa učenja.
- Podržite neobične ideje učenika i prije nego što provjerite jesu li potpuno točne.
- Kad učenik ranije završi zadatak, ponudite mu zahtjevniji zadatak, a ne dodatni posao istog tipa.
- Povežite gradivo sa svakodnevnim životom učenika kad god je to moguće.
- Dopustite rad u paru s učenikom sličnih sposobnosti povremeno, ne isključivo u mješovitim skupinama.
- Uvedite raznolikost u nastavu – goste, kratke filmove, alate koji nisu dio uobičajene rutine.
- Demonstrirajte naizgled proturječne pojave i potaknite razred da objasni zašto se to događa.
- Koristite humor i dopustite učenicima da traže smiješna, apsurdna rješenja kao dio procesa smišljanja.
- Koristite poticajne fraze u razgovoru: "Da, i...", "Kako bismo to mogli ostvariti?", "Zvuči zanimljivo, reci mi više o tome".
- Dopustite učeniku da povremeno bira aktivnost koja nije izravno vezana uz trenutnu nastavnu jedinicu.
- Omogućite učeniku da nauči nešto dodatno o temi koja ga zanima i to prezentira ili "poduči" razred.
- Stvorite opuštenu atmosferu bez nepotrebnog vrednovanja svake izgovorene ideje.

5. DIFERENCIJACIJA NASTAVE U SVAKODNEVNOJ PRAKSI

5.1. Tri razine diferencijacije

Prema modelu Carol Ann Tomlinson, jedne od vodećih autorica na području diferencijacije nastave, nastavnik u razredu može diferencirati tri elementa nastavnog procesa: sadržaj (što učenik uči – razinu složenosti, dubinu, tempo), proces (kako učenik dolazi do znanja – metodu rada, stupanj samostalnosti, vrstu podrške) i proizvod (kako učenik pokazuje naučeno – format, opseg, razinu zahtjevnosti zadatka). Diferencijacija ne znači nužno izradu potpuno zasebnog programa za darovitog učenika, već svjesno variranje jednog od ova tri elementa unutar iste nastavne jedinice koju prati cijeli razred.

5.2. Deset smjernica za vođenje diferenciranog razreda

- Krenite od zajedničkog cilja sata za cijeli razred, a zatim planirajte barem jednu razinu iznad, za one kojima je to potrebno.
- Diferencirajte selektivno, ne za svaku aktivnost – birajte trenutke koji nose najviše koristi (uvodna provjera predznanja, samostalni rad, zaključni zadatak).
- Koristite fleksibilna, a ne fiksna grupiranja – ista skupina učenika neće uvijek trebati isti oblik podrške za svaku temu.
- Jasno komunicirajte kriterije uspješnosti prije početka rada, neovisno o razini zadatka.
- Ne izjednačavajte “više zadataka” s “izazovnijim zadatkom” – veći opseg istog tipa vježbi nije diferencijacija, nego dodatni posao.
- Uključite učenike u planiranje vlastitog izazova kad god je to moguće – pitajte ih što bi željeli istražiti dublje.
- Pratite i socio-emocionalnu, ne samo akademsku stranu diferencijacije – provjerite osjeća li se učenik izdvojenim na negativan način.
- Redovito mijenjajte tko dobiva “izazovniji” zadatak – ne oslanjajte se isključivo na jednog ili dvoje učenika iz razreda.
- Vodite jednostavnu evidenciju primijenjenih prilagodbi kako biste imali uvid u to što je već isprobano, a što nije.
- Ne čekajte formalnu identifikaciju darovitosti da biste počeli primjenjivati diferencijaciju

5.3. Stupnjevani zadaci

Stupnjevani zadaci omogućuju cijelom razredu rad na istom ishodu učenja, ali kroz zadatke različite razine zahtjevnosti. Ključno je da sve razine vode prema istom temeljnom ishodu i da nijedna skupina ne dobiva “manje vrijedan” zadatak, nego drugačiji put do istog cilja. Primjer stupnjevanog zadatka iz hrvatskog jezika nalazi se u Prilogu 3, a dodatni primjeri iz matematike i prirode u Prilogu 5 i 6 ovog priručnika.

5.4. RAFT tehnika

RAFT je jednostavna, ali svestrana tehnika za oblikovanje pisanih ili usmenih zadataka koja učeniku daje jasnu ulogu (Role), publiku (Audience), format (Format) i temu (Topic). Umjesto uobičajenog “napiši sastavak o...”, zadatak poprima oblik: “Ti si (uloga) koji piše/ govori za (publika), u obliku (format), o (tema).” Tehnika je posebno korisna jer se lako prilagođava različitim razinama zahtjevnosti – uloga i format mogu biti jednostavni ili vrlo neobični, ovisno o razredu i učeniku – a primjenjiva je u gotovo svakom predmetu, ne samo u jezičnom području.

Uloga	Publika	Format	Tema
Kap vode	Ostale kapi u oblaku	Dnevnički zapis	Put kroz kruženje vode u prirodi
Rimski vojnik	Obitelj kod kuće	Pismo	Svakodnevica na granici Carstva
Razlomak	Cijeli broj	Kratki dijalog	Zašto smo (ne)jednaki
Novinar iz budućnosti	Čitatelji dnevnih novina	Reportaža	Otkriće nepoznate vrste u kišnoj šumi

5.5. Kutici i centri interesa

Kutici interesa fizički su ili organizacijski prostori u učionici (ili materijali dostupni izvan sata) posvećeni proširenim sadržajima vezanim uz predmet – zbirka zagonetki i logičkih zadataka za matematiku, dodatna literatura i članci za jezične predmete, sitni eksperimenti i istraživački listovi za prirodu. Prednost kutića interesa jest da ne zahtijevaju svakodnevnu pripremu novog materijala, nego jednom pripremljen resurs kojem se učenici mogu vraćati kad ranije završe zadatak ili u za to predviđenom terminu.

5.6. Mentorstvo i samostalno istraživanje

Za učenike s izrazito specifičnim, uskim interesom koji nadilazi ono što redovita nastava može ponuditi, vrijedna je opcija mentorski odnos – s učiteljem koji dijeli ili poznaje to područje ili sa stručnjakom izvan škole (knjižničarom, roditeljem odgovarajuće struke, srednjoškolskim ili fakultetskim mentorom). Samostalno istraživanje unutar dogovorenog ugovora o učenju omogućuje da ovakav rad ostane strukturiran i vrednovan, umjesto da postane neusmjereno “slobodno vrijeme”.

5.7. Fleksibilno grupiranje

Fleksibilno grupiranje podrazumijeva da se sastav skupina unutar razreda mijenja ovisno o zadatku i cilju aktivnosti, a ne da postoji jedna, trajna podjela na “brže” i “sporije” učenike. Za pojedine aktivnosti korisno je darovite učenike grupirati zajedno (kako bi mogli raditi punim tempom bez potrebe da čekaju ili objašnjavaju drugima), dok je za druge aktivnosti, posebno one koje razvijaju suradničke i komunikacijske vještine, korisnije

mješovito grupiranje. Nijedan od ova dva pristupa ne bi trebao biti jedini obrazac tijekom cijele školske godine.

5.8. Zona sljedećeg razvoja i uloga posredovanog učenja

Teorijski temelj velikog dijela strategija opisanih u ovom poglavlju nalazi se u radu ruskog psihologa Lava Vygotskog i njegovom konceptu zone sljedećeg razvoja. Taj koncept odnosi se na raspon između onoga što učenik može učiniti potpuno samostalno i onoga što može učiniti uz podršku (učitelja, sposobnijeg vršnjaka ili strukturiranog materijala). Prema Vygotskom, učenje je najučinkovitije upravo unutar te zone, a ne u području već potpuno svladanog (gdje izostaje napredak) niti u području koje je nedostižno čak i uz podršku (gdje izostaje uspjeh).

Za darovitog učenika zona sljedećeg razvoja pomaknuta je znatno više nego za prosječnog vršnjaka, što znači da podrška koju takav učenik treba nije nužno intenzivnija, nego usmjerena na drugačiji, viši raspon zadataka. Praktična posljedica jest da diferencijacija ne znači "manje podrške za sposobnije učenike", nego jednaku razinu posredovanja, ali unutar znatno zahtjevnijeg raspona zadataka. To znači da učitelj darovitom učeniku i dalje postavlja potpitanja, usmjerava razmišljanje i daje povratnu informaciju, samo na razini analize i sinteze umjesto na razini pamćenja i razumijevanja.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Prilikom obrade razlomaka u šestom razredu, nastavnik matematike darovitoj učenici koja je inicijalni test riješila bez pogreške, nije jednostavno rekao "riješi ostatak zadataka sam/a", nego joj je postavio niz potpitanja više razine dok je radila na proširenom zadatku: "Što bi se dogodilo kad bi nazivnik bio negativan?", "Možeš li dokazati da tvoje pravilo vrijedi za sve slučajeve, ne samo za ovaj primjer?". Učenica je i dalje dobivala posredovanje i podršku, baš kao i ostatak razreda, samo unutar mnogo zahtjevnijeg raspona pitanja. Naglasak je na tome da nastavnik i dalje aktivno vodi razmišljanje.

6. PRILAGODBA NASTAVE PO NASTAVNIM PREDMETIMA

Sve dosad opisane strategije – sažimanje kurikuluma, stupnjevani zadaci, RAFT, Bloomova taksonomija, SCAMPER, PMI i druge prenosive su iz predmeta u predmet, no njihova konkretna primjena razlikuje se ovisno o sadržaju i logici svakog nastavnog područja. U ovom se poglavlju te strategije prevode u konkretne, odmah upotrebljive primjere za predmete koji se najčešće izvode u petom i šestom razredu. Primjeri nisu iscrpan popis, nego polazište koje svaki predmetni učitelj može prilagoditi svojoj nastavnoj cjelini.

6.1. Hrvatski jezik

Jezično područje nudi prirodno mnogo prostora za diferencijaciju kroz format i dubinu obrade, bez potrebe za posebnim materijalima.

- Kod obrade lektire, umjesto standardnog pitanja "Prepričaj radnju", darovitom učeniku ponuditi zadatak analize (usporedi motivaciju dvaju likova i objasni kako svaka vodi prema različitom ishodu priče) ili zadatak stvaranja (napiši alternativni završetak koji ostaje vjeran karakteru glavnog lika, ali mijenja ishod).
- Kod obrade vrsta riječi ili gramatičkih kategorija, učeniku koji brzo svlada pravilo ponuditi zadatak pronalaženja iznimaka ili "pokvarenih pravila" u jeziku te obrazloženje zašto iznimka postoji (npr. traženje riječi koje izmiču uobičajenom obrascu tvorbe množine).
- Kod pisanja sastavaka, koristiti RAFT tehniku kako bi se ista tema pisala iz neobične uloge i perspektive. Primjerice, opis jesenskog dana napisan iz perspektive lista koji pada sa stabla, umjesto uobičajenog opisa iz perspektive promatrača.
- Novinarski ili recenzentski zadaci: učenik piše kritički prikaz pročitane knjige za vršnjake, uz jasne kriterije vrednovanja koje sam djelomično predlaže.

6.2. Matematika

U matematici je diferencijacija kroz sažimanje kurikuluma osobito učinkovita jer se predznanje lako i brzo provjerava kratkim inicijalnim testom prije obrade nove cjeline.

- Prije obrade nove cjeline (npr. razlomci, postoci, geometrijska tijela) provesti kratki inicijalni test od pet do deset zadataka; učenici koji ga riješe s visokom točnošću prelaze izravno na zadatke primjene i analize, dok ostatak razreda prolazi kroz redovitu obradu.
- Zadatke "otvorenog tipa", bez jednog jedinog rješenja: umjesto "Izračunaj opseg pravokutnika stranica 4 i 6 cm", postaviti zadatak "Osmisli tri različita pravokutnika opsega 20 cm i usporedi njihove površine – što primjećuješ?".
- Logičke zagonetke i matematičke "mozgalice" kao stalni kutić interesa za učenike koji ranije završe redoviti zadatak, umjesto dodatnih vježbi istog tipa.
- Matematičko istraživanje s primjenom u stvarnom životu: izračun najpovoljnije opcije mobilnog paketa za obitelj na temelju stvarnih podataka, uz obrazloženje odabira (zadatak koji spaja aritmetiku, analizu podataka i argumentaciju).

6.3. Priroda i biologija

Prirodoslovni predmeti prirodno se oslanjaju na istraživački i problemski pristup pa je diferencijacija ovdje često pitanje stupnja samostalnosti u istraživanju, a ne posebnog sadržaja.

- Umjesto da učitelj demonstrira pokus i objasni rezultat, darovitom učeniku (ili paru učenika) prepustiti da samostalno postavi hipotezu, provede pokus i izvede zaključak, uz kratko obrazloženje pred razredom.
- Nakon obrade teme (npr. probavni sustav, kruženje vode, ekosustavi), postaviti otvoreno pitanje "Što bi se dogodilo kad bi..." koje traži primjenu naučenog na hipotetsku situaciju izvan udžbenika.
- Terenski ili istraživački mini-projekt: praćenje i bilježenje jedne prirodne pojave u okolišu škole kroz dulje razdoblje (temperatura, ponašanje biljke, kretanje sjene) uz izvođenje zaključka na temelju prikupljenih podataka.
- Zadatak tipa "Objasni sedmogodišnjem djetetu" – učenik složeni prirodoslovni koncept mora prevesti u jednostavan, razumljiv jezik, što zahtijeva dublje razumijevanje nego puklo reproduciranje definicije.

6.4. Engleski i drugi strani jezici

Kod stranih jezika brzina usvajanja gradiva kod darovitih učenika često je izrazito visoka pa je ovdje osobito važno paziti da diferencijacija ne ostane isključivo na razini "više vokabulara", nego uključuje i složenije jezične funkcije.

- Umjesto dodatnih popisa riječi, ponuditi zadatke koji zahtijevaju kreativnu upotrebu jezika: pisanje kratke priče ili dijaloga koji koristi zadani skup riječi na neočekivan način.
- Debate ili kratke rasprave na stranom jeziku o temi bliskoj učenicima (npr. treba li školski dan početi kasnije), čime se jezik vježba u funkcionalnom kontekstu, a ne samo kroz vježbe prevođenja.
- Usporedba jezičnih struktura: potaknuti učenika da uspoređi neko gramatičko pravilo na engleskom s odgovarajućim pravilom u hrvatskom jeziku i objasni sličnosti i razlike.
- Prevođenje ili "titlovanje" kratkog isječka (pjesme, videa) uz zadatak da učenik obrazloži prevoditeljske izbore koje je napravio kad doslovan prijevod nije zvučao prirodno.

6.5. Povijest

Povijest kao predmet nudi prirodan prostor za razvoj analize uzročno-posljedičnih odnosa i usporedbe perspektiva, dviju vještina koje darovite učenike posebno privlače.

- Umjesto kronološkog nabiranja događaja, postaviti zadatak usporedbe dvaju povijesnih razdoblja ili civilizacija prema zadanim kriterijima (upravljanje, svakodnevni život, tehnologija) uz obrazloženje koje su razlike najznačajnije i zašto.
- Zadatak "dnevnik povijesne osobe": pisanje fiktivnog dnevnika ili govora povijesne osobe u ključnom trenutku, uz zahtjev da zapis ostane vjeran poznatim povijesnim činjenicama.
- Traženje "modernih ekvivalenata": kod obrade starih civilizacija, potaknuti učenika da pronađe suvremenu paralelu za neku instituciju ili pojavu (npr. rimski

forum i suvremeni gradski trg) i obrazloži sličnosti i razlike.

Rasprava s više perspektiva (metoda šest šešira) o kontroverznoj povijesnoj odluci, gdje učenici izmjenjuju uloge kako bi sagledali odluku iz različitih gledišta sudionika događaja.

PRIMJER IZ RAZREDNE PRAKSE

Na satu povijesti, nastavnica je darovitoj učenici, koja je inicijalni test o osnovnim činjenicama o Starom Egiptu riješila bez pogreške, ponudila RAFT zadatak: napisati pismo pisara faraonu u kojem opisuje poteškoće organizacije gradnje piramide. Zadatak je zahtijevao da učenica osim poznavanja činjenica o graditeljstvu i društvenom uređenju, iste primijeni kroz uvjerljivu, vjerodostojnu perspektivu osobe iz tog vremena – zadatak razine analize i stvaranja u Bloomovoj taksonomiji. Pismo učenice, pročitano naglas na kraju sata, potaknulo je ostatak razreda na pitanja o svakodnevnom životu običnih ljudi u starom Egiptu, čime je njezin rad neplanirano obogatilo nastavu za cijeli razred, ne samo za nju.

6.6. Geografija

Geografija povezuje prirodoslovni i društveni pristup, što je čini pogodnom za projektne i istraživačke zadatke koji integriraju više vrsta znanja.

- Zadatak planiranja: osmisli idealnu rutu putovanja kroz zadano područje s obzirom na klimu, reljef i kulturne znamenitosti, uz obrazloženje odabira.
- Analiza podataka: usporedba klimatskih dijagrama dvaju različitih područja i izvođenje zaključaka o utjecaju klime na način života stanovništva.
- Simulacija donošenja odluka: učenik u ulozi gradonačelnika mora odlučiti o rasporedu prostora u zamišljenom gradu uzimajući u obzir reljef, promet i stanovništvo te obrazložiti svoj plan pred razredom.
- Istraživanje utjecaja jednog geografskog čimbenika (npr. dostupnost vode) na razvoj određene civilizacije ili regije, s izvorima koje učenik sam pronalazi i vrednuje.

6.7. Likovna i glazbena kultura

Kod umjetničkih predmeta izazov često nije nedostatak sadržaja, nego nedostatak otvorenosti zadataka.

- Likovna kultura: umjesto jednog propisanog motiva, zadati temu ("prijelaz") i prepustiti učeniku da sam odabere likovnu tehniku i način interpretacije, uz kratko usmeno obrazloženje odabira.
- Likovna kultura: analiza umjetničkog djela kroz pitanja više razine (Zašto je umjetnik odabrao baš ovu kompoziciju? Kako bi se dojam promijenio drugačijim izborom boja?) umjesto isključivo opisa onoga što se na slici vidi.
- Glazbena kultura: zadatak stvaranja jednostavnog ritamskog ili melodijskog obrasca prema zadanim pravilima (npr. u zadanom taktu), umjesto isključivo slušanja i prepoznavanja gotovih djela.
- Glazbena kultura: usporedba dviju obrada iste teme ili motiva u različitim glazbenim razdobljima ili žanrovima, uz obrazloženje uočenih razlika u pristupu.

6.8. Informatika

Informatika prirodno omogućuje samostalan, projektno usmjeren rad te postupno povećanje zahtjevnosti unutar iste teme.

- Kod obrade osnova programiranja, učeniku koji brzo svlada zadanu strukturu ponuditi proširenje zadatka – dodavanje dodatne funkcionalnosti ili rješavanje istog problema na drugačiji, učinkovitiji način.
- Projektni zadatak izrade jednostavne igre, kviza ili alata za mlađe razrede, čime se znanje odmah stavlja u funkciju stvarne.
- Zadatak analize pogreške: učeniku se da gotov kod ili algoritam s namjernom pogreškom te se traži da je pronađe i obrazloži zašto do nje dolazi – zadatak koji razvija analitičko, a ne samo izvedbeno razmišljanje.

6.9. Tjelesna i zdravstvena kultura

I u predmetima koji nisu prvenstveno kognitivno usmjereni, darovitost se može podržati kroz strateško i analitičko razmišljanje o pokretu i igri, ne isključivo kroz tjelesnu izvedbu.

- Učeniku koji brzo svladava novu vještinu ili igru dodijeliti ulogu “trenera” koji objašnjava tehniku mlađim ili sporijim vršnjacima, čime se dodatno učvršćuje vlastito razumijevanje kroz poučavanje drugih.
- Zadatak osmišljavanja vlastite varijante poznate igre s izmijenjenim pravilima, uz obrazloženje kako izmjena pravila mijenja tijek i strategiju igre.
- Analiza strategije nakon odigrane momčadske igre: kratka rasprava o tome koja je taktika bila najučinkovitija i zašto, čime se tjelesna aktivnost povezuje s analitičkim razmišljanjem.

6.10. Zajednički nazivnik: kako birati primjer za svoj predmet

Iz primjera navedenih u ovom poglavlju vidljiv je zajednički obrazac koji vrijedi neovisno o predmetu: dobar primjer prilagodbe za darovitog učenika gotovo nikada ne znači “isto, samo više”, nego traži drugačiju vrstu misaonog rada - analizu umjesto reprodukcije, usporedbu umjesto opisa, stvaranje umjesto ponavljanja, primjenu na novu situaciju umjesto vježbe na poznatoj.

7. PRAĆENJE NAPRETKA, VREDNOVANJE I SURADNJA

7.1. Individualizirani pristup u skladu s propisima

Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika iz 2025. godine predviđa, između ostalog, mogućnost izrade individualiziranog kurikula za darovite učenike te akceleracije u pojedinom predmetu ili razredu. Za razliku od individualiziranog kurikula koji se izrađuje uz formalnu identifikaciju darovitosti i suradnju sa stručnom službom, velika većina strategija opisanih u ovom priručniku ne zahtijeva formalni postupak, već ih nastavnik može primjenjivati na temelju vlastitog zapažanja, unutar redovnog nastavnog rada. Formalni postupak identifikacije i individualizacije relevantan je kad postoji potreba za akceleracijom, značajnijim odstupanjem od propisanog kurikula ili sustavnom, dugoročnom prilagodbom koja nadilazi ono što učitelj može provesti samostalno.

7.2. Praćenje napretka kroz portfolio

Portfolio kao oblik praćenja napretka posebno je koristan kod darovitih učenika jer bilježi ne samo ocjene, nego i proces. Portfolio omogućuje uvid u razvoj mišljenja tijekom vremena, što je osobito vrijedno kod učenika čije se najznačajnije napredovanje ne odražava nužno u brojčanoj ocjeni.

U praksi portfolio ne mora biti opsežan ni formalno strukturiran dokument. Dovoljna je mapa (fizička ili digitalna) u koju se s vremena na vrijeme pohranjuje po jedan reprezentativan rad, uz kratku učenikovu refleksiju o tome što mu je pri tom radu bilo teško, a što je naučio.

7.3. Samovrednovanje

Sposobnost realnog samovrednovanja (procjene vlastitog rada koja nije ni pretjerano kritična ni nerealno pozitivna) vještina je koju je posebno vrijedno razvijati kod darovitih učenika, s obzirom na sklonost perfekcionizmu. Kratki upitnik za samovrednovanje nakon završetka projekta ili većeg zadatka (primjer u Prilogu 4) učeniku pomaže odvojiti trud uloženi u rad od konačnog rezultata te potiče razmišljanje o vlastitom procesu učenja, a ne samo o ocjeni.

7.4. Rubrike kao alat vrednovanja samostalnog rada

Kod projektnih i istraživačkih zadataka opisanih u ovom priručniku, jasno postavljena rubrika vrednovanja unaprijed poznata učeniku ključna je za smanjenje anksioznosti povezane s otvorenim, manje strukturiranim zadacima. Rubrika ne mora biti složena – dovoljno je tri do četiri kriterija (npr. dubina istraživanja, originalnost pristupa, jasnoća prezentacije, obrazloženje vlastitih izbora), svaki opisan na dvije do tri razine ostvarenosti. Primjer jednostavne rubrike nalazi se u Prilogu 5.

7.5. Suradnja s roditeljima

Roditelji darovite djece često prvi primijete neuobičajene interese ili sposobnosti djeteta, ali istovremeno mogu imati i nerealistična očekivanja. Roditelji mogu biti skloni podcjenjivanju (kad se darovitost u školskom okruženju ne poklapa s onim što roditelj vidi kod kuće) ili precjenjivanju (kad se svaka jaka strana djeteta tumači kao znak izuzetne darovitosti). Redovita, konkretna komunikacija najbolji je način izgradnje realnog, zajedničkog razumijevanja djetetovih potreba. Korisno je roditeljima konkretno objasniti koje se prilagodbe u razredu primjenjuju i zašto, kako bi se izbjegao dojam da škola “ništa ne poduzima” kad prilagodbe zapravo postoje, samo nisu uvijek vidljive kroz ocjene.

7.6. Suradnja sa stručnom službom škole

Školski psiholog i pedagog vrijedni su suradnici ne samo u formalnom postupku identifikacije darovitosti, nego i u svakodnevnom radu. Oni mogu ponuditi drugu perspektivu na ponašanje učenika koje nastavniku djeluje zbunjujuće (primjerice, izraženo podbacivanje ili socijalno povlačenje), predložiti dodatne materijale ili uputiti na vanjske resurse (centre za darovite, izvannastavne programe).

7.7. Kad prilagodba nije dovoljna: signali za daljnje upućivanje

U manjem broju slučajeva, prilagodbe unutar redovne nastave nisu dovoljne i potrebno je razmotriti formalniji postupak – akceleraciju, individualizirani kurikulum ili uključivanje vanjske stručne podrške. Signali koji na to upućuju uključuju: dugotrajno, izraženo podbacivanje koje se ne popravljaju unatoč primijenjenim prilagodbama, značajne socio-emocionalne teškoće (izražena anksioznost, povlačenje, sukobi) koje se ne smanjuju, izraženu asinkroniju koja otežava svakodnevno funkcioniranje učenika u razredu ili sumnju na dvostruku posebnost. U tim je slučajevima uloga nastavnika pravovremeno, konkretno i pisano zabilježiti zapažanja te ih proslijediti razredniku i stručnoj službi, koji dalje koordiniraju formalni postupak.

8. ČESTE NEDOUMICE IZ PRAKSE

Ovo poglavlje donosi odgovore na pitanja koja se najčešće postavljaju na stručnim usavršavanjima i u razgovorima s nastavnicima predmetne nastave.

„Imam 28 učenika u razredu i dvoje-troje njih je vjerojatno darovito. Kako da im posvetim posebnu pažnju, a da ne zapostavim ostale?“

Diferencijacija za darovite učenike u praksi rijetko znači dvostruko planiranje sata. Najviše koristi donose male, unaprijed pripremljene “nadogradnje” postojećih zadataka – jedno pitanje više razine na kraju vježbe, dodatna opcija u kutiću interesa, mogućnost bržeg prolaska kroz gradivo koje učenik već zna. Ove prilagodbe ne zahtijevaju odvojeno vrijeme tijekom sata jer ih učenik koristi samostalno, dok nastavnik i dalje vodi ostatak razreda.

„Roditelj traži da dijete ‘preskoči razred’, a ja nisam sigurna/siguran je li to dobra ideja.“

Akceleracija (preskakanje razreda ili pojedinog predmeta) regulirana je Pravilnikom iz 2025. godine i zahtijeva formalni postupak koji uključuje stručnu službu škole, a ne odluku pojedinog nastavnika. Ono što nastavnik može učiniti jest dati objektivan, konkretan opis učenikovog funkcioniranja u razredu (akademski, ali i socio-emocionalno) kao doprinos toj odluci, bez da sam donosi konačan sud o tome je li akceleracija primjerena. To je odluka koja zahtijeva uvid u cjelokupni razvoj djeteta, ne samo akademsko postignuće u jednom predmetu.

„Učenik odbija raditi dodatne zadatke jer kaže da to nije pošteno prema ostalima.“

Ovakva reakcija česta je kod učenika koji su naučili da izdvajanje znači kaznu ili dodatni teret, a ne priliku. Pomaže preformulacija zadatka – ne kao “dodatno”, nego kao “drugačije”. Naglasiti da svi u razredu rade na istom cilju, ali na način koji svakome odgovara, isto kao što se i ostatak razreda dijeli u skupine ovisno o zadatku. Također pomaže kad izbor izazovnijeg zadatka ostane dobrovoljan, a ne nametnut.

„Kako da prepoznam je li riječ o darovitosti ili o učeniku koji je jednostavno drzak i osporava mi autoritet?“

Razlika je često u obrascu, ne u pojedinačnom incidentu. Učenik koji osporava zadatak zato što traži logičniji, precizniji ili zanimljiviji pristup i koji je spreman objasniti zašto misli da postoji bolji način, pokazuje obrazac tipičan za darovitost. Učenik čije je ponašanje usmjereno prije svega na privlačenje pažnje ili izbjegavanje rada, bez sadržajnog argumenta, pokazuje drugačiji obrazac. U praksi se oba obrasca mogu isprepleti – darovit

učenik koji je dugo bio nedovoljno izazvan može razviti i obrambeno, izazivačko ponašanje kao naučenu strategiju.

„Nemam vremena pripremati posebne materijale za jednog ili dvoje učenika.“

To je razumljiva i česta zabrinutost, a rješenje nije u izradi posebnih materijala za svaki sat, nego u nekoliko trajnih rutina koje se jednom pripreme, a koriste se tijekom cijele školske godine: stalni kutić interesa, desetak otvorenih pitanja po Bloomovoj taksonomiji koja se mogu postaviti uz gotovo svaku temu te unaprijed dogovoren format ugovora o učenju koji se ponovno koristi kad god je potreban. Ulaganje vremena jednom, na početku školske godine, znatno smanjuje svakodnevni dodatni posao.

„Učenica je izuzetno sposobna, ali svaki put kad nešto ne uspije iz prve, odustane.“

Ovo je tipičan obrazac neadaptivnog perfekcionizma. Umjesto uvjeravanja da “zna” (što učenica u tom trenutku ne može prihvatiti), korisnije je preusmjeriti pažnju na proces i normalizirati pogrešku kao dio učenja. Možete, primjerice, naglas prokomentirati vlastitu pogrešku pri objašnjavanju gradiva ili zajedno pregledati konkretno mjesto gdje je zapela.

„Kako da razgovaram s roditeljima koji misle da njihovo dijete nije dovoljno izazvano, a ja u razredu ne vidim ništa neuobičajeno?“

Korisno je razdvojiti dva moguća scenarija: dijete doista pokazuje znakove darovitosti koji nisu vidljivi u trenutnim aktivnostima ili postoji razmimoilaženje između roditeljske percepcije kod kuće i djetetova funkcioniranja u razredu. U oba slučaja pomaže konkretan, neobrambeni razgovor utemeljen na primjerima iz razreda, uz prijedlog da se zajednički isproba jedna ili dvije konkretne prilagodbe (npr. inicijalni test prije sljedeće cjeline) i nakon nekoliko tjedana ponovno razgovara o rezultatima.

„Dvoje darovitih učenika u istom razredu neprestano se natječu i uspoređuju – kako to smiriti?“

Natjecateljski odnos između dvoje sposobnih učenika česta je pojava i sam po sebi nije nužno štetan, no postaje problematičan kad se pretvori u stalno vrednovanje vlastite vrijednosti kroz usporedbu s drugim. Pomaže preusmjeriti fokus obaju učenika na osobni napredak umjesto na međusobnu usporedbu. Primjerice, kroz individualne ciljeve koje svaki učenik postavlja sam sebi umjesto isključivo javnog rangiranja rezultata. Jednako pomaže povremeno postaviti oboje u zajednički, a ne suprotstavljen zadatak, gdje njihov uspjeh ovisi o suradnji, a ne isključivo o pojedinačnom nadmetanju.

9. PLANIRANJE PRIMJENE KROZ ŠKOLSKU GODINU

Priručnik namjerno ne predlaže da se sve opisane strategije uvedu odjednom, na početku školske godine. Takav pristup najčešće dovodi do brzog odustajanja zbog opsega posla. Umjesto toga, korisno je primjenu rasporediti kroz godinu, tako da se svako tromjesečje uvede jedna do dvije nove rutine koje se zatim zadrže do kraja godine.

Razdoblje	Prioritet	Konkretni korak
Prvi mjesec nastave	Zapažanje i upoznavanje razreda.	Voditi kratke bilješke o učenicima koji pokazuju obilježja iz poglavlja 1.2.; ne poduzimati još formalne korake.
Prvo tromjesečje	Uvođenje osnovnih rutina diferencijacije.	Pripremiti prvi kutić interesa i isprobati jedan inicijalni test prije nove cjeline.
Drugo tromjesečje	Produblivanje kroz otvorene zadatke.	Uvesti barem jedan stupnjevani zadatak i jednu RAFT aktivnost po nastavnoj cjelini.
Treće tromjesečje	Samostalni projekt.	Dogovoriti ugovor o učenju s jednim ili više učenika za manji istraživački projekt, uz jasnu rubriku vrednovanja.
Četvrto tromjesečje	Vrednovanje i predaja informacija dalje.	Zajedno s učenikom ispuniti upitnik samovrednovanja. Podijeliti zapažanja s razrednikom i budućim predmetnim učiteljem radi kontinuiteta iduće školske godine.

Ovakav postupak pristup ima dvije prednosti. Prvo, sprječava preopterećenost nastavnika koji uz redovne obveze pokušava odjednom uvesti sve strategije opisane u priručniku. Drugo, omogućuje da se svaka rutina prije uvođenja sljedeće dovoljno uvježba i postane prirodan dio nastavnog rada, umjesto da ostane povremena, izolirana aktivnost bez stvarnog kontinuiteta.

Jednako je važno na kraju školske godine zabilježiti koje su prilagodbe za pojedinog učenika bile korisne, a koje ne i tu informaciju proslijediti nastavniku koji preuzima razred sljedeće godine. Bez takvog kontinuiteta, svaki novi predmetni nastavnik kreće ispočetka, što nepotrebno usporava podršku.

10. PRILOZI

Prilog 1: Kontrolna lista za prepoznavanje darovitog učenika u razredu

Lista nije dijagnostički alat, već pomoć pri sustavnom zapažanju.

- Brzo usvaja novo gradivo, uz malen broj ponavljanja.
- Postavlja neuobičajena, produbljena pitanja izvan okvira zadatka.
- Ima intenzivan, dugotrajan interes za određeno, katkad usko područje.
- Koristi napredan rječnik i složene rečenične konstrukcije u usmenom izražavanju.
- Nudi neuobičajena, originalna rješenja umjesto očekivanog, uvježbanog postupka.
- Pokazuje snažnu reakciju na nepravdu, tuđu patnju ili etička pitanja.
- Izrazito je samokritičan, teško podnosi vlastite pogreške.
- Djeluje kao da se dosađuje ili nezainteresirano upravo na satima kad se ponavlja već svladano gradivo.
- Radije se druži sa starijima ili odraslima nego s vršnjacima vlastite dobi.
- U razgovoru izvan formalne nastave (hodnik, odmor) pokazuje znanje ili razmišljanje koje se ne vidi u pisanim radovima.
- Pokazuje jaz između usmenog izražavanja i pisanog rada (moguć znak podbacivanja).

Ako učenik pokazuje više navedenih obilježja dosljedno, kroz dulje razdoblje i u više različitih situacija, korisno je o zapažanjima obavijestiti razrednika i stručnu službu škole radi daljnjeg praćenja.

Prilog 2: Predložak jednostavnog ugovora o učenju

Predložak je namijenjen kraćim, dvotjednim ili mjesečnim dogovorima unutar jedne nastavne cjeline, a nastavnik ga po potrebi prilagođava svom predmetu.

Ime učenika i predmet: _____

Nastavna cjelina/tema: _____

Ishodi koje učenik već ostvaruje (utvrđeno inicijalnim testom ili razgovorom):

Čime će se učenik baviti umjesto ponavljanja gradiva: _____

Format u kojem će pokazati rezultat rada (pisani rad, prezentacija, model, drugo):

Rok: _____

Način vrednovanja i kriteriji uspješnosti: _____

Potpis učenika i učitelja: _____

Prilog 3: Primjer stupnjevanog zadatka – Hrvatski jezik, tema “Opisivanje lika”

Cijeli razred radi na istom ishodu – prepoznavanju i primjeni jezičnih sredstava za opisivanje lika – kroz tri razine zahtjevnosti.

Osnovna razina. Prema ponuđenom popisu pridjeva i primjera iz pročitano g teksta, sastavi kratak opis izgleda i osobina glavnog lika u pet do sedam rečenica.

Srednja razina. Sastavi opis glavnog lika koji, osim izgleda, uključuje i njegove osobine vidljive iz postupaka u priči (a ne samo izravno navedene), potkrijepljene po jednim primjerom iz teksta za svaku osobinu.

Napredna razina. Sastavi opis glavnog lika iz perspektive drugog lika iz priče koji ga ne voli, tako da opis ostane vjerodostojan tekstu, ali jezičnim sredstvima (izborom riječi, tonom) prenese i stav pripovjedača prema opisivanom liku.

Sve tri skupine na kraju sata čitaju svoje opise naglas, a razred zajednički raspravlja o tome kako se izbor riječi i gledišta pripovjedača mijenja u zavisnosti o tome tko opisuje lik.

Prilog 4: Kratki upitnik za samovrednovanje učenika nakon projekta

- Što mi je u ovom radu najbolje uspjelo i zašto?
- Koji mi je dio rada bio najzanimljiviji?
- Koji mi je dio rada bio najteži i kako sam ga svladao?
- Što bih sljedeći put učinio drugačije?
- Koju bih ocjenu sam sebi dao za trud uložen u ovaj rad, neovisno o konačnom rezultatu?
- Koju bih temu volio istraživati sljedeći put?

Prilog 5: Primjer jednostavne rubrike za vrednovanje samostalnog projekta

Kriterij	Početna razina	Dobra razina	Napredna razina
Dubina istraživanja	Navodi osnovne, lako dostupne podatke.	Povezuje podatke iz više izvora.	Uspoređuje izvore, uočava proturječnosti ili praznine u dostupnim podacima.
Originalnost pristupa	Slijedi ponuđenu strukturu bez izmjena.	Djelomično prilagođava strukturu vlastitom pristupu.	Osmišljava vlastit, prepoznatljiv pristup temi.
Jasnoća prezentacije	Prezentacija je razumljiva uz dodatna objašnjenja.	Prezentacija je samostalno razumljiva.	Prezentacija je jasna, dobro strukturirana i prilagođena publici.
Obrazloženje izbora	Ne obrazlaže zašto je nešto odabrano.	Djelomično obrazlaže ključne izbore.	Dosljedno i uvjerljivo obrazlaže sve značajnije izbore u radu.

Prilog 6: Primjer sažimanja kurikuluma – Matematika, tema “Postotci”

Faza	Redoviti tijek razreda	Prilagodba za učenika koji na pretestu postigne visoku točnost
Uvod (1 sat)	Uvođenje pojma postotka kroz svakodnevne primjere.	Sudjeluje u uvodnoj raspravi; kratko predstavlja vlastiti primjer iz svakodnevnog života.
Obrada i vježba (3–4 sata)	Postupno uvježbavanje računanja postotka kroz niz zadataka rastuće težine.	Ne prolazi kroz sve vježbe; rješava jedan skup zadataka primjene te prelazi na produblјivanje.
Produblјivanje	—	Istražuje primjenu postotaka izvan udžbenika (popusti, kamate, statistika u medijima) i priprema kratak prikaz za razred.
Provjera znanja	Standardna pisana provjera za cijeli razred.	Piše istu provjeru; dodatno se vrednuje i samostalni prikaz prema unaprijed dogovorenoj rubrici.

Prilog 7: Primjer diferenciranog zadatka – Priroda, tema “Ekosustavi”

Cijeli razred obrađuje isti ishod – razumijevanje odnosa među organizmima u ekosustavu – kroz tri razine zahtjevnosti zadatka nakon uvodnog dijela sata.

Osnovna razina. Prema priloženoj shemi hranidbenog lanca, odredi ulogu svakog organizma (proizvođač, potrošač, razlagač).

Srednja razina. Objasni što bi se dogodilo s ostatkom hranidbenog lanca kad bi jedna vrsta iz njega nestala.

Napredna razina. Osmisli vlastiti, izmišljeni ekosustav s najmanje pet organizama u ravnoteži te ga prikaži shemom; obrazloži kako bi uvođenje jedne nove, invazivne vrste narušilo tu ravnotežu.

Prilog 8: RAFT predlošci za različite predmete – dodatni primjeri

Predmet	Uloga	Publika	Format	Tema
Priroda	Stanica lista	Ostanak biljke	Unutarnji monolog	Proces fotosinteze tijekom jednog sunčanog dana
Geografija	Riječna dolina	Buduće generacije	Pismo upozorenja	Posljedice erozije tla
Glazbena kultura	Nota u skladbi	Skladatelj	Kratki dijalog	Zašto sam baš na ovom mjestu u skladbi
Informatika	Bajt podataka	Korisnik računala	Dnevnički zapis	Put podataka od tipkovnice do zaslona

Prilog 9: Primjer diferenciranog zadatka – Engleski jezik, tema “Present Perfect”

Cijeli razred vježba isti gramatički oblik kroz tri razine zahtjevnosti nakon uvodne obrade pravila.

Osnovna razina. Dopuni rečenice ponuđenim glagolima u pravilnom obliku Present Perfecta prema predlošku.

Srednja razina. Napiši pet rečenica o vlastitim dosadašnjim iskustvima (mjesto koja si posjetio/la, stvari koje si probao/la) koristeći Present Perfect, uz barem dva različita priloga vremena (already, never, yet, just).

Napredna razina. Napiši kratki intervju u paru u kojem jedna osoba postavlja pitanja o životnim iskustvima koristeći Present Perfect, a druga odgovara i objašnjava detalje pre-

lazeći pritom u prošlo vrijeme (Past Simple) – zadatak koji zahtijeva razumijevanje razlike u značenju između dvaju vremena, ne samo ispravnu tvorbu oblika.

Prilog 10: Primjer diferenciranog zadatka – Likovna kultura, tema “Kompozicija”

Nakon uvodne obrade pojma kompozicije i ravnoteže u slikarskom prostoru, razred radi na istom ishodu kroz tri razine samostalnosti u odabiru sredstava izražavanja.

Osnovna razina. Prema zadanom predlošku razmjesti ponuđene likovne elemente (oblike) tako da postigneš uravnoteženu kompoziciju.

Srednja razina. Osmisli vlastitu kompoziciju na zadanu temu koristeći najmanje tri različita oblika i objasni usmeno zašto si ih tako rasporedio/la.

Napredna razina. Osmisli dvije verzije iste kompozicije – jednu s uravnoteženim, drugu s namjerno “neuravnoteženim” rasporedom elemenata te obrazloži kakav dojam svaka od njih ostavlja na promatrača i zašto bi umjetnik ponekad namjerno odabrao neravnotežu.

11. ZAKLJUČAK

Rad s darovitim učenicima u petom i šestom razredu zahtijeva, prije svega, promjenu perspektive: prepoznavanje da učenik koji dosađuje pitanjima, osporava zadatke ili predaje nedovršen rad možda ne treba disciplinu, nego izazov; da iza perfekcionizma i naizgled pretjerane emocionalne reakcije stoji stvaran i razumljiv razlog. Također zahtijeva razumijevanje da dosljedno primjenjivane prilagodbe – kratka provjera predznanja prije nove cjeline, jedno dodatno pitanje više razine, ponuđen izbor formata za predaju rada imaju veći kumulativni učinak od povremenih, opsežnih posebnih projekata.

Primjeri po predmetima doneseni u ovom izdanju priručnika pokazuju da se ista, ograničena skupina strategija (analiza umjesto reprodukcije, otvoreno pitanje umjesto zatvorenog, izbor formata, produbljivanje umjesto ponavljanja) može prevesti u praksu bilo kojeg predmeta, uz minimalnu dodatnu pripremu.

Ovaj priručnik ne nudi gotova rješenja za svaki razred i svakog učenika s obzirom da takva rješenja u pedagogiji rijetko postoje. Nudi okvir razumijevanja i skup provjerenih strategija koje svaki nastavnik može prilagoditi svom predmetu, svom razredu i konkretnom djetetu koje ima pred sobom.

12. REFERENCE

- Adžić, R. (2011). Darovitost i kreativnost u nastavi. Zagreb: Naklada Slap.
- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2).
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (ur.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2011). Grozdovi kao poticaj za razvoj kritičkog mišljenja. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Bloom, B. S. (ur.) (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- Burušić, J., Šakić, M., Ivanec, T. P. (2019). Problemska i istraživačka nastava u razrednoj i predmetnoj nastavi. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Cremin, T., Burnard, P., Craft, A. (2009). Documenting "Possibility Thinking": A Journey of Collaborative Enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row.
- Čudina-Obradović, M. (1991). Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Cvetković-Lay, J. (1995). Ako je dijete darovito. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J., Pečjak, V. (2004). Možeš i drukčije: priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece i mladeži predškolske dobi. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (2008). Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alinea.
- Dąbrowski, K. (1964). Positive Disintegration. Boston: Little, Brown and Company.
- De Bono, E. (2008). Šest šešira za razmišljanje. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4).
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. U: Colangelo, N., Davis, G. A. (ur.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Galbraith, J. (1985). The Eight Great Grips of Gifted Kids: Responding to Special Needs. *Roeper Review*, 8(1).
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

- Glasnović Gracin, D., Burušić, J. (2016). Kreativnost u nastavi matematike: teorijski pristup i primjeri iz prakse. Zagreb: Školska knjiga.
- Guilford, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill.
- Koren, I. (1989). Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika. Zagreb: Školske novine.
- Kurnik, Z. (2020). Problemska nastava matematike. *Matematika i škola*, 21(102).
- Lubart, T. (2016). Psihologija kreativnosti. Zagreb: Naklada Slap.
- Machů, E. i sur. (2016). Metody rozvoje kritického myšlení ve výuce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (2025). Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika. *Narodne novine*, br. 71/2025.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika.
- Perić, T. (2015). Poticanje kreativnosti djece u odgojno-obrazovnom procesu. *Napredak*, 156(1-2).
- Pešić, J. (2003). Konstruktivizam kao psihološki i kao gnoseološki koncept. U: Pešić, J. i sur. (ur.), *Pedagogija orijentirana na dijete*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika. *Narodne novine*, br. 34/91 (izvan snage, sadržajno relevantan).
- Reis, S. M., Purcell, J. H. (1993). An Analysis of Content Elimination and Strategies Used by Elementary Classroom Teachers in the Curriculum Compacting Process. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2).
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. U: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (ur.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Silverman, L. K. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4).
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevanović, M. (2002). Poučavanje i učenje u kreativnoj nastavi. Rijeka: Andromeda.
- Szabos, J. (1989). Bright Child, Gifted Learner. *Challenge*, 34.
- Tomlinson, C. A. (1999). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria, VA: ASCD.

Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Vlahović-Štetić, V. (ur.) (2008). Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Von Krafft, T., Semke, C. (2008). Multiple Intelligences in the Classroom. Baltimore: Kagan Publishing.

Vygotski, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

G.A.T.E. HUHR



Interreg
Mađarska – Hrvatska



Sufinancira
Europska unija



Osnovna škola
Đurđevac



ZALAEGERSZEGI
TANKERÜLETI
KÖZPONT

Gdje rijeke spajaju

Ovaj priručnik izrađen je uz financijsku podršku Europske unije kroz Interreg VI-A program Mađarska-Hrvatska. Za sadržaj ovog priručnika odgovorni su projektni partneri, Osnovna škola Đurđevac i Zalaegerszegi Tankerületi Központ i on ne odražava službeno stajalište Europske unije i Upravljačkog tijela programa.

