



Project 2020-1-RS01-KA201-065438

Inovativni pristupi u poticanju darovitosti kod djece od tri do šest godina

– Priručnik za odgojno-obrazovne stručnjake i roditelje –



Project 2020-1-RS01-KA201-065438

Izdavač: Udruženje vaspitača Vojvodine

Za izdavača: Radmila Petrović

Uređivački odbor:

Radmila Petrović, Udruženje vaspitača Vojvodine, Novi Sad, Srbija
dr Danica Veselinov, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac, Srbija
prof. dr Maja Hmelak, Pedagoški fakultet Univerziteta u Mariboru, Slovenija
Josipa Mamužić, Udruga „Klikeraj”, Hrvatska
dr Lada Marinković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija

Recenzenti:

akademik Grozdanka Gojkov – Srpska akademija obrazovanja, Beograd, Srbija
Ivan Alagić – Udruga „Klikeraj”, Osijek, Hrvatska
Tanja Rajačić – Predškolska ustanova „Radosno detinjstvo”, Novi Sad, Srbija
Dobriła Radeka – Dječji vrtić „Žuto pače”, Zadar, Hrvatska

Urednici:

dr Tomaž Bratina
dr Danica Veselinov

Dizajn korica:

Marija Dobrić

Elektronska obrada i publikacija:

dr Tomaž Bratina

ISBN

Štampa: FORUM, Novi Sad

Tiraž: 250 primeraka

Podaci o autorima

Radmila Petrović, predsjednica Udruženja vaspitača Vojvodine, Srbija

Dr Maja Hmelak, UM Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

Dr Lada Marinković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija
Josipa Mamužić, diplomirani psiholog – profesor, Udruga „Klikeraj”, Osijek, Hrvatska

Dr Danica Veselinov, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac, Srbija

Nela Dujić, strukovni master vaspitač, Predškolska ustanova „Poletarac”, Odžaci, Srbija

Aleksandra Marcikić, strukovni master vaspitač, Predškolska ustanova „Mladost”, Bačka Palanka, Srbija

Snežana Bulatović, strukovni vaspitač, Predškolska ustanova „Bambi”, Kula, Srbija

Snežana Jocić, diplomirani vaspitač – master, Predškolska ustanova „Naša radost”, Subotica, Srbija

Sunčica Vuković, strukovni vaspitač, Predškolska ustanova „Radosno detinjstvo”, Novi Sad, Srbija

Marija Jurić, magistra psihologije, Udruga „Klikeraj”, Osijek, Hrvatska

Viš. Pred. Miran Muhić, UM Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

Dr Ljiljana Kelemen Milojević, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac, Srbija

Dr Tomaž Bratina, UM Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

Vesna Radovanović, diplomirani vaspitač – master, Predškolska ustanova „Čarolija”, Vršac, Srbija

Biljana Golubović, diplomirani vaspitač – master, Predškolska ustanova „Dečja radost”, Pančevo, Srbija

Mr Jovanka Ulić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija

Dragana Adanski, strukovni vaspitač, Predškolska ustanova „Pčelica”, Sremska Mitrovica, Srbija

Dr Tomaž Zupančič, UM Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

Sadržaj

1	1	
		Pedagoški aspekti darovitosti kod predškolskog deteta 1
		Psihološki aspekti darovitosti kod predškolskog deteta 5
		Strategije i postupci za podršku darovitosti dece predškolskog uzrasta – iz ugla didaktike 9
		Kreativnost: zašto je važno da je podstičemo 14
		Igračke i didaktička sredstva za poticanje kreativnosti 19
2	23	
		Podrška darovitosti kroz igru i učenje 21
		Stimulativno okruženje: podrška promovisanju darovitosti 28
		Projektno učenje 37
3	49	
		Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost 43
4	59	
		Socioemocionalni razvoj djece u dobi od 3 do 6 godina 51
		Važnost fizičkog okruženja za aktivnosti istraživanja pokreta deteta 59
		Jezičke igre i književni tekstovi za podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta 69
		IKT u učenju matematike na ranom uzrastu – didaktički robot 77
		Istraživanje sveta koji nas okružuje 80
		Podsticanje muzičke darovitosti na predškolskom uzrastu u vrtiću 88
		Dramsko stvaralaštvo kao podsticaj darovitosti 94
		Podrška darovitosti kroz korišćenje IKT 105
5	130	
		GIFTED instrument 111
6	139	
		Rezultati inicijalnog istraživanja 118
7	142	
8	1	
9	6	



Inovativni pristupi u podsticanju darovitosti kod dece od tri do šest godina
Priručnik za vaspitno-obrazovne stručnjake i roditelje

Uvodna riječ

Priručnik pod nazivom „Inovativni pristupi u poticanju darovitosti djece od tri do šest godina: vodič za odgojno-obrazovne stručnjake i roditelje“, kako naslov govori, namijenjen je prvenstveno praktičarima (odgajateljima, stručnim suradnicima te drugim djelatnicima u predškolskoj praksi), roditeljima/skrbnicima djece i naravno profesorima visokoškolskih ustanova koji obrazuju buduće odgajatelje. Osim toga, priručnik može biti inspirativan i onima koji nisu izravno uključeni u predškolsku praksu, ali su zainteresirani za stjecanje novih znanja i proširivanje postojećih, proučavajući specifičnosti darovitosti djece predškolske dobi. Naziv i struktura usklađeni su s projektom u sklopu kojeg je priručnik nastao: „Inovativni pristupi u poticanju darovitosti kod djece“ („GIFTED – Generating Inclusive and Fair Teaching in Early Development“), u sklopu Zaklade TEMPUS Erasmus+ programa Europske unije. Provedba projekta započela je 2020. godine, a partneri na projektu su: Društvo vojvođanskih prosvjetnih radnika iz Srbije, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru iz Slovenije i Udruga „Klikeraj“ iz Osijeka iz Hrvatske.

Nekoliko autora okupljenih oko zajedničke ideje dalo je svoj doprinos u izradi priručnika s ciljem davanja dijela odgovora na staro, ali uvijek aktualno pitanje: KAKO prepoznati i potom raditi s darovitim djetetom? U tom smislu, formirani tim profesora i praktičara vodio se ciljem da čitateljima pruži sinergiju teorijskih koncepata i praktičnih implikacija, odnosno da kroz različite primjere pokaže inventivne, raznolike i suvremene pristupe u poticanju potencijalne darovitosti djece predškolske dobi. Upravo spoj teorijskog i praktičnog, oživljenog u nizu primjera, čini ovaj priručnik drugačijim i korisnim u pružanju podrške i poticanju darovitosti i kreativnosti kod djece predškolske dobi.

Nit koja povezuje strukturne dijelove priručnika uključuje:

- unaprjeđenje kompetencija odgojitelja za prepoznavanje i poticanje potencijalne darovitosti i kreativnosti djece predškolske dobi, u sklopu klastera kompetencija za profesionalni razvoj odgojitelja (neposredan rad s djecom, razvoj suradnje i učenja u zajednici, razvoj stručne prakse);
- jačanje suradnje odgojitelja i roditelja te širenje mreže sudionika u radu s potencijalno darovitim djecom.

Struktura priručnika podijeljena je u šest tematskih cjelina (poglavlja), pa se svaki sljedeći dio smisljeno nadovezuje na prethodni. U prvom dijelu osvrnuli smo se na opći pristup i višestruka tumačenja fenomena darovitosti i kreativnosti; temelj druge cjeline je tumačenje međuzavisnosti, odnosno mreže igre i učenja, kao neraskidive karike u poticanju potencijalne darovitosti i kreativnosti, pri čemu iznimnu ulogu ima inspirativan prostor (poticajno okruženje i odnosi koji se grade u vrtiću); u trećoj cjelini posebno smo istaknuli važnost i ulogu stručnog usavršavanja i stručnog usavršavanja odgojitelja za rad s darovitim, kao strategije i jedne od ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja; u četvrtom poglavlju prikazani su brojni praktični primjeri za poticanje potencijalne darovitosti i kreativnosti integriranim pristupom koji odražava stvarni životni kontekst; peti dio priručnika pruža uvid u inovativni instrument kreiran za prepoznavanje potencijalne darovitosti kod djece od 3 do 6 godina, koji je nastao kao jedan od produkata projekta GIFTED; šesta, posljednja cjelina nudi uvid u interpretaciju rezultata istraživanja provedenog na samom početku projekta GIFTED, koje je ujedno stvorilo početne poticaje za realizaciju projektnih zadataka i dalo smjernice za daljnji tijek projekta.



Zaključna razmatranja i smjernice za daljnje osnaživanje odgojno-obrazovnih stručnjaka i odraslih koji sudjeluju u prepoznavanju potencijalno darovite djece i pružaju im odgovarajuću podršku, čine ovaj priručnik otvorenim za buduća iskustva, istraživanja i **suautorstvo** konteksta u kojem daroviti odrastaju.

Na kraju ovog prolegomena izražavamo nadu da će priručnik biti dragocjena inspiracija **afirmiranim** praktičarima, budućim odgojiteljima, roditeljima, profesorima i svima onima koji mogu i žele pridonijeti **osvjetljavanju** i poticanju potencijalne darovitosti i kreativnosti djece predškolske dobi. U korak s tom nadom, vjerujemo da će priručnik otvoriti mnoga druga pitanja i poslati poticaje za daljnja promišljanja u cilju oplemenjivanja i unapređenja predškolske prakse te afirmacije složenog područja rada s darovitom djecom.

Posebna zahvala ide recenzentima čiji su nesebični trud i dragocjeni prijedlozi, spojem teorijskog i praktičnog, bili nezamjenjivi tijekom finalizacije ovog priručnika. Njihovi prijedlozi, otvaranje novih tema i pitanja potaknuli su nas na daljnja istraživanja na trnovitom i neutabanom putu proučavanja darovitosti.

Autori



1 Darovitost u predškolskoj dobi

Maja Hmelak

Pedagoški aspekti darovitosti djece predškolske dobi

Prije svega, naravno, potrebno je definirati tko je daroviti predškolac odnosno što podrazumijevamo pod darovitošću. Kao što George (1997) ističe, postoji mnogo pojmova kao što su nadaren, talentiran, sposoban, izuzetan, izvanredan. Zato svaki odgojitelj mora nekako stvoriti svoju definiciju, ali to nije tako lako. Svaka definicija je poslovnice prirode, a svako dijete je priča za sebe. Renzulli (1978.) je tako davno darovitost nazvao prvenstveno interakcijom između natprosječne sposobnosti, kreativnosti i predanosti zadatku ili motivacije. Međutim, 2011. godine autor je ponovno objavio isti članak s dopunama i izmjenama u odnosu na prvu objavljenu verziju. Ono što je najvažnije, Renzulli (2011) identificira tri čimbenika koja su važna za razvoj darovitog ponašanja kod djeteta: natprosječne sposobnosti, kreativnost i predanost zadatku. Kreativnost podrazumijeva protočnost, prilagodljivost, originalnost mišljenja, otvorenost prema iskustvu, osjetljivost na podražaje i spremnost na rizik. Jurišević (2012) ističe da je talent složen, razvojno dinamičan i kontekstualno determiniran fenomen, koji je rezultat interaktivnog djelovanja bioloških, psiholoških, pedagoških i psihosocijalnih čimbenika i u najširem smislu predstavlja izniman ljudski potencijal ili postignuća.

O talentima u predškolskoj dobi govorilo se i pisalo prije više od dvadeset godina, ali se još uvijek malo govori o posebnoj brizi za potencijalno darovite djece predškolske dobi. Time je briga i odgovornost za planiranje, provođenje i vrednovanje rada s darovitim prepuštena samim odgojiteljima (Stritih, 2012). Odgojitelji mogu prepoznati potencijalno talentiranu djecu, ali imaju više problema u radu s takvim djetetom. Istina je, međutim, da odgojitelji sve više prepoznaju dobrobiti ranog prepoznavanja i intervencije kod djece predškolske dobi koja pokazuju posebno visok potencijal ili sposobnost (Pfeiffer i Petscher, 2008.). U identifikaciji darovite djece u ranoj dobi važan je tzv. multilateralni pristup identifikaciji darovite i talentirane djece. Sami testovi inteligencije nisu dovoljni jer je njima potrebno pratiti odgojni proces, pa se mogu koristiti uz kontrolne liste mišljenja odraslih osoba koje mogu dati korisne informacije, posebice o ranom razvoju djeteta (Cvetković- Lay, 2002a; Glogovec Žagar, 1990).

Kada govorimo o nadarenosti u predškolskom okruženju, mislimo na kompetentno dijete kojemu je za razvoj potrebna poticajna okolina u kojoj može iskazati potrebu za aktivnim sudjelovanjem. Ključ za to je korištenje drugačije metodologije odgojno-obrazovnog rada, kao i drugačija uloga odraslog, koji bi prije svega trebao biti reflektivni praktičar.

Prepoznavanje brojnih kognitivnih i socijalnih sposobnosti djeteta nužan je uvjet za potvrđivanje djetetovog sudjelovanja u procesima odlučivanja o njegovom životu. Tek kada dijete vidimo kao kompetentno biće i bogatog potencijala, sposobno uspostaviti socijalne interakcije s drugima, složiti se oko mnogih stvari, sposobno preuzeti odgovornost za svoje postupke, čiji je



glas vrijedan pažnje i slušanja, trebamo pripremiti poticajno okruženje u kojem će, osim prava na zaštitu i skrb, moći ostvariti i pravo na sudjelovanje te imati priliku "artikulirati se u vlastitom izričaju danas, a ne tek u neodređenoj budućnosti" (Rutar, 2012).

Ovi participativni pedagoški modeli temelje se na istraživanju djetetove perspektive i djetetovog glasa (Clark, 2010; Clark i Moss, 2001), u kojima je dijete prepoznato kao sugovornik i suistraživač vlastitog života. Ističe se važnost sagledavanja djeteta kao sposobne osobe te važnost uspostavljanja raznolikih, uvažavajućih odnosa s drugima i okolinom te slušanja djeteta. Unutar ovih modela središnji koncept je sudjelovanje djece, pri čemu autori (Hart, 1992; Lansdown, 2010; Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2019) razlikuju različite razine uključenosti djeteta u odgojno-obrazovni proces, kada djetetu izravno pružamo aktivnu ulogu u procesima donošenja odluka u obrazovnim aktivnostima i samim obrazovnim interakcijama.

Svijest o tome da je slika djeteta društveni konstrukt (Dahlberg, Moss, Pence, 2005) te da kroz utjecaj sociokulturoloških teorija i kroz refleksiju pedagoške dokumentacije koja uključuje dječje proizvode, zapise situacija, fotografije aktivnosti i slično, bitno je promijenio pogled na djetetove sposobnosti i mogućnosti učenja (vidi: MacNaughton, 2009), što je donijelo drugačiji pogled na ulogu odgojitelja. Riječ je o odgojitelju kao refleksivnom praktičaru (MacNaughton 2009; Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2018), koji kroz pedagoški proces reflektira svoj rad i rad djece te pita sebe i druge o namjerama (što želim postići svojim radu), načinima (kako djeca oblikuju svoja značenja, svoje teorije; kako planirati, kako pripremiti poticajno okruženje koje će primijeniti koncepte i principe kojima težim, kako nastaviti raditi) i o potrebama (što djeci treba, što njih oduševljava, iznenađuje, što meni kao odgojitelju treba). Važno je ući u pedagoški proces, da umjesto objašnjavanja, pa čak i "moraliziranja" odgojitelj daje djeci priliku da izraze iskustva, ideje, misli, stavove različitim načinima izražavanja, potiče ih na objašnjavanje, te na taj način stvara prostor za učenje od drugih, unutar čega se smanjuju strahovi i stereotipi vezani za „drugačiju“ djecu.

Ovaj dio sustavnog promišljanja nužan je i djetetu i odgojitelju jer mnoga istraživanja potvrđuju da je propitivanje i promišljanje zajedničkog rada potrebno kako za osobni razvoj djece tako i za profesionalni razvoj odgojitelja (Jug Došler, 2013.; Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2018.), a na izvedbu u većoj mjeri nego na kompetenciju utječu "dublji" slojevi osobnosti. Ovakvi načini kontinuiranog stručnog usavršavanja podržani su konceptom formativnog praćenja, kojem je cilj pružiti najprikladniju podršku razvoju i učenju djece u danom trenutku, poticati razvoj njihovih vještina učenja i poticati razvoj metakognitivnih sposobnosti (Hattie, 2012; William, 2013). Zato je ključno da djeci omogućimo uvjete da u potpunosti razviju svoj potencijalni talent. Pritom Glogovec i Žagar (1990) ističu ono što je i danas aktualno, a to je da svaki dječji vrtić i svaki odgojitelj ima iznimne mogućnosti za kreativno obrazovanje i poticanje dječjeg stvaralaštva. Te mogućnosti nude sama djeca sa svojim neobičnim sposobnostima kreativnog učenja.

Suradnja i dijalog između odgojitelja i djeteta ključni su za uspješan pedagoški rad u vrtiću. Ono ne počinje samo dolaskom u odgojnu skupinu i neposrednom komunikacijom s djecom, već kada odgajatelj pripremi prostor za dječju igru, dnevnu rutinu i usmjerene aktivnosti učenja (Lepičnik i Vodopivec i Hmelak, 2020). Koncept prostora tako nadilazi samo razmišljanje o odgovarajućoj opremi, materijalima i dizajnu. To je koncept koji se odnosi na našu sliku djeteta,



naše razumijevanje podrške djetetovom učenju, naše korištenje pedagoške dokumentacije i naš način razmišljanja o organizaciji vremena i odnosa među svim članovima zajednice koja uči.

Organizacija prostora kao poticajnog okruženja za učenje stoga treba slijediti neka važna načela, kao što su:

- potpora djetetovom učenju (uvažavanje djetetovih sposobnosti, postavljanje izazova, poticanje znatiželje),
- uređenje zdravog, sigurnog i estetskog prostora (unutarnjeg i vanjskog),
- omogućavanje raznih društvenih kontakata,
- osiguravanje privatnosti i intimnosti,
- podrška inkluziji,
 - osiguranje fleksibilnosti prostora (raspored mijenjati u skladu s dobi djece i trenutnim aktivnostima),
- omogućavanje sudjelovanja (djeca trebaju sudjelovati u oblikovanju prostora),
- suradnja sa lokalnom zajednicom.

Uspijemo li osigurati poticajno okruženje u vrtiću i organizaciju kvalitetnih aktivnosti, omogućit ćemo talentiranoj djeci da maksimalno razviju svoje potencijale. Stoga organizacija okoline nužno mora slijediti strategije koje su se, prema nekim autorima (Glogovec i Žagar, 1990; Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 1998; Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2020), pokazale učinkovitima u radu s talentiranim osobama predškolske dobi: projektni rad, rad u malim grupama ili individualni rad, dijete kao aktivni sukreator sadržaja i odgojno-obrazovnog procesa, povezivanje sa širom društvenom okolinom kroz dodatne aktivnosti, širi izbor materijala i obrazovnih sredstava.

Literatura:

- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Cvetković-Lay, J. (2002a). *Darovito je – što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J. i Sekulić-Majurec, A. (1998), *Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999) *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London, Anglija: Falmer Press.
- George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glogovec, Z. i Žagar, D. (1990). *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hart, R., A. (1992). [*Children's Participation: From tokenism to citizenship*](#). *Papers inness* 92/6, Innocenti Essay.



- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. New York & London: Routledge.
- Jug Došler, A. (2013). Researching and directing the hidden curriculum: a case study. *Sodobna Pedagogika*, 64(4), 32–51.
- Jurišević, M. (2012). Nadarjeni učenici v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lansdown, G. (2010). *The realisation of children's participation rights: Critical reflections*. London: Routledge Abingdon.
- Lepičnik Vodopivec, J. i Hmelak, M. (2018). *Vzgojitelj predšolskih otrok in skrb za lastni profesionalni razvoj*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Lepičnik Vodopivec, J. i Hmelak, M. (2019). *Spodbudno okolje in participacija predšolskega otroka v vrtcu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Lepičnik Vodopivec, J. i Hmelak, M. (2020). *Dnevna rutina v vrtcu in njen pomen za razvoj predšolskega otroka*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- MacNaughton, G. (2009). *Professional learning – taking a capacity building approach*. Melbourne: CEIC. University of Melbourne.
- Pfeiffer, S. in Petcsheer, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children using the Gifted Rating Scales – Preschool/Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19–29.
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? *The Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *The Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88.
- Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? *Sodobna pedagogika*, 63(3), 86–98.
- Stritih, B. (2012). Nadarjeni predšolski otroci – kaj se dogaja z njimi v javnih vrtcih? V M. Jurišević in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (str. 97–106). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: *O naravi učenja* (str. 123–197). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo,

Indeks ključnih pojmov:

Aktivna participacija – aktivno sudjelovanje i suradnju. Dijete aktivno sudjeluje u donošenju odluka i izbor različitih čimbenika povezanih s njegovim razvojem.

Formativno praćenje – definira se kao pedagoški dijalog za zajedničko praćenje odgojitelja i djeteta, nadzor i usmjeravanje u svrhu primjerenijeg i boljeg razvoja pojedinca. To je proces za unaprijeđenje učenja.

Refleksivni praktičar – Termin je upotrijebio Schon (1983) da bi opisao rad učitelja koji promišljaju o svom ponašanju, analiziraju ga, postupaju promišljeno i ne donose ishitrene odluke. Odgojitelj, kao refleksivni praktičar, povezuje svoj praktični rad s



Darovitost na predškolskom uzrastu

teorijskim znanjima, promišlja teorijska znanja u praksi, analizira svoj rad sa stajališta teorije i sa stajališta vlastitog iskustva te konstruira vlastiti model profesionalnog rada.



Psihološki aspekti darovitosti djece predškolske dobi

Na darovite se pojedince dugo gledalo kao na one koji imaju bolja, neobična rješenja za probleme, ideje koje nikad prije nisu viđene, one koji su vrlo uspješni u svojim područjima, one koji iznose progresivne ideje. Iako njihove ideje i izumi nisu uvijek istodobno bili društveno prihvaćeni, u bližoj ili daljoj budućnosti pokazali su se pokretačkom snagom razvoja i napretka civilizacije, društva ili pojedinih područja ljudskog djelovanja. Predmetom znanstvenoistraživačkog interesa postali su 1921. godine, kada je psiholog Terman osmislio praćenje skupine djece (njih oko 2000) visoko natprosječnih intelektualnih sposobnosti. Od početnog uzorka djece i danas se prikupljaju podaci o životu i razvoju dvjestotinjak "termita". Razbijeni su mnogi mitovi o darovitosti. Iz laičkih uvjerenja, inicijalnih znanstvenih pretpostavki o karakteristikama darovitih i mogućnostima predviđanja koje će dijete biti produktivno (zapravo) nadareno, najčešća potvrda je činjenica da nasljeđe ne igra najpresudniju ulogu u razumijevanju darovitosti osobe, a s tim je usko povezan i udio visokog IQ-a, ali da doprinos i uloga poticajnog okruženja može presudno utjecati na razvoj nečijih potencijala, stvoriti proizvod koji će biti kreativan, inovativan i važan za razvoj zajednice, društva ili šire.

Sadašnje teorije o darovitosti razlikuju darovitost djeteta i darovitost odraslih. „Visoka ocjena na testu predstavlja primjerenu mjeru darovitosti u djetinjstvu, no s odrastanjem kriterij darovitosti pomiče se s potencijala na postignuće“ (Subotnik, Arnold & Noble, 1995., prema Altaras-Dimitrijević, 2006: 34). Razmatranje mogućnosti prepoznavanja ranih znakova darovitosti dovelo je do definiranja pojma potencijalne darovitosti i pojma produktivne, odnosno manifestne (realizirane) darovitosti. Za prepoznavanje darovitih karakteristika djece do sedme godine života ovdje koristimo termin potencijalna darovitost, pri čemu mislimo na mogućnost uočavanja visoko razvijenih razvojnih potencijala kod sve djece, kako bi se osigurala odgovarajuća okolinska podrška za njihov maksimalan razvoj. Produktivnu (realiziranu) darovitost u ovoj je dobi teže identificirati s obzirom na još nedovoljnu razvijenost cjelokupnog potencijala djeteta. No, bez obzira na ove terminološke odrednice, psihološka istraživanja ukazuju na neke istaknute pokazatelje potencijalno darovite djece u odnosu na njihove kognitivne, motivacijske, socio-emocionalne, bihevioralne karakteristike te okolinske i socijalizacijske čimbenike. Pokušat ćemo ovdje navesti najznačajnije karakteristike, imajući u vidu heterogenost darovite populacije, teškoće u definiranju same darovitosti, a posebno dob o kojoj je ovdje riječ.

Kognitivne karakteristike

U kognitivne procese u najužem smislu ubrajamo mišljenje, pažnju i pamćenje. S obzirom da je jedna od komponenti modela razumijevanja darovitosti, prema vodećem autoru **Renzuliju**, visoka intelektualna sposobnost ili visoka sposobnost u području za koje dijete pokazuje interes i motivaciju, uz karakterističnu crtu osobnosti da je snažno i uporno usmjereno na zadatak i dr., možemo istaknuti da je razina intelektualnih sposobnosti kod potencijalno darovitog djeteta viša od prosjeka. Ova se osobina izražava u bržem usvajanju i ovladavanju znanjima i vještinama koje



Darovitost na predškolskom uzrastu

zahtijevaju složenije procese mišljenja, zaključivanja i rješavanja problemskih situacija, razvoju pokazatelja intelektualnih sposobnosti za najmanje jednu do dvije godine ispred vršnjaka iste dobi. Winner (Winner, 2005.) navodi tri karakteristike zajedničke svoj darovitoj djeci: prve korake u svladavanju nekog područja poduzimaju znatno ranije nego inače i napreduju u tom području znatno brže od druge djece, upravo zahvaljujući lakoći učenja.

Pojavom Gardnerove teorije višestruke inteligencije, nadareni su identificirani u raznim područjima, a visok stupanj opće intelektualne sposobnosti uglavnom je napušten kao nepobitan standard identifikacije. Međutim, među darovitima je još uvijek visoka zastupljenost onih čiji je IQ izražen najvišim ocjenama.

Kao kognitivne odrednice darovitih ljudi spominju se sposobnost divergentnog razmišljanja, sposobnost pažnje, dobro pamćenje i lako učenje. Osobine koje se svrstavaju u opće intelektualne sposobnosti su bogatstvo rječnika (rječnik je i kvantitativno i kvalitativno bogatiji), veliki fond različitih informacija, sposobnost apstraktnog mišljenja i logičkog zaključivanja, brzo i točno uočavanje detalja (Koren, 1989).

Motivacijske karakteristike

Intrinzična (unutarnja) motivacija je visoko razvijena i dijete je samostalno motivirano kroz proces, a ne samo ciljem i/ili vanjskim potkrepljenjem. Za dijete je rad na zadatku, rješavanje problema, učenje, otkrivanje odnosa i veza, eksperimentiranje, motivirajuće samo po sebi. Dječja svojstvena intrinzična motivacija ostaje snažno vezana za temu, područje ili problem tijekom dugog vremenskog razdoblja. Darovita djeca posebno su motivirana za ona područja u kojima imaju razvijene visoke sposobnosti, što pak utječe na još izraženiji razvoj u tom području. Mogu provesti sate radeći na problemu, bez potrebe za dodatnom vanjskom podrškom (koja ponekad može biti ometajuća) i bez ikakvih znakova umora.

Socio-emocionalne karakteristike

Istraživanja pokazuju da potencijalno darovita djeca pokazuju veću sposobnost empatije, viši stupanj osjetljivosti, bogatiji riječnik emocija te sposobnost izražavanja svojih emocionalnih iskustava kroz neki oblik kreativnosti. Emocionalno su stabilniji, bolje reguliraju vlastite emocije, sposobni su "čitati" emocionalna stanja drugih. Moglo bi se reći da imaju emocionalnu inteligenciju. Karakteristike darovitih su pozitivna slika o sebi, samopoštovanje, samopouzdanje, postavljanje visokih ciljeva, odsutnost straha od kritike, osjećaj vlastite vrijednosti i sklonost perfekcionizmu, odnosno postavljanju visokih standarda u vlastitom radu kao i od rada drugih (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 2008). No, s druge strane, istraživanja ukazuju i na emocionalnu nestabilnost, neravnotežu između razvoja intelektualnog i emocionalnog razvoja, zbog čega iskazuju određene probleme i imaju specifične potrebe za emocionalnom potporom, potporom za razvoj i održavanje samopoštovanja i samopouzdanja koje će biti realno u odnosu na njihov učinak (ni previše, ni premalo).

Karakteristike ponašanja



Darovitost na predškolskom uzrastu

Koja ćemo ponašanja promatrati ovisi o kombinaciji sposobnosti, kreativnosti, specifičnih vještina, emocionalne stabilnosti, osobina ličnosti i konteksta u kojem dijete odrasta (Stankovska i sur., 2003.). Općenito, možemo reći da opažanjem ponašanja, potencijalno darovito i kreativno dijete pokazuje interese, istražuje i eksperimentira, uspoređuje i uočava razlike/sličnosti, opisuje, pokazuje i konstruira, kombinira različite medije, stvara, bavi se igrom pretvaranja, koristi maštu, istražuje uz pomoć svih osjetila, odgovara na komentare i pitanja, sudjeluje u raspravi o učinjenom, a u odnosu na svoje vršnjake ističe se "zrelijim" ponašanjem. Ova djeca često pokazuju dobre vještine vođenja i organiziranja, pokazuju spremnost za preuzimanje odgovornosti, lako se prilagođavaju novim situacijama, dobro se organiziraju i prihvaćeni su od strane vršnjaka.

Odgojitelji najčešće mogu prepoznati darovitost u ponašanju promatrajući dječju igru (složeno igranje uloga, razumijevanje ili stvaranje pravila i sl.), glazbeno izražavanje, likovno stvaralaštvo, ples, motoričke aktivnosti. U svim navedenim aktivnostima uočava se bogata mašta, dobra motorika i kreativno izražavanje. Također, u ponašanju djece često se uočava visok stupanj fizičke energije (primjerice: manja potreba za snom) (Koren, 1989).

Uz visoko razvijene sposobnosti i određene osobine ličnosti, od kojih je najvažnija motivacija, potencijalno darovita djeca imaju maštovitu primjenu znanja, odnosno kreativnost. Kreativnost nije manje važan dio darovitosti jer se od postignuća koje se smatra pokazateljem darovitosti očekuje ne samo iznadprosječnost, već i kreativni doprinos području u kojem se dogodila (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 2008).

Karakteristike okoline

Uz određene nasljedne karakteristike koje leže u predispozicijama za darovitost, fokus odnosa prema darovitim osobama je upravo na okolišnim čimbenicima. „Da bi pojedinac prešao iz potencijalne u manifestiranu darovitost potrebna mu je socijalna podrška (podrška obitelji, škole, uže i šire društvene zajednice)“ (Koren, 2013: 356). Od funkcionalnosti obiteljske dinamike, emocionalne klime u kojoj dijete odrasta, poticaja koje može dobiti tijekom socijalizacije i obrazovanja, pozornost se pridaje i globalnim društvenim okolnostima vezanim uz pripremljenost društva, njegov tehnološki i opći stupanj razvoja te pripremljenost društva i spremnost za prepoznavanje i poštovanje visokih sposobnosti. Ističe se važnost spremnosti bliže okoline da prepozna i uloži napor da se djetetu omogući kvalitetan odgoj i mentorstvo (Čudina-Obradović, 1991).

I na kraju, smatramo da je posebno važno istaknuti da je darovito dijete - dijete. U predškolskom razdoblju važno je prepoznati razvojne karakteristike svakog djeteta, a za djecu koja imaju potencijal za razvoj darovitosti ili nadarenosti u određenom području potrebno je dodatno poticati i na taj način odgovoriti na njihov prirodni razvoj i potrebe za znanjima ili vještinama koje će im pružiti priliku za punu realizaciju svojih potencijala. Razvoj potencijalne darovitosti u produktivnu, realiziranu moderiran je emocionalnim razvojem i nekognitivnim čimbenicima darovitosti, koje kasnije percipiramo kao izvrsnost i stručnost i/ili inovativnost u odabranom području.



Literatura:

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo-Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju & Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alinea.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Koren, I. (2013). Povijesni osvrt na konceptualizaciju pojave nadarenosti. *Napredak, časopis za pedagoški teoriju i praksu*. 154(3), 339–361.
- Stankovska i sur. (2003). Psychological aspects of gifted children. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*: 1(2), 129–13
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.

Indeks ključnih pojmova:

Potencijalna darovitost – sposobnosti i osobine djeteta koje su znatno naprednije u odnosu na vršnjake, što ukazuje na mogućnost za postizanje visokih postignuća u jednom ili više područja djelovanja.

Produktivna (manifestna, ostvarena) darovitost – intelektualni potencijal, motivacija i kreativnost koji se opažaju u produktima osobe.



Danica Veselinov

Strategije i postupci poticanja darovitosti djece predškolske dobi - iz perspektive didaktike

Definiranje fenomena darovitosti složena je zadaća pa unatoč više od stoljeća istraživanja ove složene problematike ni u trećem desetljeću 21. stoljeća nemamo standardiziranu definiciju što je darovitost. Neuhvatljivost ovog fenomena i njegova multidimenzionalnost stvaraju dodatne napore oko konsenzusa u formuliranju univerzalne definicije. Osim toga, neprestani izazovi i postignuća iz raznih znanosti, uz veliki doprinos koji daju, ujedno predstavljaju i prepreke za njezino precizno određivanje. Tome u prilog ide i temeljna podjela suvremenih shvaćanja darovitosti, čiji se prijepori temelje na određivanju ključnog konstrukta, odnosno pitanja je li darovitost iznimna sposobnost ili iznimno postignuće (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016.). No, bez obzira na polarizaciju u određivanju ključnog konstrukta, oba se shvaćanja slažu da proces učenja/obrazovanja i okolišni čimbenici imaju izniman utjecaj na darovitost pojedinca. U nastavku teksta ćemo se detaljnije osvrnuti na ove dimenzije.

Kontekst za podršku darovitosti

Poznati američki psiholog Robert Sternberg u svojoj je **triarhičkoj** teoriji naglašavao kombinaciju tri cjeline, odnosno komponentnu podteoriju, i što je za nas važno, naglašavao važnost konteksta za učenje i aktualizaciju darovitosti. Triarhička teorija sastoji se od tri povezane podteorije koje se sastoje od dijelova kruga inteligencije i uključuju: mehanizme obrade informacija, iskustvo (iskustvena podteorija) i kontekst (kontekstualna podteorija). Kontekst i prihvaćanje kontekstualnog pristupa pomiče fokus, ističe Sternberg, s proučavanja sposobnosti i učenja te rezultata na sposobnost djeteta da regulira svoje učenje, te na sposobnost odgojitelja/učitelja da stvori prikladno okruženje za učenje (Sternberg, 2005; Gojkov, 2008) (više o tome vidi u: Gojkov, G. [2008]. *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača).

Renzullijeva dobro poznata teorija "Tri prstena" predstavlja filozofiju usmjerenu na činjenicu da djeca koja su samo potencijalno darovita u početku mogu biti "dorasla izazovu" ako im se pruže odgovarajuće obrazovne mogućnosti i poticajno okruženje koje uvijek "ohrabruje na više". U tom smislu epitet darovita ne treba vezati uz djecu, smatra Renzuli, već uz ono što im se nudi (Renzulli, 2012; Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016). U osnovi modela Alberta Zieglera nalazi se ideja slična Renzullijevoj, koja ukazuje da darovitost ne treba shvatiti kao osobinu pojedinca, već kao **kvalitetu sustava djelovanja**. To dalje sugerira da darovitost zapravo podrazumijeva sposobnost premošćivanja jaza između trenutnog repertoara radnji osobe (npr. sviranje klavira) i repertoara koji bi značio izvrsnost u nekom domenu (npr. stručna interpretacija glazbenog djela) (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016: 19). Ziegler i suradnici ističu tri



važne niti u podršci darovitim, a to su: mentori (mentorska podrška), personalizirano učenje i procesni model učenja (Ziegler, Daunicht & Quarda, 2021).

Kontekst se može tumačiti kao složena mreža odnosa između različitih dijelova cjeline, pri čemu kontekst kao cjelina upravo određuje način stvaranja međusobnih veza i procesa između dijelova te cjeline. Kontekstualno učenje suprotstavljeno je usvajanju izoliranih činjenica i apstraktnih kategorija, "usitnjenih" sadržaja iz različitih znanstvenih područja. Podrazumijeva učenje u kojem su informacije i činjenice integrirane u određeni kontekst jer jedino tako imaju smisao i značenje. Zatim se individualne potrebe učenja, interesi, iskustvo, pojmovi ili "osobne teorije" uključuju u učenje kao cjelinu, djelujući kroz stalnu mrežu međusobnih odnosa i stvarajući osobni kontekst učenja. Kontekst poticanja darovitosti djece predškolske dobi temelji se na integriranom pristupu koji djeci omogućuje učenje kroz jedinstvo iskustva i onoga što čine, kroz jedinstvo svojih misli, osjećaja i onoga što pokušavaju u konkretnoj situaciji (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006).

Kontekstualni pristup podršci darovitoj djeci sastavljen je od guste mreže u kojoj se neprestano isprepliću poticajni prostor (okruženje), strategije i postupci odgajatelja, roditelja i drugih sudionika u radu s potencijalno darovitom djecom, odnosno dobra klima i pedagoška svijest koji imat će sluha za različite i drugačije potrebe darovite djece. Mlađa djeca više uče kroz svoje neposredno iskustvo u kontaktu s okolinom i drugim članovima društvene zajednice. Zato je potrebno pri pripremi i organizaciji materijala i aktivnosti osigurati stjecanje neposrednog iskustva s nedirektivnim metodama i sredstvima kojima djeca sama barataju (Rudge, 2008).

Uređenje prostora je izuzetno važno. Treba imati na umu da prostor nije nešto unaprijed zadano i napravljeno, neovisno o trenutnom interesu djece i mogućnosti pokazivanja svojih (darovitih) potencijala. U izgradnji inspirativnog prostora potrebno je zajedničko sudjelovanje djece i odraslih, te da materijali u zajedničkom prostoru odražavaju njihovo zajedničko sudjelovanje.

Djeca predškolske dobi pokazuju prirodan, urođen i izuzetno visok stupanj perceptivne osjetljivosti, koja je cjelovita (holistička) u odnosu na okolinu. Njihovi receptori mnogo su aktivniji nego u kasnijoj životnoj dobi i pokazuju velike sposobnosti razlikovanja stvarnosti, koristeći druge senzorne receptore osim onih za vid i sluh. Stoga posebnu pozornost treba usmjeriti na osmišljavanje svjetla i boja, te olfaktornih, auditivnih i taktilnih elemenata, odnosno svih onih elemenata koji su iznimno važni u definiranju osjetilne kvalitete prostora (Suppressa, 2005, prema Vujičić, 2011; Walsh, McGuinness & Sproule, 2017).

Strategije i postupci poticanja darovitosti djece predškolske dobi

Strategije, postupci, metode, tehnike poticanja i pružanja podrške darovitoj djeci mogu se promatrati sa stajališta postmoderne didaktike ili, kako se danas najčešće naziva, *didaktike omogućavanja* (Gojkov, 2008), a još uže gledano i namijenjena radu s darovitom djecom – *didaktike darovitih*. Ovako shvaćena didaktika usmjerena je na potporu darovitim u smislu osiguravanja uvjeta za personalizirano učenje, stvaranja poticajnog okruženja, korištenja heurističkih strategija i postupaka, naglašavanja procesa učenja, a ne samo proizvoda (rezultata), uvažavanja i poticanja drugačijeg i neobičnog. Unutar strategija i postupaka za poticanje darovitosti posebnu ulogu za nas imaju heurističke strategije i metode.



Heuristika i darovita djeca. Riječ *heuristika*, *heurističko*, grčkog je podrijetla (*heurisko*, *heuriskein*, što znači tražiti, pronaći, otkriti) i povezana je s uzvikom *eureka* (*našao sam*), starogrčkog matematičara i fizičara Arhimeda, kada je otkrio glavnu zakon hidrostatičke. U prenesenom značenju ovaj se uzvik odnosi na izražavanje radosti kad se rodi nova ideja ili kad se riješi neki složen zadatak. Heurističke strategije i postupci prvenstveno su usmjereni na dječje otkrivanje, istraživanje i razumijevanje predmeta znanja te razvoj kreativnih i organizacijskih sposobnosti ličnosti (Veselinov i Kelemen Milojević, 2020; Veselinov, 2021).

Ove strategije i postupci predstavljaju kvalitativni iskorak u razumijevanju učenja, a bit učenja leži u traženju i otkrivanju suštine pojava, procesa i objekata stvarnosti. Fokus je na osobnim iskustvima djece, a ne na iskustvima drugih, dok razvojni razgovor podrazumijeva postupni kognitivni korak prema eureka (Barak, 2012). Heuristike, kao temelj nečega što je heurističko, predstavljaju nedovršene (nepotpune) sheme koje sadrže početne impulse za rješavanje problema. Početne impulse 'šalju' odgajatelji (i roditelji), a djeca nastavljaju predlagati, iznositi ideje, prognozirati i predviđati. Izazovna strana heuristike je ta što one ne moraju nužno dovesti do rješenja; njihova je uloga podržati drugačije, kreativno i maštovito izražavanje, razmišljanje. Omogućuju nam da koristimo strategije rješavanja problema (naše 'posebne metode') koje nam najviše odgovaraju i predstavljaju prečac do dobrog rješenja ili zaobilaznicu. Zbog toga nas heuristika uvijek odvede u malu avanturu (Veselinov, 2021).

Heurističke strategije uvijek sadrže elemente problemske metode. To znači da treba uzeti u obzir sljedeće korake:

1. *Stvaranje problemske situacije* (postavljanje i definiranje problema). U problemskoj situaciji pokreće se kreativno mišljenje, razvija se inicijativa, intelektualni nemir i emocionalna napetost. Kod djece se javlja doživljaj, trenutna zbunjenost, napetost i znatiželja. Ova je faza izuzetno važna za daljnji tijek kreativne i misaone aktivnosti. Problemsku situaciju treba formulirati konkretno, s jasnim naglaskom na problem. To se postiže različitim postupcima: otkrivanjem veza i odnosa između danih podataka; interpretativno čitanje teksta; iznošenje problema u obliku teza ili tvrdnji, s ciljem da se djeca odluče prihvatiti ili odbaciti; početne činjenice i rezultati (cilj situacije) su poznati, ali sada treba pronaći rješenja; postavljanjem pitanja u vidu problema.

2. *Formuliranje hipoteza – pretpostavki i dekompozicija problema* (rašćlanjavanje globalnog na uže probleme). Prilikom postavljanja hipoteza dijete preformulira problem, raščlanjuje ga (dekompenzacija), analizira zadano, uočava i lokalizira poteškoće, a zatim postavlja hipoteze. Djeca daju različite prijedloge i pronalaze principe rješenja. U razmatranju mogućih pretpostavki traži se odnos između početka i kraja, tj. početna situacija i ciljna situacija.

3. *Proces rješavanja problema*. Ova faza je središnja samostalna aktivnost djece. Problem se rješava provjerom svih hipoteza i utvrđivanjem zaključaka.

4. *Izvođenje općih zaključaka*. Daju se nalazi, saznanja, zaključci, bit problema, nove činjenice i spoznaje uključeni su u sustav postojećih spoznaja. Suština problema je shvaćena.

5. *Primjena zaključaka u novim situacijama*. Zaključci se izvode u novim i praktičnim situacijama.



Darovitost na predškolskom uzrastu

6. *Vrednovanje rezultata rada.* Razgovor o tijeku procesa učenja, o tome što je predstavljalo prepreke pri rješavanju problema; čime smo zadovoljni, a čime smo manje zadovoljni; što bi se sljedeći put moglo učiniti drugačije; stvaranje novih ideja (Pyle, Prioletta & Poliszczuk, 2018; Veselinov, 2021).



Neki primjeri heurističkih postupaka:

☀ *Nevidljivo pismo* – čime se može napisati nevidljivo pismo, kakvu poruku ono može sadržavati, kako ga možemo pročitati, kako ga možemo napisati, kome bismo ga poslali?

☀ *Zakopano blago* – manje grupe djece prave plan gdje će koji predmet zakopati u dvorištu; izrada karte za drugu grupu (podrazumijeva pažljivo planiranje); svaka skupina, vođena kartom, traži zakopano blago.

☀ *Trka puževa* – odrediti podlogu na kojoj će se puževi utrkiivati, kao i način utvrđivanja koji je puž pobijedio. Neki od prijedloga djece za podlogu su: betonski dvorišni zid, travnjak ispred vrtića, staza od papira.

☀ *Projekt „Zemlja Nigdjezemska”* – Kako napraviti podmornicu *Sirena*? (Planiranje materijala i izrade podmornice.) Oživljavamo likove: Petar Pan i njegova družina moraju svladati razne prepreke kako bi došli do cilja; predlažemo rješenja: nahrani krokodila, pronađi dijamante u pijesku, broji indijansko perje i ribe u vodi...

Literatura:

- Altaras Dimitrijević, A. i Tatić Janevski, S. (2016). *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: naučne osnove i smernice za školsku praksu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. [Izvor na ćirilici.]
- Fredriksen, B. C. (2012). Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities. *Education Inquiry*, 3 (3), 335–352.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and Learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Development and Care*, 176 (1), 47–65.
- Pyle, A, Prioleta, J. & Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46, 117–127.
- Rudge, L. (2008). *Holistic Education: An Analysis of its Pedagogical Application*. (Electronic Thesis). The Ohio State University. Preuzeto 16. 10. 2019, sa: <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Ziegler, A., Daunicht, T. M. & Quarda, A. K. (2021). Self-regulation and Development of potentials of the Gifted. In G. Gojkov & S. Prtljaga (Eds.), *The International Conference: Self-regulation and Development of potentials of the Gifted* (p. 18–36). Vrsac: Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov”, Vrsac.
- Veselinov, D. i Kelemen Milojević, Lj. (2020). Daroviti studenti – budući vaspitači u diskursu sa heurističkim predznakom. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Kompleksnost fenomena darovitosti i kreativnosti – izazovi: pojedinac i društvo* (str. 380–385). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Veselinov, D. (2021). *Didaktička kultura savremene predškolske ustanove*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.



- Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 209–236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.
- Walsh, G, McGuinness, C. & Sproule, L. (2017). 'It's teaching... but not as we know it': Using participatory learning theories to resolve the dilemma of teaching in play-based practice. *Early Child Development and Care*, 189 (7), 1162–1173.

Indeks ključnih pojmova:

Kontekst za poticanje darovitosti – mreža koju čini okolina (inspirativna/poticajna okolina), strategije i djelovanje odgojitelja, roditelja i ostalih odraslih, organizacija, klima i **pedagoška svijest** za podršku nadarenima.

Didaktika darovitih (didaktika omogućavanja) – suvremena polazišta u okvirima postmoderne filozofije i didaktike, utemeljen na pluralizmu ideja, poštivanju različitih gledišta te modeli u kreiranju kurikuluma za podršku i osnaživanje darovite djece.

Heurističke strategije i postupci – postupci koji se odnose na odrasle i djecu u istraživanju različitih fenomena na drugačiji i personaliziran način. Postupci koji ne jamče rješenje unaprijed već pružaju priliku za avanturu i pronalaženje rješenja za različite i neobičan način. U svakom heurističkom postupku važni su: planiranje, praćenje i evaluacija učinjenog u odnosu na plan, kako bi se poboljšala praksa.



Josipa Mamužić, Lada Marinković

Kreativnost: zašto je važno poticanje

Kreativnost se najjednostavnije može opisati kao mentalna aktivnost ili proces čiji je rezultat nova, originalna ideja ili rješenje problema. Ponekad rezultat kreativnog procesa daje otkriće koje je novo samo za tu osobu, a ponekad je novo za većinu, cijelo društvo ili pokreće civilizacijski tijek. U ovom posljednjem slučaju radi se o nadarenom pojedincu čija su kreativnost, predanost rješavanju problema u određenom području i visoke intelektualne sposobnosti omogućile ovakav proizvod.

Kada opisujemo sposobnosti, kognitivni stil, afektivne i motivacijske obrasce, namjere, stavove, vrijednosti, mislimo na *kreativnu osobu*. Opisujemo li proces razmišljanja, doživljavanja, motiviranja tijekom stvaranja kreativnog proizvoda, govorimo o *kreativnosti kao procesu*. Ako opisujemo proizvod, kreativnost mislimo kao artefakt (proizvod) procesa i osobe, dok pod kreativnim okruženjem opisujemo karakteristike okruženja koje omogućuju ili ne omogućuju kreativno izražavanje (Richards, 1999).

Odgojitelji i učitelji u svojoj praksi najčešće razmišljaju o kreativnosti i prepoznaju je kroz opis kreativnog procesa, zatim kreativne osobine ličnosti, manjim dijelom kroz proizvode i zanemarivo mali broj kroz kreativno okruženje (Pavlović, Maksić, Bodroža, 2013; Pavlović, Maksić, 2014). Istraživanja na području kreativnosti pokazuju da procjena i mjerenje kreativnosti u ranoj dobi nema veliku prognostičku vrijednost, ali da uvelike omogućuje planiranje i organizaciju odgojno-obrazovne podrške (Maksić, 2009).

Između kreativnosti i darovitosti postoji snažna veza ali ne i znak jednakosti. Za razliku od darovitosti, kreativno mišljenje može se učiti. Poticati razvoj divergentnog mišljenja potrebno je od ranog djetinjstva, a što je još važnije, poticaji nikada ne smiju prestati. Divergentno razmišljanje uključuje originalnost, fluentnost, elaboraciju i fleksibilnost. Originalnost razmišljanja (ideja) podrazumijeva sposobnost stvaranja neobičnih ideja. Fluentnost je sposobnost brzog stvaranja odgovora i ideja, a fleksibilnost je sposobnost mijenjanja smjera razmišljanja tijekom rješavanja zadataka. Ako proizvod relevantna publika ocijeni kao dobar i jedinstven, onda je originalan. Elaboracija je prikazana kroz dodavanje detalja koji zaokružuju cjelovitost proizvoda.

Inzistiranje na pronalaženju samo jednog ispravnog rješenja odavno je osnova pedagoške prakse u obrazovanju. Nova obrazovna paradigma usmjerena je na razvoj onih mentalnih procesa koji potiču djecu da imaju kreativne ideje, te da ih testiraju, provjeravaju, eksperimentiraju s njima i tako uče o svijetu oko sebe. Poticanje kreativnosti kod djece odnosi se na dvije razine kreativnosti. To znači osigurati široke mogućnosti za istraživanje raznih domena, eksperimentiranje i vježbanje vlastite mašte. Kontinuitet u poticanju kreativnosti iznimno je važan kako bi se kreativna ponašanja koja djeca pokazuju integrirala u razmišljanje, te razvijao pozitivan stav prema kreativnosti.

Kroz odrastanje možemo pratiti nekoliko stupnjeva kreativnosti, ali ono što je važno za rano i srednje djetinjstvo je *situacijska kreativnost*. Upravo je osnovna razina kreativnosti od najvećeg značaja za osobu koja je njihov autor – u ovom slučaju dijete. Prvenstveno se misli na transformativno učenje, tj. svaki put, u biološkom smislu, kada stvaramo novu (neuronsku) vezu, to se na subjektivnoj razini smatra kreativnim činom. U ponašanju vidimo to, na primjer, kao uvid.



U dječjem svijetu se odnosi na stvaranje proizvoda koji su novi u odnosu na dosadašnji razvoj djeteta. Na primjer, kada dijete stvori vezu između glasa i simbola ili shvati da običan štap može biti štap za pecanje, ali i oruđe za limbo ples (Kaufman i Beghetto, 2009).

Kreativnost se javlja kada dijete internalizira određena znanja i elemente te stvara neke nove kombinacije. No, svatko može napraviti bezbroj novih kombinacija, ali neće sve biti kreativne i vrijedne. Novo zna biti bizarno, pa nije teško zaključiti da mora biti na određeni način i prihvatljivo (Sawyer i sur., 2003).

Pojedinac stoga mora organizirati postojeće znanje u postojeće sheme ili stvoriti nove. Ovdje se ponovno pojavljuju sličnosti između teorije razvoja i kreativnosti. Pojedinac nakon uvida može provesti godine i godine usavršavajući svoj izum, primjerice izum kotača - od jednostavnog do sofisticiranog. Takav postupni razvoj prema složenim rješenjima odgovara razdobljima djetetova spoznajnog procesa s obzirom na razvojne faze. Možemo reći da teorije kreativnosti nadopunjuju teorije razvoja objašnjavajući pojavu novosti u razvoju, tj. način na koji dijete prelazi iz jedne razvojne faze u drugu. Moglo bi se reći da nema razvoja bez određene razine kreativnosti.

Vygotsky vjeruje da su razvojni i kreativni procesi internalizacija kulturnih alata i društvenih interakcija. Internalizacija sama po sebi nije jednostavno kopiranje, već transformacija i reorganizacija pristiglih informacija i mentalnih struktura na temelju individualnih karakteristika i postojećeg znanja. Ova dinamika stvara (jedinstvenu) individualnu osobnost. Za Vygotskog ono što danas nazivamo kreativnošću je eksternalizacija. Ova dva procesa, zajedno s kulturom i osobnošću, međusobno su u dijalogu i stvaraju tlo za kreativne proizvode koji obogaćuju kulturu. Kreativnost tada ovisi o razvoju, a razvoj o kreativnosti (Sawyer, 2003). U teoriji Vygotskog kreativnost stvara dugoročnu zonu daljnjeg razvoja koja omogućuje stvaranje kreativne osobnosti.

Da bi rješenje problema bilo ocijenjeno kreativnim, mora zadovoljiti nekoliko kriterija:

1. Originalnost (manje vjerojatno da će se pojaviti, rijetko u usporedbi s uobičajenim rješenjima u toj populaciji);
2. Relevantnost (povezanost s ciljem, smisleno je);
3. Fluentnost (stvaranje ideja, sposobnost za produkciju velikog broja različitih rješenja);
4. Fleksibilnost (netradicionalni pristupi rješavanju problema, „out of the box”, sposobnost promjene smjera u razmišljanju o problemu).

Iz ovoga je vidljivo da nije svako rješenje nužno kreativno ili jednako kreativno, te da ove kriterije treba primjenjivati s oprezom pri procjenjivanju dječjih produkata.

Kako bismo bolje razumjeli razvoj kreativnosti, koristit ćemo se modelom „Četiri c“ (Kaufman, Beghetto, 2009). Na *mini-c razini* kreativnosti, ono što netko stvori nije revolucionarno, ali je za njega novo i značajno. Ovako vidimo kreativnost svaki put kada dijete pokuša napraviti nešto novo. Na primjer, kada dijete otkrije novi način slaganja kockica, to je za njega novi i značajan razvoj. *Malo-c razina* kreativnosti je rast od prethodne razine do razine na kojoj djetetova kreativnost može biti vrijedna za druge u njegovoj okolini. Primjerice, djetetov novi crtež uokviruju roditelji i on postaje malo umjetničko djelo za njegovu obitelj. Na sljedećoj razini, *pro-c razini* kreativnosti, nalazi se osoba koja pokazuje kreativne doprinose u području svoje profesije. Na primjer, dijete koje je godinama vježbalo i razvijalo svoje likovne sposobnosti postaje akademski slikar i postiže značajne rezultate. I konačno, razina *veliko-c (big-c)* izdvaja one koji



Darovitost na predškolskom uzrastu

ostaju zapamćeni u povijesti po svojim doprinosima. *Veliko-c* uključuje procjenu cjelokupne karijere, ocjenu nečijeg doprinosa u odnosu na druge stvaraoce i stavljanje nečijih proizvoda u trajne doprinose društvu. O primjerima takvih doprinosa učimo kao o značajnom nasljeđu u znanosti, umjetnosti itd.

Važno je uočiti da je kreativnost *malog-c* daleko najvažnija za istraživanje i obrazovanje. Sva kreativnost počinje i ovisi o razvoju i poticanju kreativnosti *malog-c* (Runco, 2004). Promatranje kreativnosti kao razvojnog potencijala važno je za odgoj odgojitelja, učitelja i roditelja, jer su oni u neposrednom kontaktu s djetetom u razvojnom razdoblju kada su mogućnosti njegovog daljnjeg razvoja pod utjecajem okoline najosjetljivije.

Kada govorimo o kreativnosti na ranom i predškolskom uzrastu, tada nužno govorimo o *malom-c* i dijete procenjujemo u odnosu na samoga sebe (šta je moglo jučer, a šta može danas). U ocjenjivanju možemo uzeti u obzir i razrađenost, odnosno koliko je neka ideja razrađena. Svakako možemo raditi s djecom na poticanju ove komponente, tj. kako ideji dati "opipljiv" oblik.

Odgojitelji kreativnost najčešće prepoznaju u kreativnim područjima kao što su glazba, likovna umjetnost, književnost, dramski izraz, ali ne treba zaboraviti da se kreativnost može vidjeti i u kognitivnim, afektivnim i motivacijskim procesima koji su potencijal za buduća kreativna, inovativna ili čak genijalna rješenja u drugim područjima ljudskog djelovanja, kao što su industrija, arhitektura, građevinarstvo, medicina i općenito područja prirodnih i društvenih znanosti, koja dijete još nije razvilo i spoznajno doseglo. Ovdje želimo istaknuti važnost razvoja kreativne osobnosti i poticanje razvoja kreativnih kognitivnih procesa.

Danas znamo kako je kreativnost u središtu odgoja djece koja će jednog dana postati glazbenici, umjetnici, znanstvenici, inovatori, oni koji će znati riješiti probleme u budućnosti (Kemple i Nissenberg, 2000). Možemo reći da kreativnost od najranijih dana ovisi o istraživanju i eksperimentiranju u okruženju obogaćenom takvim materijalima s kojima stječemo spoznaje o svijetu, s kojima možemo svladati različite vještine, materijalima koji su fleksibilni i odraslima koji potiču izražavanje u sigurnom okolišu. Onog trenutka kada dijete ovlada određenom vještinom, ono počinje svoj put isprobavanja onoga što može ili ne može s onim što je steklo. U trenutku kada dijete ima određeni fond znanja, postoji i prostor u kojem potičemo njegovo rekombiniranje i sintezu. Do kraja pete godine dijete bi u kontekstu kreativnosti trebalo biti osposobljeno za istraživanje boja, tekstura, formi, oblika i prostora u dvije i tri dimenzije. Zatim bi trebao prepoznati i istražiti kako zvukovi funkcioniraju, kako se mijenjaju, prepoznati i pjevati različite pjesme napamet i napraviti njihove varijacije, prepoznati zvukove i zvučne uzorke te uskladiti pokrete s glazbom i napraviti njihove varijacije. U istom razdoblju očekuje se da će dijete reagirati na različite načine u odnosu na ono što vidi, čuje, miriše, dodiruje i osjeća. Od djeteta se također očekuje da koristi maštu u umjetnosti i dizajnu, glazbi, plesu, imaginaciji i igri pretvaranja, kao i u pričama. Kreativnost se očituje u načinu na koji dijete izražava i manifestira svoje ideje, misli i osjećaje korištenjem različitih materijala, alata, igranjem uloga, pokretom, oblikovanjem i stvaranjem te varijacijama u aktivnostima vezanim uz pjesme i glazbene instrumente i njihove varijacije (Sharman, Cross i Vennis, 2004).

U *Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”* u Republici Srbiji jedno od ključnih polazišta je da svako dijete ima kreativni potencijal da izrazi sebe i svoje razumijevanje svijeta na mnogo različitih načina i da na kreativan način povezuje



različite dimenzije svog iskustva i prerađuje svoje ideje i doživljava (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019: 14).

U Republici Hrvatskoj prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* koji je temeljni dokument predškolskog odgoja, darovita djeca nisu izdvojena kao posebna skupina, već je naglašeno djelovanje prema razvoju autonomije i kreativnosti. Postoji suglasnost oko osnovnog značenja poticanja kreativnosti kao njegovanja dječjih kvaliteta fleksibilnosti, otvorenosti prema iskustvu, originalnosti i urođene znatiželje. Uloga odgojitelja iznimno je važna u razvijanju vrijednosti i pozitivnih stavova djece prema ulaganju napora u kreativno stvaranje te u osiguravanju primjerenih prilika za učenje, stjecanje iskustva, eksperimentiranje i maštanje. Kreativni potencijali najviše će se razvijati u poticajnom okruženju koje pruža prostor i mogućnosti za učenje, ali i eksperimentiranje s novim materijalima i idejama. Imajući to na umu, odrasli, roditelji, odgajatelji i učitelji, sve do razdoblja kasne adolescencije, imaju ulogu i priliku osigurati takvo poticajno okruženje. Poticanje u djetinjstvu treba biti raznoliko u najboljem smislu te riječi, kroz različite teme, iskustva, osjećaje, mogućnosti koje dopuštaju eksperimentiranje i istraživanje.

Literatura:

- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Kaufman, J. C. i Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1–12.
- Kemple, K. M. i Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing Creativity in Early Childhood Education: Families Are Part of It. *Early Childhood Education Journal*, 28, (1), 67–71.
- Maksić, S. (2009). Vrednovanje kreativnosti: nemoguć ili uzaludan posao. U I. Radovanović i B. Trebješanin (ur.). *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju-vrednovanje (186-193)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Pavlović, J. i Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: Studija slučaja [Primary school teachers' implicit theories of creativity: A case study]. *Psihologija*, 47 (4), 465–483.
- Pavlović, J., Maksić, S. i Bodroža, B. (2013). Implicit individualism in teachers' theories of creativity: Through the 4 P's looking glass. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 23 (1), 39–57.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305–310.
- Richards, R. (1999). Four P's of creativity. In M. Runco i S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 733–742). San Diego, CA: Academic Press
- Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–685.
- Runco, M. (2014). "Big C, little c" creativity as a false dichotomy: Reality is not categorical. *Creativity Research Journal*, 26 (1), 131–132.
- Sawyer, R. K. et al. (2003). *Creativity and development*. Oxford University Press: New York.
- Sharman, C. Cross, W. i Vennis, D. (2004). *Observing Children*. Continuum: London.



Indeks ključnih pojmova:

Kreativnost – proces, produkt, osoba, sredina; sposobnost stvaranja novih i originalnih ideja.

Potencijalna kreativnost – razvojni potencijal djeteta da producira i prakticira nove vještine i znanja na originalne načine.

Originalnost – odnosi se na nešto novo u odnosu na dijete i/ili okolinu, kao i na rijetkost u pojavljivanju.

Fluentnost – brojnost ideja koje dijete producira.

Fleksibilnost – sposobnost za promjenu smjera u mišljenju čiji je ishod neko novo rješenje.

Elaboracija – dovršenost i razrađenost ideje dodavanjem različitih elemenata koji zaokružuju cjelinu.



Josipa Mamužić

Igračke i didaktička sredstva za poticanje kreativnosti

Igra se tumači kao kreativni čin djeteta kojim se ono izražava, uspostavlja nove veze i sistematizira iskustvo, uz čiju pomoć misli, uči i stvara, a stvaralaštvo se vidi kao igra misaonim elementima. Na taj način igra za dijete postaje ono što su za umjetnika i znanstvenika kreativne aktivnosti. Možemo reći da, u odnosu na iskustvo, igra ima integrativnu ulogu jer se veliki broj činjenica bez obzira na kontekst povezuje u smislenu cjelinu. Kogan (1983) navodi da je slobodna igra nasuprot igri vođenoj pravilima odgovorna za kreativno ponašanje. Igre s pravilima imaju određene granice i pružaju malo fleksibilnosti. Igre s objektima često su dio slobodne igre i predstavljaju temelj za razvoj imaginacije i mišljenja. Obuhvatimo li spoznaje različitih pristupa možemo se složiti da je igra samoorganizirana aktivnost, intrinzično motivirana, uključuje slobodan izbor i pomicanje granica onoga što znamo. Ona je i proces i način učenja, integracijski mehanizam onoga što dijete zna (Smidt, 2001; Bateson i Martin, 2013). Igra ima dvije funkcije: jedna je razvojna, posebice simbolička funkcija poput jezika, a druga je regulacija vlastitih kognitivnih i emocionalnih procesa (Rosenquest, 2002; van Oers, 2009).

Uz igru dolaze i igračke čija je osnovna funkcija poticanje razvoja i učenja. Točnije, igračke moraju djetetu otvoriti takav prostor u kojima ono može biti uzrok, pokretač aktivnosti, da njegove odluke uzrokuju promjene u tom malom prostoru. Pored toga, edukacijska funkcija igračaka jest u tome da dijete pripremi za situacije na koje će zasigurno naići u svojoj društvenoj i fizičkoj okolini. Većina igračaka je zapravo reprezentacija, umanjena verzija stvarnih predmeta u našoj okolini (npr. autići, životinje, kućice, lutke i sl.). Igrajući se takvim igračkama djeca se upoznaju s karakteristikama i funkcijama različitih predmeta i pojava u svijetu. Na taj način igračke postaju svojevrsni posrednici između djeteta i svijeta koje ga okružuje. One olakšavaju pretvaranje stvarnih situacija u one zamišljene koje djeca mogu prorađivati kroz maštu, odnosno igru. Drugim riječima, igračke i igra imaju adaptivnu funkciju – razvijajući neke funkcije omogućavaju djetetu pripremu i prilagodbu za životne situacije koje se još nisu dogodile. Time se smanjuju posljedice eventualnih grešaka koje mogu proizaći iz neiskustva (Kamenov, 2009). Iz adaptivne proizlazi i formativna funkcija igračaka. Njihova namjena ima utjecaj na socijalno emocionalni razvoj. Učenje prepoznavanja vlastitih emocija i emocija drugih ljudi te reagiranje u skladu s tim izgrađuje cjelokupnu ličnost djeteta. Razvijanju socijalnih vještina posebno doprinose igračke koje su predviđene za igru u paru ili za više igrača. Sudjelujući u društvenim igrama djeca uče kontrolirati svoje emocije i uvažavati tuđe. Osim toga, kroz društvene igre, posebice ako u njima sudjeluju i odrasli, djeca uče norme i moralne vrijednosti društva u kojoj odrastaju. Pored navedenih valja spomenuti i eksperimentalnu vrijednost igračaka. To se posebno odnosi na igračke koje su osmišljene kako bi kod djece potaknule logičko razmišljanje, planiranje i rješavanje problema. To su najčešće kompleti s problemskim zadacima u obliku igre, strateške igre ili kompleti za provođenje jednostavnijih eksperimenata prilagođenih dječjem uzrastu (za male kemičare, fizičare i sl.). No, većina ovakvih igračaka potiče djecu na razmišljanje koje dovodi do jednog točnog rješenja – tzv. konvergentnog mišljenja. Ne umanjujući vrijednost ovakvih igračaka, važno je



naglasiti kako je nužno poticanje i suprotnog načina razmišljanja, koje može proizvesti više tačnih rješenja - tzv. divergentno mišljenje odnosno kreativnost.

Didaktičke (edukativne) igračke smatraju se pedagoškim medijatorom mentalnog razvoja i psihosomatskog i emocionalnog uravnoteženja. Ovakve igračke angažiraju simboličko i logičko razmišljanje i pomoću njih se koristi dječji spontani interes za igru kako bi se sustavno došlo do nekog razvojnog cilja ili do neke spoznaje (Kamenov, 2009). Igračka ima odgojno-obrazovnu vrijednost ako odgovara nekoj od djetetovih autentičnih potreba i omogućuje mu aktivnosti koje doprinose njegovom razvoju i učenju.

Kada govorimo o darovitosti i tome kakve igračke „trebaju” biti, tada ćemo dobiti odgovor o tome što igračka treba poticati, a ne kako treba izgledati. Svaka igračka koja omogućuje djetetu da samo stvaraju svoje inovacije, odnosno povezuje postojeće znanje, razvija kognitivne vještine igrača u ovoj kategoriji. Igračke koje služe poticanju razvoja ideja, kvalitete ideja, mogućnosti i donošenju odluka u kojem smjeru će se neka ideja razvijati je dobra igračka. Igračka koja omogućuje postavljanje pitanja, originalna i kreativna rješenja, donošenje odluka, neovisnost i učenje iz iskustva, pa čak i pogreške (Burnard i sur., 2006, prema Paige-Smith i Craft, 2007).

Ono što moramo imati na umu jest kako igračka neće napraviti ništa sama, okruženje u kojem se dijete igra mora biti podržavajuće, klima takva da se prema djeci odnosimo s poštovanjem, a vrijeme za igru produženo.

Literatura:

- Bateson, P. i Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra – vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kogan, N. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor and cognitive styles. *Cognitive Development*, 4, 630–706.
- Paige-Smith, A. i Craft, A. (2008). *Developing Reflective Practice in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Rosenquest, B. B. (2002). Literacy-Based Planning and Pedagogy That Supports Toddler Language Development. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 241–249.
- Smidt, S. (2011). *Playing to Learn: The role of play in the early years*. Oxon: Routledge.
- Van Oers, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educ Stud Math*, 74, 23–37.

Indeks ključnih pojmova:

Didaktičke igračke – igračke koje imaju funkciju učenja i razvoja.



1 Mreža igre i učenja

Danica Veselinov, Nela Dujić

Poticanje darovitosti kroz igru i učenje

Igra postoji otkad postoji čovjek. U mnogim definicijama čovjeka i kulture spominje se da je čovjek *homo ludens* – *čovjek igre*. Kroz povijest, ovisno o kontekstu i kulturi zajednice, igra se mijenjala i razvijala. Iako je u osnovi sloboda, igra oslikava i interpretira kulturološki okvir u kojem čovjek živi, stoga se u igri pojedinac trudi poštivati pravila jer njihovo kršenje uništava i igru i kulturu. Ona je proizvod mašte i smislenog izražavanja djeteta (i odraslog čovjeka), promatrana kroz vrijednosti i modele prilagodbe kulturnoj zajednici kojoj pripada. Zato kada kažemo “djeca se igraju” trebamo znati da to ima istu težinu kao kada kažemo za starije dijete “danas je u školi naučio nejednakosti” ili za studenta “položio je težak ispit” (Paes & Eberhart, 2019).

Za uvođenje igre najzaslužniji je poznati njemački pedagog Friedrich Fröbel, koji je ujedno i utemeljitelj prve ustanove za institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje, poznate danas u mnogim govornim područjima pod pojmom – dječji vrtić. Igra je bila okosnica cjelokupnog Froebelovog obrazovnog procesa, s ciljem samorazvoja djece i oslobađanja unutarnjih snaga. Bez obzira na sve nedostatke svoje koncepcije, Froebel je pridonio da pitanje igre postane nezaobilazno u daljnjem razvoju sustava predškolskog odgoja, koliko god različita polazišta bila njezinih autora. Nakon Froebela intenzivno se tragalo za mogućnostima korištenja velikog odgojnog potencijala igre, a da se ne naruši njezina spontanost i dječja inicijativa (Veselinov, 2021).

Riječ *igra* nas obično asocira na predškolsko razdoblje, gdje se djeca opušteno igraju, izražavaju svoju kreativnost, maštovitost, svoje razumijevanje okoline, društva, zajednice, druženja. Igra potiče upornost, koncentraciju, razvoj kreativnosti, originalnost, inovativnost, otpornost. Dijete uživa u idejama, osjećajima, akcijama, prilikama da isprobava i prakticira ideje na različite načine. Stalno ponavljanje i isprobavanje moguće je samo u igri u kojoj je dijete oslobođeno pritiska posljedica u stvarnosti. To omogućuje djetetu da izgradi razumijevanje između onoga što je prije naučilo i novih oblika znanja. Kroz igru i kreativnost stvaramo zamišljene prostore kao paralelnu stvarnost. Djeca koriste iskustvo svakodnevnog realnog prostora iz kojeg sudjeluju, unose ga u zamišljeni prostor u kojem se križaju značenja i ideje, te razvijajući igru zajedno ispituju, istražuju, pokušavaju razumjeti, varirati, pronaći smisao. Igra nije provođenje planova odraslih s djetetom – ona polazi od mogućnosti izbora, pregovaranja i zajedničkog razvoja.

Zašto kažemo da je igra više od aktivnosti?

Djeca koja imaju slobodu koju igra dopušta i koja se potiču da istražuju svoje okruženje, ispituju različite materijale, komuniciraju s različitim ljudima kojima je dopušteno ponekad pogriješiti, postaju fleksibilnija. Gradeći obrazac igre djeca uče kako se prilagoditi različitim situacijama i tako postaju sposobnija za suočavanje sa životnim izazovima. U igri dijete gradi



Mreža igre i učenja

identitet i odnose, istražuje i (re)konstruira značenja, stvara simbole, uživa i raduje se svojim novootkrivenim potencijalima. Igra spaja ono što dijete zna, uči, osjeća, može i zamišlja. U pedagogiji Reggioa ističe se da [...], kreativnost proizlazi iz bogatog iskustva, usklađenog s odgovarajućom podrškom osobnim potencijalima, uključujući osjećaj slobode da se otisnete u nepoznato (May, 2007: 61, prema Krnjaja, 2018: 4).

Sljedeća definicija igre čini nam se sveobuhvatnom, aktualnom i sagledanom s više aspekata, a ukazuje da je ona [...] „slobodno odabran, samoreguliran i bitno motiviran čin u kojem se dijete dobro osjeća, aktivira sve svoje potencijale i nadilazi njegove granice. Igra je osnova za razvoj i izražavanje svih dimenzija djetetove dobrobiti" (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019: 26). *Fleksibilnost*, kao ključna karakteristika igre, omogućuje djetetu da zamisli i izgradi okruženje u kojem može mijenjati sebe i svoje postupke te kreativno oblikovati svijet oko sebe. *Fleksibilnost* je ta koja omogućuje da osnovna karakteristika igre nije aktivnost ili sadržaj, već specifičnost pristupa. Zato je igra sama sebi cilj/vrijednost i uvijek je više od aktivnosti; to je način na koji dijete pristupa aktivnosti. Igra omogućuje djetetu da se osjeća zadovoljno, sretno, ispunjeno, snažno, učinkovito, slobodno, poštovano, da se ponaša drugačije. Svako dijete to radi na svoj način.

Podrška darovitosti kroz mrežu igre i učenja

Suvremeni programi predškole objedinjuju elemente skrbi, preventivne zdravstvene i socijalne zaštite te kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada s djecom od rođenja do polaska u školu, s ciljem omogućavanja optimalnog rasta i razvoja svakog djeteta, te osiguravanja dovoljno poticajnih uvjeta za učenje i obrazovanje, koje čini osnovu *integrativnog pristupa učenju*. U integriranom pristupu učenju svakoj temi, problemu i pitanju pristupa se promatranjem iz svih perspektiva, prikupljaju se podaci iz različitih područja rada i područja znanja.



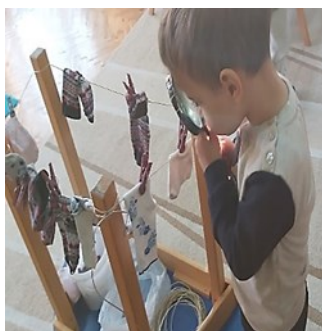


Slike 1, 2, 3 i 4. Mreža igre i učenja: učenje i istraživanje u igri

Ovakav pristup učenju omogućuje djeci da uče kroz jedinstvo iskustva i onoga što rade, kroz jedinstvo svojih misli, osjećaja i onoga što praktično isprobavaju u konkretnoj situaciji. Važno je istaknuti da je integrirano učenje proces povezan značenjem koje dijete pronalazi u učenju, za razliku od učenja kroz izolirane pojedinačne sadržaje i tzv. usmjerene aktivnosti. Omogućiti djeci da uče na integrirani način znači omogućiti im bogata i raznolika iskustva i učenje kroz odnose s vršnjacima i odraslima. To se postiže stvaranjem okruženja za učenje, kao poticajnog i provokativnog okruženja za istraživanje djece, te sudjelovanjem djece u zajedničkim aktivnostima s vršnjacima i odraslima u vrtiću i lokalnoj zajednici. U igri djeca razvijaju razne vrste rane pismenosti, ali ne u smislu direktivne pismenosti – čitanja i pisanja kao u školi, već razumijevanja različitih simbola, slova, brojeva i sl. Na taj način učenje postaje smisleno za djecu, djeca vole učiti i nalaze svrhu učenja.

Učenje temeljeno na igrama pruža djeci priliku da razviju vještine kreativnog razmišljanja dopuštajući im da na situacije gledaju iz različitih perspektiva, razmišljaju o alternativnim strategijama za rješavanje problema i vježbaju razmišljanje na različite načine. Ističe se (Ramani i Brownell, 2014) da se u igri s vršnjacima djeca uče suradnji pri rješavanju problema i postavljanju zajedničkih ciljeva. Osim toga, sudjelovanje u društvenim igrama omogućuje djeci da razviju svoje vještine pregovaranja i rješavanja sukoba, budući da prvo moraju identificirati problem i o njemu razgovarati kako bi došli do rješenja koje je svima prihvatljivo. Budući da djeca sudjeluju u stvaranju cilja aktivnosti igre, mogu promijeniti tijek igre, koristeći vještine kreativnog mišljenja (Paes i Eberhart, 2019).

U igri djeca mogu doživljavati i oblikovati svijet prema svojim vrijednostima koje se razlikuju od stvarnosti. Djeca tako imaju priliku koristiti svoje vještine kreativnog razmišljanja i podijeliti svoja iskustva s vršnjacima ili drugom djecom. Igra uvježbava pregovaračke vještine, eksperimentiranja, proširuje i mijenja svijet koji su stvorila djeca. Igra tako postaje izvor učenja. Zajedničko učenje djece i odraslih podrazumijeva zajednički fokus pažnje i interesa djece i odraslih, smislen problem istraživanja djece i odraslih, zajedničko djelovanje u heterogenim skupinama u odnosu na dob, kompetencije, kulturu i različite mogućnosti osobnog angažmana i istraživanja (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017; Veselinov, 2021). Igra, shvaćena na ovaj način, predstavlja neizmjeran resurs u poticanju darovitih potencijala djece predškolske dobi.



Slike 5, 6, 7, 8 i 9. Igra je neiscrpni resurs za podsticanje kreativnih potencijala

Osim vještina rješavanja problema, poticanje darovitosti kod djece predškolske dobi neizbježno uključuje sudjelovanje u kreativnim aktivnostima, uključujući različita mišljenja, maštu, kognitivnu fleksibilnost i toleranciju, podržavanje dvosmislenosti i nepredvidivosti. Russ (Russ, 2016) ističe da su kognitivni i emocionalni procesi uključeni u igru i kreativnost slični.

Sociodramska igra daje djeci mogućnost razvijanja sposobnosti kreativnog mišljenja jer mogu koristiti predmete koji simboliziraju druge predmete (primjerice: štap se može pretvoriti u čarobni štapić), izmišljati priče, konstruirati igre uloga, određivati teme za igre s vršnjacima (na primjer: omiljena hrana, čudovišta, dinosauri itd.). S obzirom da se uvjeti u svijetu dječje igre neprestano mijenjaju, djeca često mijenjaju pravila aktivnosti, što potiče razvoj njihovih kreativnih sposobnosti (Pramling Samuelsson i Johansson, 2006).

Uloga odgojitelja i ostalih odraslih u poticanju darovitosti djece kroz igru i učenje

Prema načinu na koji odgojitelj i drugi odrasli podržavaju igru, obično govorimo o tri tipa igre: *otvorena*, *proširena* i *vođena igra*. Suština je da u sva tri oblika igre učitelj/drugi odrasli sudjeluju i doprinose na sljedeći način:

☺ u *otvorenoj igri* dominantna uloga odraslog je da prati igru i priprema okruženje osiguravanjem različitih materijala koji su djeci lako dostupni i prikladni za istraživanje;



Mreža igre i učenja

☺ u *proširenoj igri*, odgojitelji i drugi odrasli obično ulaze u ulogu podrške započetoj igri; nudi različite materijale i izrađuje s djecom, na primjer rekvizite za igru;

☺ u *vođenoj igri* odgojitelj inicira, sudjeluje i usmjerava igru, dogovara se s djecom i pazi da se ne pokvari obrazac igre; nudi koncept i pravila igre; pokazuje igre s pravilima, vodi igre na poligonu i sl. (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019).



Slike 10 i 11. Djeca u proširenoj i vođenoj igri

U sva tri oblika igre odrasli doprinose (ponekad izravnije, a ponekad manje izravno i instruktivno) pružanjem materijala i potpore kroz podržavanje i/ili širenje igre. U sklopu ovih oblika igara, kategoriziranih prema načinu sudjelovanja odgojatelja i drugih odraslih, poznate su i razne vrste pokretnih igara, simboličke igre (igre imaginacije i igranja uloga), konstruktivne igre, didaktičke igre i dr. Postupci za poticanje darovitosti mogu se poduprijeti različitim kreativnim tehnikama. Neki od njih su: "Možemo drugačije", "Otkrij", "Odaberi", "Poveži se drugačije", "Od čega je napravljen", "Iz koje smo priče", "Kako napraviti plan", "Tko nedostaje", "Kako da kažem" itd.





Slike 12 i 13. Produkti iz projekta služe za simboličku igru

Primeri za podsticanje kreativnih igara i divergentnosti

- ☺ Projekt „Mozaik” – u jednom razgovoru djeca su imala drugačije ideje od Gaudija: igra i istraživanje u prostornoj cjelini konstruktora: Kako izgraditi drugačiju Barcelonu?
- ☺ Projekt „Vremeplov” – improviziramo i vraćamo se. Raznolikost ideja ogledala se u tome što su neka djeca zamišljala dinosaure kako se bore, opisujući kako, udružujući snage i mijenjajući zajedničke pretke (nije nužno da su im preci bili dinosauri... možda su to bile velike ptice, npr. purani, čija glava izgleda poput dinosaura); što je starije: kokoš ili jaje? Opis odjeće dinosaura, jezik kojim govore, borba između dina. Mašta je otišla dalje pa je došlo do ispreplitanja igre i planiranih situacija učenja kroz zanimanje za spoznaje o pračovjeku. Istraživanje kroz igru ide dalje.
- ☺ Projekt „Naočale” – simbolička igra: ko ih nosi i zašto (kroz istraživačka pitanja); šta ako gledamo kroz ružičaste naočale? (istraživačka pitanja u proširenoj igri).
- ☺ „Dobro drvo” – Istraživačka pitanja kroz igru: Zašto je drvo dobro? Kako možemo utvrditi koliko je drvo staro? Kome je drvo kuća? Igre konstrukcije: napravi od drveta; Simbolička igra (mašte i uloga): Ko je drvo, a ko list? Hej, nedostaje koren... Igramo se i pravimo drvo u prostornoj celini – radionici. Odgojitelji i roditelji su osigurali nestrukturirane i polustrukturirane materijale.

Literatura:

- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2018). *Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje?* Preuzeto 26. 11. 2021, sa: http://www.savez-vaspitaca.org.rs/wp-content/uploads/2021/01/26.-Igra_i_kreativnost.pdf
- Paes, T. & Eberhart, J. (2019). *Developing life skills through play*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press. Preuzeto 18. 6. 2020, sa: cambridge.org/cambridge-papers-elt.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and Learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Development and Care*, 176(1), 47–65.
- Ramani, G. & Brownell, C. (2014). Preschoolers' cooperative solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92–108.
- Russ, S. W. (2016). Pretend Play: Antecedent of adult creativity. *New Directions for Child and Adolescent Development*. Preuzeto 3. 12. 2019, sa: <https://doi.org/10.1002/cad.20154>.



Veselinov, D. (2021). *Didaktička kultura savremene predškolske ustanove*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.

Napomena:

- Slike od broja 1 do 11 fotografirale su odgojiteljice Nela Dujic i Višnja Pešić, PU „Poletarac”, Odžaci;
- Slike br. 12 i 13 preuzete su s interneta.

Indeks ključnih pojmova:

Dječja igra – najviši oblik istraživanja karakteriziran fleksibilnošću, diskutiranjem, razigranošću obrazac, proizvoljnost, i time ga učiniti više od aktivnosti. U odnosu na ulogu odrasle osobe, najčešće se temelji na otvorenoj, proširenoj i vođenoj igri koja uključuje konstruktorske igre, didaktičke igre (i igre s gotovim pravilima), simboličke igre (mašta i igranje uloga), pokretne igre i slično. U igri djeca istražuju, ona je isprepletena s učenjem i zato kažemo da je igra najviši oblik istraživanja.

Integrirani pristup učenju i razvoju djece predškolske dobi – integrirano učenje

predstavlja proces povezan sa značenjem koje dijete nalazi u učenju (holistički pristup), za razliku od učenja kroz izolirane pojedinačne sadržaje. Omogućiti djeci učenje na integriran način znači omogućiti i stjecati bogata i raznolika iskustva i učenje kroz odnose s vršnjacima i odraslima. To se postiže osiguravanjem okruženja za učenje u vrtiću, kao inspirativnog i provokativnog okruženja za istraživanje djece, te sudjelovanjem djece u zajedničkim aktivnostima s vršnjacima i odraslima u vrtiću i lokalnoj zajednici.



Lada Marinković, Aleksandra Marcikić, Snežana Bulatović

Poticajno okruženje: podrška promociji darovitosti

Kako bi se podržalo poticanje darovitosti, poticajno okruženje može se promatrati s najmanje dva gledišta. Prvi, koji je širi, odnosi se na sve one društvene čimbenike koji omogućuju darovitim osobama da dobiju priliku za razvoj i prikazivanje svojih proizvoda. One uključuju spremnost i otvorenost društva za prihvaćanje različitosti, postojanje obrazovne politike koja će prepoznati potrebe darovitih i omogućiti im primjerene uvjete za učenje, razvoj i napredovanje te obrazovanje odgojno-obrazovnih kadrova koji će u to biti izravno uključeni u otkrivanju, njegovanju i poticanju razvoja potencijalno darovitih te pružanju podrške njihovim obiteljima. Drugo, uže stajalište, odnosi se na djetetovo neposredno okruženje koje će osigurati prepoznavanje i poticanje razvoja potencijalne darovitosti djece u predškolskoj ustanovi. Tu neposrednu okolinu dalje možemo sagledati kroz karakteristike a) fizičke, prostorne sredine i b) socijalne sredine, odnosa i komunikacijske atmosfere kojom je dijete okruženo u samom vrtiću. Ovdje ćemo govoriti šire o ovom užem gledištu koje se odnosi na prostor i odnose u vrtiću.

Fizičko okruženje

Kao što izreka “Odijelo ne čini čovjeka, ali govori puno o njemu” ukazuje na važnost izvana vidljivih elemenata na naše dojmove o osobi, tako i fizičke karakteristike vrtićkog prostora mogu stvoriti prvi dojam o tome kako i što se radi, uči, živi u nekom vrtiću. Također, ako zamislimo da smo dijete koje prvi put dolazi u vrtić, možemo se zapitati što je to što želimo da dijete ima kao prvi dojam o njemu. Je li to mjesto gdje ću se osjećati dobro, sigurno, gdje ću se moći igrati, koje je puno zanimljivih atraktivnih predmeta, hoće li moji mama i tata moći vidjeti što radim, ima li odrasle djece u koju mogu imati povjerenja i slično.

Za darovito dijete i poticaj za razvoj kreativnosti fizički okoliš treba pružiti a) poticaje koji odgovaraju njegovoj znatiželji i interesima, b) prostor za istraživanje i eksperimentiranje i c) estetiku koja pruža osjećaj sigurnosti i topline.

Fizički prostor koji je potreban darovitom djetetu odnosi se na zatvoreni prostor kao i mogućnost korištenja otvorenog prostora. Vanjski prostor trebao bi djetetu pružati poticaje za upoznavanje svijeta oko sebe i pružati poticaje koji izazivaju želju da u njemu intervenira u skladu sa svojim potrebama.



Mreža igre i učenja



Slika 3. *Prostor na otvorenom, poziv za istraživanje*

Slika 4. *Igre nestrukturiranim materijalima*

Djetetovo neposredno fizičko okruženje mora biti sigurno, poznato i predvidljivo, personalizirano i primjereno poticajno (Pavlović Breneselović, 2012., str. 138). Dakle, unutarjni prostor treba organizirati kroz veći broj strukturiranih i međusobno povezanih cjelina, prilagođenih za rad na projektima, obogaćenih materijalima za igru i istraživanje (Stojić, 2019, str. 82). Materijali i resursi u zajedničkim prostorima i obrazovnoj prostoriji trebali bi poticati, inspirirati i provocirati istraživanje. Trebaju biti što prirodniji (nestrukturirani i polustrukturirani), kako bi ih dijete moglo koristiti na različite načine, kako bi poticale kreativnu manipulaciju i razmišljanje, kako bi pružile mogućnosti za kreativnost. Materijali bi trebali biti odgovor učitelja na djetetove prepoznate aktivnosti s ciljem proširivanja njegovog iskustva, motivacije i učenja svim osjetilima.



Slika 5. Prostor radne sobe inspirira na istraživanje



Slika 6. Polustrukturirani materijal djeca koriste na različite načine



Slika 7. *Provokacija odgojitelja na povod istraživanja*

U stručnom rječniku odgojitelja uvriježio se izraz da je prostor treći odgojitelj. Na pitanje kakav bi trebao biti prostor vrtića, kao treći odgojitelj, koji potiče darovitost i kreativnost, u istraživanju Mudrinić i Mandić (Mudrinić, Mandić, 2019: 87) na uzorku od 120 odgojitelja dobiveno je sljedeće: fizički okoliš treba obogatiti najrazličitijim materijalima, predmetima iz stvarnog života, prirodnim i nestrukturiranim materijalima, knjigama, enciklopedijama, časopisima, pristupom na internet, predmetima koji pozivaju na istraživanje, glazbu različitih žanrova, svjetlosne efekte i druge senzorne podražaje.





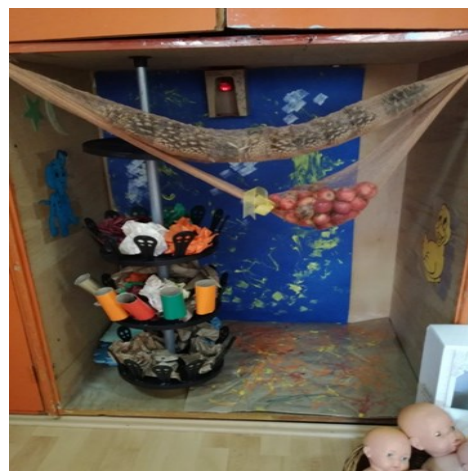
Slike 8. i 9. *Radionica za istraživanje svjetlosti i sjene*

Pod fizičkim prostorom koji potiče darovitost i kreativnost odgojiteljice navode veliki vanjski prostor vrtića (dvorište) te vrtić koji koristi resurse i prostore lokalne zajednice, omogućavajući istraživanje izvan samog vrtića.



Slika 10. *Resurs lokalne zajednice*

Osim materijala i opreme, sudionici istraživanja predlagali su i načine korištenja istih. Istaknuli su da je važno da dijete može upravljati svim instalacijama i njima manipulirati, mijenjati ih i kreirati prema svojim interesima, kao i da su svi materijali dostupni djeci.





Slika 11. *Polustrukturirani materijal za kreiranje i manipuliranje*

Slika 12. *Polustrukturirani materijali za manipuliranje*

Kako bi se podržali kreativni potencijal djece, ispitanici smatraju da je potrebno omogućiti fleksibilnu vremensku strukturu dana, ne prekidati kreativne procese, omogućiti podršku vršnjaka i odraslih te njegovati istraživačku kulturu. Vrtić treba omogućiti djetetu da mijenja prostor prema svojim potrebama – organizira ga, vodi aktivnosti i bira teme.



Slika 13. *Materijal kojim deca samostalno kreiraju prostor*

Vrtić bi trebao biti fleksibilno okruženje kako bi dijete moglo samostalno osmisliti prostor koji mu je potreban za aktivnosti koje želi organizirati. Prostor treba biti siguran, poticajan i podržavajući za samoorganiziranje djece. Odgojitelji navode kako je važno osigurati prostor u kojem djeca mogu biti sama kada im je to potrebno. To je prostor koji je dovoljno izoliran, nije natrpan, koji je opremljen osnovnim namještajem, udoban i koji dijete može prilagoditi svojim potrebama.

Poželjni su i manji skriveni prostori, pregrade, ogledala, paravani, šalovi, kućice, plahte, velike kutije i slični materijali koji su djetetu potrebni i koji mogu potaknuti eksperimentiranje. Važno je stvoriti prostor koji djetetu omogućuje da uživa u svojoj samoći. Prostorna cjelina za osamu može biti i "mali šator u koji se dijete može uvući", "mekan, topao, podsjeća na dom", kako navode odgojitelji, sudionici ovog istraživanja.



Slika 14. *Prostorna cjelina za osamu koju uređuju obiteljske fotografije*



Prostor socijalnih odnosa

Da bi dijete ostvarilo svoje urođene potencijale, potrebna mu je odgovarajuća skrb, poticajno okruženje i odnosi (*Godine uzleta: Temelji programa predškolskog odgoja i obrazovanja, 2019*). Kao društveno biće, dijete je od trenutka rođenja prirodno usmjereno na odnose s odraslima i vršnjacima. U njima je aktivan sudionik te komunicira s članovima svoje obitelji, vršnjacima i drugim akterima društvenog života u lokalnoj zajednici.

Teško je reći koji su odnosi važniji za razvoj i poticanje djetetovih potencijala, odnosi s vršnjacima ili odnosi s odraslima. Oba imaju svoje važno mjesto u razvoju osobnosti, samopouzdanja i samopoštovanja, a važnost varira ovisno o dobnim karakteristikama i potrebama. Dječji vrtić kao mjesto susreta s velikim brojem vršnjaka može značajno utjecati na samopoimanje djeteta s izrazito izraženim potencijalima na određenom području, ali i biti poticaj za razvoj interesa i modeliranje ponašanja koje potiče i pokreće potencijale djeteta iz nepoticajne okoline.



Slika 15. i 16. *Kreativno izražavanje djece u prostornoj celini za vizualne umjetnosti*

Uspoređujući i promatrajući druge, dijete formira svoje socijalne vještine i osvještava vlastiti položaj u grupi vršnjaka. Odgojitelj koji posjeduje vještine upravljanja socijalnom dinamikom u skupini, prepoznaje individualne karakteristike i potrebe djece, posjeduje komunikacijske vještine, može imati ključnu ulogu u prihvatanju i podržavanju potencijala svakog djeteta te kroz praksu promicati pravo na različitost. Odnosi koji potiču potencijal odražavaju osjećaj sigurnosti, osiguravaju se kontinuitetom i aktivnim sudjelovanjem. Reakcija odrasle osobe



Mreža igre i učenja

na dijete i njegove aktivnosti utječe na djetetov osjećaj vlastite vrijednosti, njegovu sposobnost učenja i sve veći osjećaj pripadnosti određenoj zajednici (Pavlović Breneselović, 2012: 135).

Dijete ne uči samo iz onoga što vidi i doživljava oko sebe i iz vlastitih aktivnosti, već i iz načina na koji se drugi ponašaju prema njemu. Vršnjaci su izvor podrške i izazova i kroz njih dijete uči surađivati, slijediti, prihvaćati, natjecati se, preuzimaju vodstvo i rješavaju sukobe (Pavlović Breneselović, 2012: 136). Kroz odnose s vršnjacima i odraslima dijete usvaja vještine samoregulacije svojih emocionalnih reakcija koje su značajna komponenta utjecaja na njegov daljnji razvoj i produktivnost u slučaju darovite djece.



Slika 17. i 18. *Izgradnja vršnjačkih odnosa*

Odgojitelj koji potiče dječju inicijativu, savjetuje se s djecom, postavlja pravila o važnosti odnosa u vrtiću u partnerskom odnosu, svojim ponašanjem i porukama koje prenosi oblikuje načine poimanja svijeta i odnosa prema stvaralaštvu, stvara prostor za formiranje sigurne afektivne privrženosti kao preduvjet zdravih i produktivnih odnosa i podršku djetetovim potencijalima. Kao pažljivi promatrač koji prihvaća dijete u njegovoj jedinstvenosti, obraća pozornost na njegove specifične interese i daje mu priliku da se usredotoči na aktivnosti kojima se bavi (mjesto za osamu, fleksibilna vremenska struktura dana, poštivanje procesa, mogućnost izbora aktivnosti za djecu i odrasle) (Mudrinic, Mandić, 2019: 88), odgajatelj osigurava okruženje koje promiče i podupire darovitost i kreativnost.



Slika 19. Izgradnja odnosa između djece i odraslih u zajedničkim aktivnostima u dječjem vrtiću



Literatura:

- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133–149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stojić, O., Banović, M. (2019). Kreativni potencijali kroz prizmu savremenih koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: L. Marinković (ur.), *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta – Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti* (str. 80–87). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.
- Mudrinić, D., Mandić, I. (2019). Kako izgleda vrtić za potencijalno darovito i kreativno dete. U: L. Marinković (ur.), *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta – Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti* (str. 87–95). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.

Napomena:

- Sliku br. 2, napravila je odgojiteljica Svetlana Pejović, PU „Bambi”, Kula, vrtić „Šećerko”, Crvenka.
- Sliku br. 4 napravila je odgojiteljica Bojana Vlahović, PU „Bambi”, Kula, vrtić „Vrtuljak”, Kruščić.
- Slike br. 5, 7 i 12 napravile su odgojiteljice AnaMarija Farkaš, Maja Krnjac i Jasmina Mikulić, PU „Bambi”, Kula, vrtić „Sunčica”, Kula.
- Sliku br. 13 napravile su odgojiteljice Senka Milošević i Jadranka Huk, PU „Bambi”, Kula, vrtić „Veverica”, Crvenka.
- Slike br. 1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 18 i 19 napravila je odgojiteljica Aleksandra Marcikić, PU „Mladost”, Bačka Palanka.
- Slike br. 15 i 16 napravila je odgojiteljica Olivera Kulešević, vrtić „Novosađanče”, PU „Radosno detinjstvo”, Novi Sad.

Indeks ključnih pojmova:

Prostor "trećeg odgojitelja" - fleksibilno okruženje koje inspirira i motivira djecu i odgojitelje na zajedničko istraživanje i učenje.



Josipa Mamužić, Aleksandra Marcikić

Projektno učenje

Projektno učenje kako samo ime govori je učenje organizirano oko projektnih aktivnosti ali je više od zbroja samih aktivnosti. Jedan je od načina na koji se današnji kurikulum može osuvremeniti. U ovakvom načinu rada djeca pokušavaju pronaći rješenja na postavljene probleme iz realnih životnih situacija. Projektno učenje moguće je organizirati na razini cijele grupe ili za djecu koja mogu i žele više. Djeca ubrzanog razvoja od ovakvog načina rada mogu imati različite dobrobiti. U projektnom učenju se zahtijeva aktivno uključivanje istraživanjem značajnih sadržaja i uče se vještine koje su potrebne za odgovor na postavljeni problem. Djeca kreiraju, uključuju se u rješavanje problema, donose odluke, istražuju, rade s određenom autonomijom na realnim produktima i njihovoj prezentaciji. Od grupe pod stručnim vodstvom se traži postavljanje autentičnih pitanja i korištenje različitih alata. Jedna od prednosti ovakvog načina rada je i davanje svrhe procesu učenja i memoriranja općih znanja i usvajanju vještina kroz rad na realnim produktima kao rješenjima problema u lokalnoj zajednici.

Koraci projektnog učenja su:

1. odabir i predstavljanje projekta

Događaj na kojem se djeca uvode u temu i ima cilj zainteresirati za sadržaj, to može biti video, diskusija, gost predavač, izlet, a u suštini služi privlačenju pažnje. U ovom koraku nužno je zaintrigirati i uključiti djecu u promišljanje o temi iz koje će kreirati pitanje.

Pitanja koja se postavljaju su otvorenog tipa, uvode u problematiku, postavlja se jedno ili više ciljnih pitanja na koje će se odgovoriti na kraju projekta, pitanje se dovodi u vezu s odgojnim i obrazovnim ciljevima. Cilj je pobuditi znatiželju (unutarnja motivacija, prema teoriji Ryana i Decia) te samo odgovaranje na pitanje treba predstavljati izazov (teorija Flowa, Mihaly Csikszentmihalyi).

2. razvijati i usvojiti znanje i vještine

Odnosi se na usvajanje razumijevanja koje će pomoći odgovoriti na postavljeno pitanje, posao odgojitelja je izdvojiti ključna znanja i sadržaje koji će biti od presudnog značaja za temu, a koji trebaju biti povezani s ishodima i odgojnim ciljevima, djeci treba jasno postaviti i reći što će učiti i koje vještine će razvijati kako bi uspješno savladali projekt, odnosno dali odgovor na pitanje. Djeca vode tempo projekta, a odgojitelji prate, osiguravaju znanje, motiviraju, usmjeravaju.

Uključivanje u istraživanje, kako bi se odgovorilo na pitanje, će rezultirati postavljanjem novih pitanja, korištenjem različitih izvora znanja, razvojem ideja o odgovorima na postavljena pitanja na početku. Stoga, ova faza uključuje mini lekcije i zadatke koji potiču znatiželju i istraživanje.

3. razvoj i nadogradnja produkta te odgovori na pitanja



U ovoj fazi djeca maju pravo izbora kakav produkt žele napraviti a koji će biti odgovor na postavljeno pitanje. Produkt je baziran na znanjima koja su djeca dobila u drugom koraku. Na ovaj način negujemo motivaciju. Kako će produkt izgledati ovisi o dobi djece i iskustvu rada na projektnom učenju. Produkti u svojoj naravi mogu biti odgovori na filozofska pitanja (npr. Tko je junak, što znači biti dobar prijatelj i sl.). Ovakav produkt može biti debata, kazališna predstava, monolog, razvoj stajališta i sl. Produkt može biti i izrada koja uključuje planiranje, organiziranje, doradu. Primjerice produkti koji daju odgovor na pitanje „Kako možemo kreirati novi park?“, „Kako možemo riješiti problem razvrstavanja otpada?“. Treća vrsta produkata odnosi se na preuzimanje stvarne uloge i daje odgovore na pitanje npr. „Kako možemo, kao doktori, spriječiti prijenos bolesti?“, „Kako možemo, kao inženjeri, napraviti modele mostova preko naše rijeke i testirati njihovu izdržljivost?“.

4. projekt mora uključivati kritiku i poboljšanje

Nužno je kontinuirano davati povratnu informaciju o radu te na taj način raditi na razvoju vještina 21. stoljeća : kritičko mišljenje, rješavanje problema, suradnja i komunikacija, kreativnost i inovacija.

5. prezentacija produkta koji daje odgovor na pitanje

Prezentacija produkata prema više različitih publika osigurava motivaciju za visokom kvalitetom.

6. evaluacija

Zadnji korak uključuje evaluaciju koja se odnosi na završetak priče i sažimanje dječjih dojmova u vezi rada. U ovoj fazi sažimamo što smo naučili, kako nam je bilo, što možemo poboljšati i sl. U projektnom učenju naglasak je na procesu, koji mora uključivati učenje novih vještina i autonomiju i povezanost s lokalnom zajednicom. Produkti su ovdje važni ali kao alat za stjecanje znanja i vještina.

Kako bi se nešto zvalo projektnim učenjem 5 su kriterija koji trebaju biti zadovoljeni:

- ✓ centralnost, PU je centralna ne marginalna aktivnost, ostale aktivnosti organiziraju se oko njega;
- ✓ fokus je na problemima i pitanjima koja motiviraju djecu, pravi se poveznica između onoga što učenici znaju i što mogu nadograditi novim znanjima;
- ✓ projekti angažiraju djecu u konstruktivna istraživanja, to znači da na kraju moraju uključivati konstrukciju i promjenu postojećih znanja u nova i nadograđena; ukoliko projekt uključuje primjenu već poznatih znanja i vještina to nije PU, to je vježba;
- ✓ projekti su važni, povezani s djecom u nekom stupnju, uključuju autonomiju, izbore i superviziju, odgovornost;
- ✓ realistični su, „nesvakidašnji“, uključuju realne probleme.

Jedan od primjera ovakvog pristupa donosimo iz izvaninstitucionalnog obrazovanja. Program nosi ime „Imam ideju!“. Vještine koje potičemo unutar programa bazično su fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboracija. Sve aktivnosti provode se unutar domene dječjeg interesa. Tako se programi sadržajno mijenjaju, usvajaju se znanja o svijetu koji nas okružuje, ali



Mreža igre i učenja

istovremeno se usvajaju i puno važnije a to su vještine mišljenja. Primjerice, kroz temu „Divlje mačke” djeca su kroz 12 radionica proučavala navedenu temu, ali su naučila i kako koristiti web 2.0 alate u zoološkom vrtu, kako napraviti kviz, što je sve potrebno kako bi dizajnirali i ispekli keramičku šalicu, kako možemo slikati prstima, kako napraviti taumatrop na temu koju proučavaju. Osim sadržajnih znanja o svijetu divljih mačaka kroz sve aktivnosti integrirane su vježbe mišljenja, usvajanje spoznaje o svijetu te stjecanje različitih vještina. Između susreta djeca imaju priliku kroz samostalne projekte proširiti svoje znanje ili se zabaviti nekom od ponuđenih aktivnosti na temu koju proučavaju. Ovakav način rada izuzetno je pogodan za znatiželjne umove željne usvajanja, isprobavanja i dokazivanja. Unutar program nudi se prostor za prezentaciju ideja, njihovu izradu, elaboraciju te se nastoji stvoriti podržavajuću atmosferu gdje ideje mogu naći svoje plodno tlo.



Slika 1. Prikaz rada 6-godišnje djevojčice nastalog kroz projektno učenje na temu pračovjek

U nastavku donosimo jedan primjer na temu „Pračovjek” koji je odrađen individualno s darovitom djevojčicom dobi 6 godina.

Motivacijski događaj i uvod u temu: francuski crtić „Il était une fois... la vie” (Bilo jednom ljudsko tijelo)

Rasprava i postavljanje pitanja koje je nositelj projektnog učenja: „U kojoj mjeri smo i mi pračovjek?”



Usvajanje znanja i aktivnosti koje su pomogle odgovaranju na pitanje:

1. Lascaux Cave Paintings – istraživanje primarne umjetnosti, kreiranje crteža po uzoru na slike u pećinama (uljne pasteले, smeđi papir, prskalica s bojom, rukavice, literatura o crtežima)
2. Keramika (das masa ili glina, slike keramike, simboli s keramičkih posuda, drveni štapići, zaštitni najlon)
3. Izrada pribora za slikanje (grančice, perije i razno lišće, školjke, opcionalno razni pigmenti ili boje u prahu, veći papir za slikanje)
4. Izrada bočice za vodu (balon, papir, drvofiks, uže, plastična boca, bijela i smeđa akrilna boja, slika bočice)
5. Odjeća pračovjeka, prikaz i izrada cipele (materijal o odjeći, koža, uže, stare cipele)
6. Figura pračovjeka (lutka, koža, tkanine, uže, konopci i sl.)
7. Izrada ogrlica (školjke drvca, bijela glina ili das masa, špaga)
8. Izrada špilje (smeđi papir, žica, široki selotejp)

Osigurana je individualna povratna informacija te se kroz razgovor nastojalo potaknuti i povezati sadržaj učenja s odgovorom na pitanje. Prezentacija je napravljena na način da se postavi instalacija te da djevojčica pozove značajne odrasle osobe i ispriča im kako je na svakom projektu radila i u kojoj mjeri to što je naučila može odgovoriti na pitanje.

Na kraju je napravljena evaluacija rada s djevojčicom. Odgovor na pitanje koje je nakon rada zaključila djevojčica:

„Pračovjek je bio kreativan kao i mi, to mu je pomoglo da preživi.”

„Ljudi bi trebali biti više u prirodi kao pračovjek.”

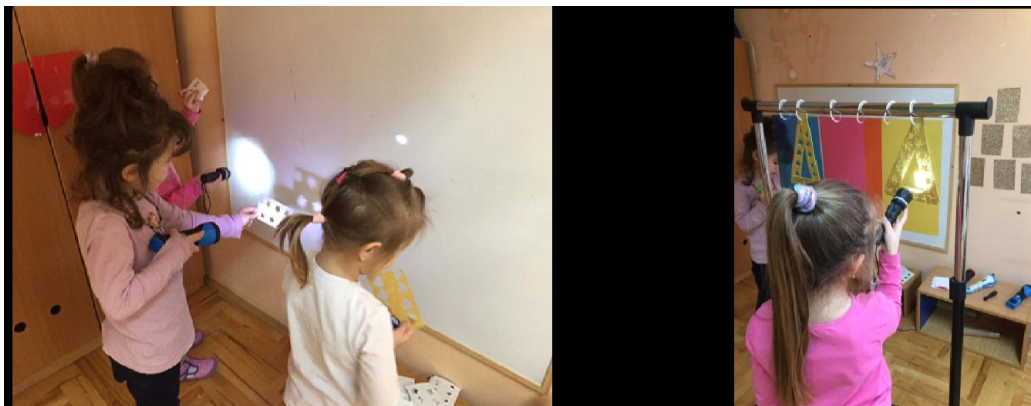
„Pračovjek se volio ukrašavati kao i današnji ljudi, da izgledamo posebno.”

„Svima je potrebna zaštita, zato gradimo kuće kao što je pračovjek bio u špilji.”

Sada predstavljamo prikaz rada kroz projektno učenje u vrtiću s darovitom djecom. U istraživanju kroz projektni pristup učenju darovita djeca traže poticaje odgovarajuće kvalitete i kontinuiteta, postavljaju si izazove, visoke standarde i očekivanja te pokazuju veliku energiju. Njihov interes za razvoj projekata je intenzivan i vrlo su motivirani u domeni vlastitih potencijala. U projektnom pristupu učenju darovito dijete ima vlastitu samostalnost, a u isto vrijeme djeluje asertivno i posjeduje moralnu osjetljivost.

U svakodnevnim situacijama u kontekstu realnog programa u vrtiću, darovita su djeca svojim potencijalom i interesom izvor razloga za pokretanje projekata. Odgojitelj koji se u odgojno-obrazovnoj praksi susreće s takvim situacijama treba ih podržati i poduprijeti. Tijekom projektnog učenja odgojitelj potiče potencijale darovitog djeteta provokacijama koje su njemu značajne i produbljuje njegovo istraživanje te otvara mogućnosti za učenje i nove ideje.

Konzultirajući djecu u procesu projektnog pristupa učenju kroz razgovor, težimo dubljem razumijevanju djetetovog iskustva, njegovih ideja i istraživačkih mogućnosti. U prostornim cjelinama u vrtiću odgojitelj proširuje igru sredstvima i materijalima koji potiču darovito dijete na istraživanje vlastitih potencijala. Pruža mu izvore znanja i zajedno s njim istražuje i podupire ga u istraživanju.



Slike 2 i 3. *Istraživanje svjetlosti i sjene*



Mreža igre i učenja

„Dječje mogućnosti često se podcjenjuju jer ih odrasli gledaju iz vlastite perspektive i jer odrasli ne uspijevaju stvoriti okruženje u kojem će dijete moći artikulirati svoja očekivanja, poglede i kompetencije“ Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019).

Projekti omogućuju djeci da istražuju i sudjeluju u situacijama koje su im značajne, u kojima kreativno povezuju prijašnja i nova iskustva. U projektu djeca različite dobi istražuju i uče jedni od drugih te svatko doprinosi svojim autentičnim iskustvom. Različiti načini sudjelovanja djece u projektu vrednuju se kao vrijedan doprinos zajednici koja uči (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017).

Kroz projektni pristup učenju djeca uče graditi partnerske odnose s djecom i odraslima. Izgradnja odnosa darovitog djeteta s vršnjacima u vrtiću je važna jer su darovita djeca zbog svojih potencijala često izolirana od svojih vršnjaka, pa ih je važno poticati na međusobnu suradnju u cilju izgradnje odnosa. Odgajatelj potiče odnose, ali ih ne forsira. Kod darovite djece koja su visoko socijalno kompetentna (lideri) treba obratiti pozornost na empatiju u odnosima i staviti ih u situacije u kojima mogu doživjeti da je u redu ne biti u svemu prvi (svatko je u nečemu dobar, u redu je i da nije na moj način).



Slika 4. Izgradnja odnosa kroz razmišljanje o procesu projekta



Slika 5. Izgradnja odnosa u istraživanju tijekom projekta

Važnost izgradnje odnosa darovitog djeteta i njegovih vršnjaka u vrtiću te njihovo povezivanje u istraživanju kroz projektni proces tim je veća ako smo svjesni činjenice da se darovita djeca češće druže sa starijima nego s vršnjacima. Darovita djeca brže percipiraju odnose među ljudima i tako razvijaju svoje vještine upravljanja. Kao što uživaju u društvu drugih, tako više od drugih uživaju u samostalnim aktivnostima u kojima istražuju, stvaraju, razmišljaju, djeluju i tako stječu svoje bogato iskustvo u odnosu na svoje vršnjake.

Ovakav način gledanja na darovito dijete i vršnjaka koji ima asimetriju u znanju, kompetencijama i iskustvu stvara okruženje u kojem se svi osjećaju sigurno, imaju kontinuitet vlastitih iskustava i aktivnog sudjelovanja, a odgojitelj poštuje navedeno i gradi međusobne odnose darovite djece i vršnjaka doziranjem vlastitog angažmana, održavajući ravnotežu u poštivanju različitosti darovitog djeteta i njegovih vršnjaka. Mnogi poznati ljudi često se prisjećaju da su se u vrlo ranoj dobi zainteresirali za određene predmete ili počeli razvijati određene sposobnosti. Uz unutarnju motivaciju za bavljenje određenim temama, važna je bila i sredina u kojoj su odrasli, koja je bila poticajna za daljnji razvoj (Nišević i Marinković, 2013). Odgojitelji kao reflektivni praktičari imaju senzibilitet za svako dijete i stručnu komponentu kao temelj za kreiranje situacija i okruženja u kojima darovita djeca i njihovi vršnjaci mogu djelovati u domeni svojih potencijala.

Literatura:

- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Kanter, D. E. (2010). Doing the Project and Learning the Content: Designing Project-Based Science Curricula for Meaningful Understanding. *Wiley Inter Science*. 94, 525–551.
- Krnjaja Ž. i Pavlović Breneselović D. (2017). *Projektni pristup učenju*. Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Marinković, L. i sar. (2020). *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu: Novi Sad.
- Preuzeto 15.1.2022. sa:



<http://www.vaspitacns.edu.rs/obavestenja/Potencijalna%20darovitost%20-%20monografska%20publikacija.pdf>

Nišević S. i Marinković L. (2013). *Psihologija detinjstva i adolescencije*. Mediterran Publishing: Novi Sad.

Park Rogers, M.A. (2010). First year implementation of a project-based learning approach: the need for addressing teachers' orientations in the era of reform. *International Journal of Science and Mathematics* 9, 893–917.

Napomena:

- Sliku br.1 napravila je Josipa Mamužić, Udruga „Klikeraj”, Osijek.
- Slike br. 2, 3, 4 i 5 napravila je odgojiteljica Aleksandra Marcikić, PU „Mladost”, Bačka Palanka.

Indeks ključnih pojmova:

Projektno učenje – metoda učenja u kojoj se djeci omogućuje aktivno uključivanje u proces učenja kroz rad na životnim i osobnim temama.



1 Uloga i značaj profesionalnog razvoja odgojitelja za darovitost

Lada Marinković, Snežana Jocić, Sunčica Vuković

Uloga i značaj profesionalnog razvoja odgojitelja za darovitost

Poštivanje prava na obrazovanje sve djece, koje uključuje uvažavanje svih individualnih razlika i potreba, inkluzivno obrazovanje, već je dugo usmjereno na stručno obrazovanje i senzibiliziranje odgojitelja za rad s djecom koja pokazuju smetnje u razvoju ili imaju posebne obrazovne potrebe zbog pripadnosti marginaliziranim skupinama. Tek u posljednje vrijeme stručna i akademska javnost, kao i potrebe koje nameće nova tehnološka revolucija, potaknule su promjene u području obrazovanja i ukazale na veliku važnost ekoloških poticaja za razvoj i njegovanje potencijala darovitih, a posebno za razvoj kreativnosti.

U početnom obrazovanju odgojitelja nije se dovoljno vodilo računa o razvoju kompetencija za rad s potencijalno darovitom djecom, niti su osposobljeni za prepoznavanje takvih potencijala kroz druge oblike stručnog usavršavanja. Odgojitelji su imali priliku intuitivno ili uz pomoć roditelja darovitog djeteta prepoznati njegove iznimne sposobnosti, interese ili vještine, ali nisu bili educirani da takvom djetetu pruže odgovarajuće razvojne poticaje. Takvu situaciju nalazimo u svim susjednim zemljama.

U istraživanjima se dosljedno ponavlja podatak o nedovoljnoj informiranosti odgojitelja o načinima prepoznavanja te djece (Vojnović, 2005; Panić, 2014; Čotar Konrad, Kukanja Gabrijelčić, 2015; Nikolić, Grandić, 2015; Nikčević-Milković, Jerković, Rukavina, 2016) a posebno nedostatak znanja i vještina za planiranje poticaja za razvoj djetetovih interesa i sposobnosti (Čonrad, Kukanja, 2015). Također, valja istaknuti da dosadašnja praksa odgojno-obrazovnog rada i organizacija, plan dnevnih aktivnosti, nisu „odgovarali“ potrebama potencijalno darovite djece. Za razliku od ranije utvrđenih i planiranih aktivnosti u okviru programa predškolskog odgoja i obrazovanja, Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja „Godine uspona“ (u Republici Srbiji), projektni pristup, fleksibilna organizacija vremena koja prati interese djece, raznovrsnost ponuđenih materijala i naglaskom na odgojitelja, reflektivnog praktičara, individualiziran pristup, pružaju šire mogućnosti za poticanje kreativnosti i potencijalne darovitosti kod djece. Sukladno novim očekivanjima od predškolskih ustanova, ulogama i kompetencijama odgojitelja, jasno je da se oni sami (odgojitelji) moraju dodatno stručno osnažiti.

Danas je obrazovanje odgojitelja usmjereno na cjeloživotno obrazovanje kao jednu od važnih kompetencija onih koji rade s djecom (Gojkov i sur., 2008.; Zuljan-Valenčič, 2008.). Postoje i ideje da je "nužan kriterij (između ostalog) za odabir odgojitelja za potencijalni rad s darovitom djecom sklonost profesionalnom razvoju (Kevereski, 2009).

Vijeće za darovitu djecu (CEC) objavilo je standarde za programe namijenjene odgojiteljima koji rade s darovitom djecom.

Svi oni trebaju razumjeti i poznavati teorijske sadržaje i terminologiju, karakteristike i pokazatelje darovitosti kod djece, pa tako i one darovite s dvostrukim potrebama, poznavati razlike



Profesionalni razvoj vaspitača u darovitosti

u stilovima učenja, razvojne karakteristike, kognitivne i afektivne karakteristike i potrebe darovitih, moći primjenjivati različite didaktičke postupke i strategije poučavanja, moći diferencirano i individualizirano planirati aktivnosti te poticati kritičko i kreativno mišljenje (NAGC-CEC, 2013.).

U Srbiji je 2018. godine definiran Pravilnik koji pobliže definira standarde kompetencija odgojitelja i njihov profesionalni razvoj. U ovom dokumentu kompetentnost odgojitelja određena je kroz tri područja: 1) neposredni rad s djecom; 2) razvijanje suradnje i zajednica učenja; 3) razvijanje stručne prakse. U svim navedenim područjima potrebno je stručno usavršavanje kako bi se unaprijedila kvaliteta odgojno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama.

Sukladno tome, odgojitelji se obrazuju u različitim područjima, koja se najčešće odnose na inkluziju djece s teškoćama u razvoju, prevenciju nasilja, istraživački rad, informacijske i komunikacijske tehnologije, komunikacijske vještine, područje menadžmenta, rad s darovitim djecom i dr. Ističe se nužnost da odgojitelji prepoznaju važnost stručnog usavršavanja te da ih je potrebno motivirati za razvoj u tom smislu, da su motivi za razvoj prvenstveno vezani uz podizanje kvalitete rada s djecom.

Spoznaje o darovitosti, karakteristikama različitih tipova darovitih, načinima poticanja razvoja darovitih, a posebno i prije svega osposobljavanje za prepoznavanje darovitosti, odnosno takvih potencijala, od ključne su važnosti za same darovite pojedince. Karnes (Karnes i sur., 2005: 25) ističe da bez rane identifikacije potencijalno darovita djeca predškolske dobi mogu biti izložena riziku od razvoja znakova koji dovode do neuspjeha (podbacivanja), demotivacije, nezainteresiranosti za akademsko usavršavanje, pa čak i sklonosti ka „skrivanju“ darovitosti, u nastojanju da se približi vršnjacima i većini tipičnog razvojnog tijeka.

Kontinuirano stručno usavršavanje, osim inicijalnog stručnog obrazovanja, podrazumijeva stalno stručno usavršavanje i daljnje obrazovanje (Paser, 2008). Profesionalni razvoj promatra se kao proces cjeloživotnog učenja i osobne promjene koji podrazumijeva dobrovoljnost i promjene „iznutra“ (Valenčić-Zuljan, 2008). Stoga bi poticaji za ovu vrstu stručnog usavršavanja prvenstveno trebali dolaziti od samog odgojitelja, a ne biti nametnuti izvana. Kao i kod obrazovanja darovitog djeteta, potrebno je da odgojitelj ima intrinzičnu (unutarnju) motivaciju za dodatnu edukaciju o radu s darovitim. Ovakvo stajalište zastupa i Sušić (Sušić, 2006.), navodeći da [...] „nije prihvatljivo da se odgojitelji stručno usavršavaju samo zato što je to zakonska obveza“. Najbolje bi bilo da motivacija za učenje i usavršavanje proizlazi iz dubokih unutarnjih potreba koje nisu nametnute izvana."

Suvremena predškolska ustanova promatra se kao sredina koja treba omogućiti prepoznavanje i zadovoljavanje razvojnih i odgojno-obrazovnih potreba sve djece, zadovoljiti njihove mogućnosti i razviti potencijale koje nose. Zbog doista iznimne i nezamjenjive uloge koju imaju u otkrivanju posebnih sposobnosti i darovitosti djece, pitanje uloge odgojitelja jedno je od najvažnijih za povoljan ishod rada s darovitim djecom.

Podrška roditelja i odgojitelja, učitelja, odlučujući je čimbenik za razvoj darovite djece (Benito, 2003; Gojkov i sur., 2008; Sturza-Milić, 2009a, 2009c, 2014). Isti autori navode da je vidljiv doprinos u razvijenim sposobnostima one potencijalno darovite djece koja su imala pravodobno osigurano povoljno okruženje, obiteljske čimbenike i mogućnosti obrazovanja (Sturza Milić, 2014.).

Opća struktura studijskih programa na različitim razinama trebala bi težiti poticanju profesionalne autonomije i refleksivne prakse budućih odgojitelja i učitelja, koji trebaju stjecati



Profesionalni razvoj vaspitača u darovitosti

znanja, graditi stavove i praktične vještine koje će im omogućiti stalno profesionalno usavršavanje i samousavršavanje (Stojanović, 2008.). Kukanja Gabrijelčić (2014) u svom istraživanju navodi podatke o važnosti obrazovanja učitelja za rad s darovitim djecom. Rezultati navedenog autoričinog istraživanja pokazuju da nedostaje sustavno pedagoško osposobljavanje učitelja za rad s darovitim djecom, ali i da društvo (u ovom slučaju slovensko), nedovoljno usmjerava svoju pozornost i djelovanje na unaprjeđenje obrazovnog sustava na ovom području.

U istraživanju na uzorku od 160 odgojitelja iz Sremskog okruga (Vojvodina), Panić i suradnici (Panić i sur., 2014) utvrdili su da se samo 20% odgojitelja izjašnjava da primjenjuje neki oblik dodatne podrške u radu s darovitim djecom. Podrška se odnosi na obogaćivanje okruženja za učenje. Odgojitelji pokazuju nedovoljnu kompetentnost za organizaciju i provedbu rada s darovitim djecom, procjenjuju da ih inicijalno obrazovanje nedovoljno priprema za rad s darovitim djecom. U istom istraživanju utvrđeno je da 69,8% odgojitelja smatra da je za unaprjeđenje stručnih kompetencija za rad s darovitim djecom potrebna dodatna edukacija i bolja suradnja sa stručnim suradnicima (pedagozima i psiholozima), kao i stručnim suradnicima/stručnjacima za područje darovitosti. Oko 32% ispitanih odgojitelja slaže se sa stavom da se kompetencije mogu unaprijediti praćenjem stručne literature. Timski rad kao način unaprjeđenja kompetencija navodi 41% odgojitelja.

U istraživanju samoprocjene kompetencija za rad s darovitim djecom, provedenom na uzorku od 104 studenta osnovnih i specijalističkih studija za odgojitelje (Nikolić i sur., 2015.), utvrđeno je da samo 23% studenata procjenjuje da su u potpunosti osposobljeni za rad s darovitim djecom, što potvrđuje potrebu stručnog usavršavanja i dodatne edukacije na ovu temu u procesu stručnog usavršavanja odgojitelja, kako kroz formalno tako i kroz neformalno i druge oblike obrazovanja.

Stojić i Banović (2019) ističu da ako se u odgojno-obrazovnom procesu polazi od interesa, sposobnosti, aktivnosti i kreativnosti djeteta, potrebno je promijeniti ulogu odgojitelja. Dakle, on više ne prenosi znanje prema unaprijed zadanom planu i programu, već djeca uče ono što im je značajno, kroz jedinstvo iskustva i onoga što rade. Zadaća i izazov odgojitelja je stvoriti uvjete da svako dijete ostvari svoje potencijale. Omogućuje situacije i uvjete kroz koje djeca uče iz vlastitog iskustva (Milutinović, 2011), rješavanjem problema te kritičkim, analitičkim i kreativnim reagiranjem i odnosom prema sadržaju. Dakle, uloga odgojitelja u dječjem vrtiću nije poučavanje znanja, već organiziranje i vođenje procesa učenja djece (Lalović, 2009).

Odgojitelji i stručni suradnici trebaju znati stvoriti poticajno okruženje za učenje i razvoj; prilagoditi zahtjeve razvojnim razinama djece i njihovim individualnim stilovima učenja; primjenjivati individualan pristup djeci u procesu odgojno-obrazovnog rada; pratiti individualni razvoj i napredak djeteta; podržavati njegovu inicijativu, unutarnju motivaciju za rad i spontano kreativno izražavanje; poštivati inicijativu i slobodu izražavanja misli, stavova i uvjerenja; poznavati različite oblike suradnje s obitelji u cilju pružanja podrške razvoju djeteta te surađivati u organizaciji prezentacije različitih oblika dječjeg stvaralaštva (Maksić, 2005).

Kako bi odgojitelji mogli podržati optimalan razvoj djetetovih potencijala i kreativnosti, važno je da njihovo početno obrazovanje uključuje posebne programe o darovitosti, da se tijekom prakse kontinuirano usavršava u tom području te da ima mogućnost slobodnog izbora za rad s određenom kategorijom djece prema svojim afinitetima i kapacitetima (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2005).



Profesionalni razvoj vaspitača u darovitosti

Profesionalni razvoj složen je i dugotrajan proces koji podrazumijeva razvoj osobe unutar njezine profesionalne uloge, uključuje formalno i neformalno obrazovanje, ali i kontinuiranu samoevaluaciju i samorefleksiju. Stručno usavršavanje je kontinuirani razvoj kompetencija s ciljem boljeg obavljanja posla, unaprjeđenja razvoja djece i utjecaja na razinu njihovih postignuća. Profesionalni razvoj odgojitelja promatran je kroz reflektivnu praksu, horizontalno učenje, umrežavanje i profesionalni razvoj (Velišek Braško, Nedimović, Mijailović i Sturza Milić, 2014.).

Uz nužnost da se odgojitelji senzibiliziraju za rad s darovitom djecom i osposobe ih za prepoznavanje njihovih potencijala tijekom formalnog obrazovanja, važno je razvijati i motivaciju i kompetencije za upravljanje njihovim profesionalnim razvojem. Traženje stručne literature, pohađanje stručnih seminara i stručnih skupova, konferencija i drugih oblika edukacije i mogućnosti prezentiranja rezultata vlastite prakse važno je evidentirati u svrhu samovrednovanja i vanjskog vrednovanja. U tome mogu pomoći neka okvirna pitanja za sagledavanje vlastite profesionalne filozofije.

Dokumentiranje stručnog usavršavanja – pregled i djelovanje

Tijekom formalnog obrazovanja, kao što je već istaknuto, odgojitelji nisu imali puno prilike upoznati se i osnažiti u prepoznavanju i radu s darovitom djecom. Edukacija o inkluziji uključivala je isključivo rad i podršku djeci s teškoćama u razvoju. Takav se trend nastavio i u ostalim oblicima stručnog usavršavanja i radne prakse u predškolskim ustanovama.

Tijekom izgradnje svoje stručne prakse odgojitelji su prepoznali ovaj nedostatak i uglavnom samostalno istraživali literaturu i materijale na temu darovitosti kod djece. Odgojitelji koji su zainteresirani za ovo područje razvoja djeteta birali su tečajeve stručnog usavršavanja usmjerenog na razvoj dječje kreativnosti, logičkog mišljenja, snalažljivosti, tjelesne spretnosti i slično.

Polazeći od teorije da je praksa odgoja i obrazovanja složena, promjenjiva i da se ne može do kraja predvidjeti u pojedinostima, uloga samog odgojitelja je složena. Pred odgojitelja se neprestano postavljaju nova pitanja i izazovi koje treba rješavati u skladu sa svojim uvjerenjima, znanjima i vještinama, reflektivnim preispitivanjem teorije i prakse u odnosu na zadani kontekst (Godine uzašašća: Osnove predškolskog odgoja i obrazovanja Program obrazovanja, 2018).

Jedna od važnih uloga odgojitelja ostvaruje se kroz profesionalni razvoj, koji se ogleda kroz reflektivnu praksu, horizontalno učenje, umrežavanje i profesionalni razvoj. Pretragom stručne literature, pohađanjem stručnih seminara i stručnih skupova, savjetovanja i drugih oblika edukacije odgojitelji razvijaju svoje afinitete i prepoznaju područja koja žele razvijati.

Odgojitelji su dužni svoje stručno usavršavanje dokumentirati na razini ustanove, kao i stečena znanja primjenjivati u radu s djecom. Ova vrsta dokumentacije služi uglavnom za vanjsko vrednovanje.

Postoje različiti prijedlozi o tome kako može izgledati portfolio praktičara. Dobar primjer portfolija odgojitelja je upravo onaj koji odgojitelju služi u svrhu samovrednovanja. Odgojitelji samoinicijativno i na osobno kreativan način izrađuju svoj profesionalni portfolio.

Jedan od oblika povezivanja odgojno-obrazovnih radnika je i rad u strukovnoj udruzi, čiji je cilj podrška odgojiteljima i ostvarivanje zajedničkih profesionalnih interesa. Ova povezanost



Profesionalni razvoj vaspitača u darovitosti

pridonijela je brojnim mogućnostima prezentiranja rezultata vlastite prakse. Stručni skupovi koji se organiziraju pridonose izgradnji iskustva praktičara, potvrdi rada i povezivanju onih koji se međusobno prepoznaju prema istim interesima, što sve zajedno doprinosi proširenju suradnje i podizanju kvalitete prakse.

Još jedan tip suradnje i horizontalnog učenja donosi nova tehnologija. Komunikacija postaje lako dostupna s velikim brojem edukatora iz cijeloga svijeta putem interneta. Uključivanje praktičara u projekte na eTwinning platformi jedan je od oblika koji je danas zastupljen. Platforma omogućuje sudionicima slobodu odabira projekata prema temi koja ih zanima, kao i mogućnost da sami kreiraju projekte i pozovu druge na suradnju.

Proširenjem suradnje i korištenjem novih tehnologija, edukatori imaju priliku samostalno istraživati i graditi svoje znanje kroz sadržaje koji su dostupni svima. To je donekle dobro, ali nedovoljno.

Postoje mnoge teorije koje su se bavile definiranjem i razumijevanjem darovitosti. Prepoznate su poteškoće, nedostaci i potrebe. Odgojiteljima nedostaju jasni i praktični sadržaji koji bi im pomogli i osnažili ih da na najbolji način planiraju i provode podršku u učenju i razvoju potencijalno darovite djece. Postoji potreba za kvalitetnim materijalom koji bi zadovoljio potrebe djeteta u vremenu u kojem živimo. Također, odgojitelji u praksi na raspolaganju trebaju imati kvalitetan instrument koji će im pomoći u prepoznavanju darovitosti kod djece, kao i literaturu koja će ih osnažiti u daljnjem konkretnom praktičnom radu s djecom.

Osobni profesionalni portfolio odgojitelja



Slika 1. Portfolio profesionalnog razvoja

Iako su dužni bilježiti i dokumentirati svoj profesionalni razvoj i cjeloživotni proces učenja i usavršavanja svojih kompetencija, u praksi se susrećemo s različitim načinima na koje odgojitelji to čine. Razni su primjeri kako može izgledati i što treba sadržavati profesionalni portfolio



Profesionalni razvoj vaspitača u darovitosti

odgojitelja. Iskustvo samih odgojitelja pokazuje da portfolio dobiva svoj puni značaj i ostvaruje maksimalnu ulogu kada ga odgojitelj kreira prema svojim potrebama i u skladu sa svojom autentičnošću. Onaj tko kreira portfolio odlučuje koji će njegovi elementi biti i kako će izgledati, jer je važno da svaki dio portfolia ima osobno značenje za njega.

Funkcija portfolija je samovrednovanje i vanjsko vrednovanje. U svrhu samovrednovanja, portfolio je polazište i temelj refleksivne prakse, dokumentacija koja predstavlja osnovu za analizu vlastite prakse i profesionalni razvoj.

Prilog 1: Jedan primjer i prijedlog strukture i sadržaja osobnog profesionalnog portfolija odgojitelja:

1. Profesionalna (radna) biografija
2. Osobna profesionalna filozofija (esej, subjektivni pristup - predstavlja osnovu na kojoj se temelji profesionalni rad)*
3. Diplome, svjedodžbe, potvrde, zahvalnice
4. Članci, tekstovi, reportaže, letci (autorski)
5. Materijali, fotografije, planiranje
6. Stručno usavršavanje (materijal za rad, upute za izradu, dnevni red stručnog skupa i sl.)
7. Planiranje odgojno-obrazovnog rada
8. Razni programi (ekologija, adaptacija, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf...)
9. Događanja, izleti, posjete
10. Aktivnosti i materijali (dječji proizvodi: izjave, priče, anegdote, crteži...)
11. Jezično stvaralaštvo, projekti (priče, pjesme, prezentacije...)
12. Treneri/mentori (za odgojitelje, studente, pripravnike)
13. Timovi, aktivni
14. Strukovno društvo odgojitelja (uloga, djelovanje)
15. Samovrednovanje*

Prilog 2: Pitanja za pisanje osobne profesionalne filozofije u portfoliju osobnog profesionalnog razvoja:

- ✓ Kako podržati djecu u učenju i razvoju?
- ✓ Koji su načini razvoja programa?
- ✓ Zašto ovako radim?
- ✓ Šta želim postići?
- ✓ Koje metode najčešće koristim?
- ✓ Kako ono što radim utječe na djecu?

Prilog 3: Dodatni popis pitanja kao vodič za refleksivnu praksu i samoevaluaciju:

- ✓ Što se dogodilo (opis konkretne situacije)?
- ✓ Što mislim i osjećam o tome?
- ✓ Što je bilo dobro, a što nije bilo dobro u ovome (onome što sam učinio)?
- ✓ Kakva je bila reakcija djeteta?
- ✓ Što sam mogao/la učiniti drugačije/što mislim da bi se tada dogodilo?



Profesionalni razvoj vaspitača u darovitosti

- ✓ Što planiram učiniti?
- ✓ Što ću učiniti u sljedećoj sličnoj situaciji?

Prilog 4. Izvadak iz eseja o osobnoj profesionalnoj filozofiji:

„Moje prvo iskustvo s darovitim djetetom (6 godina) koje je znalo zbrajati, oduzimati, množiti i dijeliti višeznamenaste brojeve probudilo je u meni prvo potpunu nevjericu, a potom i oduševljenje.“ Jednostavno nisam mogla vjerovati da odrasla osoba to može učiniti na takav način, tj. iz glave, a pogotovo ne šestogodišnjak. Susret s ovim djetetom potpuno je promijenio moj pogled na djetetove kapacitete i pokrenuo u meni lavinu pitanja: Kako i na koji način pristupiti djetetu?

Mogu li uopće pomoći djetetu i kako? Kako roditelji gledaju na ovaj dar i ide li dijete na dodatne aktivnosti? Kome se obratiti, tko bi mi mogao pomoći da ja kao odgojitelj i dalje mogu podržavati ovaj dar kod djeteta? Hoću li ispravno postupiti u danim situacijama? U kojim trenucima je djetetu potrebna podrška? I mnogi drugi...

Ta su pitanja pokrenula moj daljnji profesionalni razvoj i interes za područje podrške darovitoj djeci. Praksa je pokretač pitanja koja ne mogu čekati teoretske odgovore – zahtijevaju djelovanje, istraživanje kroz partnerske odnose“.

Odgoviteljica S. V.



Literatura:

- Benito, Y. (2003). *Copiii supradotati – Educatie, dezvoltare emotionala si adaptare sociala*. Editura Polirom, Bucuresti, Romania.
- Čotar Konrad, S., Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 1–7.
- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Karnes, A. et al. (2005). *Appropriate Practices for Screening, Identifying and Serving Potentially Gifted Preschoolers*. The Frances A. Karnes Center for Gifted Studies. The University of Southern Mississippi.
- Kevereski, LJ. (2009). Strategija za razvoj na nadarenite i talentiranite vo R. Makedonija. Kevereski, Lj. (Ur.) *Zbornik radova sa Prve internacionalne konferencije „Nadarenite i talentiranite kreatori na progresot (teorija i prakcija)”*, (str. 66–77). Bitola: Univerzitet Sv. „Kliment Ohridski” i Pedagoški Fakultet.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2014). Država, učitelj in delo z nadarjenim učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. *Revija za elementarno izobraževanje*, str. 83–99. Založba PEF, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola: Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Maksić, S. (2005). Međunarodna regulativa o podršci darovitoj deci kroz obrazovanje. *Pedagogija*, 60(4), 472–484
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2005). Licenca za rad nastavnika sa darovitim učenicima. U: G. Gojkov (ur.) (str. 313–322). *Zbornik radova sa 11. Okruglog stola „Daroviti i odrasli”*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- NAGC – National Association for gifted children. Supporting the needs of high potential learners. Preuzeto 08.01.2022. sa: <http://www.nagc.org>
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Rukavina, M. (2016). Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. *Magistra Iadertina*, 11 (1), 9–34. Preuzeto 08.01.2022. sa <https://hrcak.srce.hr/177627>
- Panić, T., Nikolić, M., Opsenica-Kostić, J. (2014). Darovitost na predškolskom uzrastu iz ugla vaspitača. U: V međunarodna naučna konferencija „Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi”. Sremska Mitrovica, Republika Srbija: Institut za pedagoška istraživanja i Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum.
- Paser, V. (2008). Kompetencije za doživotno učenje – obrazovanje. *Kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.



Profesionalni razvoj vaspitača u darovitosti

- Stojanović, A. (2008). Pedagoška dimenzija kompetencija učitelja i vaspitača. U: *Kompetencije učitelja i vaspitača* (grupa autora), (str. 225–249). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Stojić, O., Banović, M. (2019). Kreativni potencijali kroz prizmu savremenih koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: L. Marinković (ur.), *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta – Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti* (str. 80–87). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.
- Sturza Milić, N. (2014). *Motorni razvoj i fizička aktivnost dece jaslenog i predškolskog uzrasta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Sturza-Milić, N. (2008). Teachers Attitudes towards the Importance and Possibilities of Organizing Physical Education with gifted Children in Preschool Facilities. *Educatia Plus*, 7, 307–315.
- Sturza-Milić, N. (2009a). Mišljenje učitelja o značaju stručnog usavršavanja za rad sa motorički darovitim učenicima i procena sopstvenog angažovanja. U: I. Radovanović i Lj. Trebješanin (Ur.), *Zbornik radova Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju vrednovanje*, (str.410–422). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet.
- Sturza-Milić, N. (2009b). Diverzifikovana nastava fizičkog vaspitanja kao osnova razvoja motoričke uspešnosti i kreativnosti učenika, U: V. Kadum (Ur.) *Monografija sa Međunarodnog znanstvenog skupa „Škola po mjeri”*, (str.307-317). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgajatelja.
- Sturza-Milić, N. (2009c). *Identifikacija motorički darovitih učenika mlađeg školskog uzrasta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Sušić, D. (2006). Potrebe i interesovanja kao determinante usavršavanja nastavnika. *Obrazovna tehnologija*, 4, 1–11.
- Valenčić-Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Velišek Braško, O., Nedimović, T., Mijalović, G. i Sturza Milić, N. (2014). Komparativna analiza kurikuluma visokih strukovnih škola za obrazovanje vaspitača. U: *Uporedna analiza Studijskih programa za obrazovanje vaspitača*, Novi Sad.
- Vojnović, N. (2005). Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: V. Vlahović-Štetić (Ur.), *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi, Znanost i društvo*. Zagreb: IDIZ.

Napomena:

– Sliku br. 1 uradila je odgojiteljica Snežana Jocić (osobna arhiva).

Kazalo ključnih pojmova:

Standardi kompetencija – opisi bitnih znanja, vještina i stavova koje odgojitelji trebaju imati, posjedovati i pokazati tijekom obavljanja svojih profesionalnih aktivnosti. Oni se odnose na: a) Poučavanje i učenje; b) Potpora razvoju osobnosti djece i učenika; i c) Komunikacija i suradnja.

Inovativni pristupi u podsticanju darovitosti kod dece od tri do šest godina

Priručnik za vaspitno-obrazovne stručnjake i roditelje



Profesionalni razvoj vaspitača u darovitosti

Cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj – podrazumijevaju stjecanje novih vještina i usavršavanje postojeće kompetencije važne za unapređenje odgojno-obrazovnog rada.

Osobni plan profesionalnog razvoja – plan aktivnosti koje je izradio odgojitelj za sebe i za svojim profesionalnim interesima, te u cilju unapređenja svoje profesionalne prakse.



2 Prepoznavanje i poticanje darovitosti kroz integrirani pristup

Marija Jurić

Socioemocionalni razvoj djece u dobi od 3 do 6 godina

„Teško je u dječjem tijelu imati inteligenciju odrasloga i emocije djeteta.”
(Hollingworth, 1975, prema Vlahović-Štetić, 2008)

Razumijevanje socioemocionalnog razvoja darovite djece i prepoznavanje njihovih obrazaca ponašanja, misli, osjećaja te potreba koje imaju omogućuje kvalitetnije poticanje socioemocionalnih kompetencija kod darovite djece koje će im omogućiti daljnji uspješan i pozitivan razvoj u vrtiću, školi i životu (Leavers, 2003, prema Tatalović Vorkapić i Puž, 2018). Osoba u ulozi odgajatelja i općenito osoba uključena u odgoj i obrazovanje djeteta treba imati na umu da odgaja dijete u punom smislu te riječi, u smislu „cjelovitosti” (Goleman, 2006, prema VanTassel-Baska, 2009) i iz tog razloga socioemocionalni razvoj zauzima posebno mjesto u radu s darovitima baš kao i njegovo poticanje jer se pokazalo da su socioemocionalne kompetencije ključne da bi dijete, a sutra učenik, postalo odgovorna i brižna odrasla osoba, kako u kasnijem obrazovanju i karijeri, tako i u vlastitoj zajednici i obitelji (Durlak i sur., 2011, prema VanTassel-Baska, 2009). No, postavlja se pitanje zašto nam toliko pozornost zaokuplja socioemocionalni razvoj darovite djece kada je on više sličan nego li različit razvoju djece iz opće populacije. Tomu je nekoliko razloga. Prije svega treba reći da je emocionalni razvoj temelj za intelektualni i socijalni razvoj. Darovita djeca imaju visoki potencijal i izvrsnu sposobnost za učenje, ali je neophodno da budu emocionalno stabilna i zdrava, kako bi ostvarila taj svoj potencijal. Budući da darovita djeca imaju visoko iznadprosječne intelektualne sposobnosti, okolina automatski očekuje da dijete bude emocionalno i socijalno natprosječno razvijeno (Vlahović-Štetić, 2008). No, upravo je neusklađen razvoj (tzv. asinkronija) čest kod darovite djece, točnije neusklađenost između različitih aspekata kognitivnog, afektivnog i fizičkog razvoja kod darovitih pojedinaca (Morelock, 1992, prema VanTassel-Baska, 2009). Jedan od razloga su i konflikti, bilo unutarnji ili vanjski, koje dijete ima upravo zbog neujednačenog razvoja koji stvara osjećaj neusklađenosti s vršnjacima i okolinom općenito (Neihart, 2001, prema VanTassel-Baska, 2009), a reflektiraju se u teškoćama u emocionalnom i socijalnom funkcioniranju u vidu specifičnih potreba. Socioemocionalni izazovi češći su kod darovitih baš zbog odnosa odraslih prema darovitim pojedincima (Neihart, 2001, prema VanTassel-Baska, 2009). Iz tih je razloga važno razumjeti emocije i aspekte socioemocionalnog razvoja jer je poznato da darovita djeca uz to što misle drugačije od svojih vršnjaka i osjećaju drugačije (Piechowski, 1998). Isto navodi i Mendaglio (2007) u smislu veće intelektualne razine kod darovitih zbog koje daroviti osjećaju više jer percipiraju više informacija tijekom interakcija što utječe na intenzitet emocija – bilo pozitivnih bilo negativnih.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Emocije boju naš život, one su direktna reakcija na iskustvo, motivacija koja nas pokreće na djelovanje i ključni su regulatori ponašanja. One utječu na pažnju, donošenje odluka, učenje i pamćenje, kvalitetu odnosa, tjelesno i mentalno zdravlje, te na produktivnost i kreativnost. Kapacitet darovite djece da pronalaze rješenja emocionalnih i socijalnih problema mogu se opisati u okvirima emocionalne inteligencije (Goleman, 1997), što je ujedno i osnovni koncept na kojem se temelji socioemocionalno učenje.

Emocionalna inteligencija označava sposobnost prepoznavanja, opažanja i izražavanja emocija, razumijevanje i regulaciju emocija te sposobnost primjerenog ponašanja. Prije nego li se istaknu osobitosti socioemocionalnog razvoja darovite djece, bitno je spomenuti značajke socioemocionalnog razvoja u dobi od treće do kraja šeste godine vezano za regulaciju, izražavanje i upravljanje emocionalnim odnosima.

U dobi od dvije i pol godine jezik je sredstvo koje regulira emocije. Taj period često je popraćen ispadima u ponašanju, tj. tantrumima zbog fizičke neovisnosti koja dovodi do snažnih emocionalnih stanja. Također, prevladava privrženost roditeljima do oko treće godine te se sve češće javljaju emocije poput ljutnje i straha, dok nešto manje tuga. U igri se sve više upotrebljavaju emocije, posebno u igrama pretvaranja vezano za emocije likova. U dobi od oko tri godine, djeca su sklona imitirati tuđe emocije i emocionalna stanja. Ono što se razvija od druge do pete godine jest povećani uvid u tuđe emocije, upornost, veća emocionalna kontrola te svijest da lažne ekspresije mogu dovesti do zaključka o tuđem lažnom emocionalnom stanju. Od pete godine kod djece se javlja sposobnost regulacije emocija vezanih uz samosvijest te veća autonomija u odnosu na roditelje kod regulacije emocija. Zbog veće samosvijesti, djeca su sklona korigirati emocije pred vršnjacima kako bi bili prihvaćeni i zanimljivi vršnjacima. U toj dobi, vezano za upravljanje emocionalnim odnosima djeca sve više razumiju konsenzusom dogovorene emocionalne skriptove te više koriste socijalne vještine kako bi upravljali svojim i tuđim emocijama. U periodu od druge do treće godine, prema Eriksonovoj teoriji psihosocijalnog razvoja, značajna je faza razvoja autonomije u odnosu na stid i sram kada dijete postaje svjesno sebe te pravila i ograničenja. Važno je da dijete razvija samokontrolu paralelno s razvojem jezika i kretanja. Faza uspostavljanja autonomije u odnosu na krivnju značajna je u periodu od treće do šeste godine kada se javlja moralni razvoj i prihvaćanje autoriteta, životnih pravila. Cross (2011) ističe važnost navedenih faza i rješavanja kriza kod djece predškolske dobi kako neriješene krize ne bi smanjile vjerojatnost da djeca budu identificirana kao darovita.

Daroviti prolaze iste razvojne faze kao i drugi ali na drugačiji način, te je slika o sebi drugačija (Roepel, 1982; prema VanTassel-Baska, 2009). Važno obilježje emocionalnog razvoja darovitih jest da on obično zaostaje za intelektualnim, što znači da darovita djeca emocionalno reaguju slično djeci svoje dobi (Vlahović-Štetić, 2008). Otuda dolaze brojni nespornosti i nerealna očekivanja od darovite djece da emocionalno i socijalno budu zreli jer su kognitivno napredniji u odnosu na vršnjake. No, za darovitu djecu moglo bi se reći da su emocionalno bogatija od vršnjaka jer imaju „antene” u emocionalnom području – dosta rano nauče tumačiti „jezik tijela” i emocije koje drugi šalju glasom. Skloni su ne zamarati druge svojim osjećajima kako ih se ne bi doživjelo „čudnima” ili da ih se ne ismijava. S druge strane, mogu se pretjerano uživjeti u patnje drugih pa se katkada čini da pate više od žrtve. Darovita djeca sklona su mišljenju kako osjećaji trebaju imati određenu logiku i zbudjeni su činjenicom kada su osjećaji suprotni i ne odgovaraju



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

situaciji (Vlahović-Štetić, 2008). Već ranije spomenuta neusklađenost (asinkronija) odražava se u teškoćama u socijalizaciji i ponašanju, a emocionalne teškoće većinom su rezultat odnosa s okolinom. Postavlja se pitanje što može uzrokovati asinkroniju. Neki od izvora nesklada su: emocije (emocionalna osjetljivost, intenzivnost te samoregulacija), osobnost (crte ličnosti, perfekcionizam, vrijednosti, moralni razvoj), okolina (nepodržavajući okolinski utjecaji, neprepoznavanje potencijala, izostanak prilika za učenje) te posebne potrebe (senzorne, motoričke, specifične teškoće u učenju). Da bi se bolje razumjela neusklađenost, nužno je istaknuti osobitosti i određene socioemocionalne karakteristike darovite djece.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Poljski psihijatar Kazimir Dabrowski (prema Heller, Monks, Sternberg i Subotnik, 2000) navodi kako su daroviti iznimno osjetljivi zbog visoke svjesnosti okoline i velikog kapaciteta za odgovore na intelektualne, emocionalne i fizičke podražaje. Daroviti drugačije doživljavaju svijet, a preosjetljivost i prepobuđenost javljaju se kao odgovori na okolinu u smislu pozitivne konotacije. U svojoj teoriji pozitivne dezintegracije govori o pet područja hipersenzibilnosti zbog neujednačenosti kognicije i emocija. To su: **1) Intelektualna pobuđenost** koja se očituje u „gladi” za znanjem, beskonačnim pitanjima, velikoj znatiželji, aktivnom umu kao neprestanom željom za učenjem, uživanju u mentalnim izazovima i zagonetkama, metaanalizi. Također se prepoznaje u osjetljivosti na nijanse u govoru i jezičnom izražavanju, strasti za detaljima, detaljnom planiranju; **2) Emocionalna pobuđenost** rezultira pretjeranom pobudljivošću u smislu snažnih i jakih osjećaja, intenzivnoj ljutnji jer kao da je svaka emocija dodatno naglašena, djeca mogu biti osjetljiva na raspoloženja iz okoline, npr. mogu intenzivnije reagirati na umor ili nervozu. Također, ističe se neobična pretjerana empatija i suosjećanje koje doživljavaju, snažna povezanost s ljudima ili životinjama, ne mogu si lako oprostiti ako povrijede tuđe osjećaje, pretjerana samokritičnost, brinu oko malih pogrešaka; **3) Imaginacijska pobuđenost** prepoznaje se u visokoj kreativnosti, sanjarenju, bogatom svijetu mašte, ljubavi prema poeziji, kapacitetu za izume, živopisne vizualizacije, darovita djeca djeluju pomalo odsutno, u svom svijetu, često imaju imaginarne prijatelje s kojima razgovaraju, vole izmišljati nove igre, reakcije su često teatralne; **4) Osjetilna pobuđenost** može se javiti u području mirisa, okusa, sluha, vida i dodira (često su skloni odstraniti etiketu s odjeće, obuća ih stiže). Karakterizira ih pretjerana osjetljivost na buku, istančan osjet okusa u smislu pojačanosti, intenzivnosti okusa i teksture hrane. Također, često su darovita djeca usmjerena na estetiku; **5) Psihomotorička pobuđenost** prepoznaje se u energičnosti, brzom govoru, mislima i reagiranju, potrebi za kretanjem te se očituje u osjetljivosti neuromuskulatornog sustava što je važno razlikovati od poteškoća s održavanjem pažnje i ADHD-om. Ono što je važno istaknuti jest da intenzivnije reakcije nužno ne znače emocionalnu nezrelost te je važno da odgajatelji i drugi suradnici uključeni u odgoj i obrazovanje o tome vode računa i razumiju djetetove potrebe.

Pechowsky (1986, prema VanTassel-Baska i sur., 2009) ističe kako na navedenih pet područja prepobuđenosti treba gledati kao na informacije o tome kako darovito dijete doživljava svijet. Kada je neki kanal ili područje izraženije nego li kod vršnjaka, dijete se može osjećati posramljeno ili doživljavati krivim jer je drugačije. Piechowski (1998) navodi neke od karakteristika emocionalnih reakcija darovite djece: neočekivano preplavljanje različitim osjećajima, pa istovremeno želi i smijati se i plakati, zatim trenuci neravnoteže, otuđenosti, nezadovoljstvo samim sobom, unutarnji nemir, osjećaj nestvarnosti, unutarnja napetost te očaj. Piechowski i Dabrowski (1986, prema Mayer, Perkins, Caruso i Salovey, 2001) spominju pojam emocionalne darovitosti koja uključuje veću sposobnost empatije, pravde i osjetljivosti na moral, sposobnost svjesnosti osjećaja, razlikovanja osjećaja te stvaranja boljih i dubljih odnosa. Navode kako se pojam emocionalne darovitosti i emocionalne neprilagođenosti preklapaju. Osim prepobuđenosti, darovita djeca često imaju strahove slične onima starije djece, ali se s tim strahovima ne znaju nositi kao što to čine starija.

Darovita djeca od vršnjaka se razlikuju i u velikom stupnju usredotočenosti u onome što rade. Riječ je o flowu, mentalnom stanju zanesenosti u aktivnost, područje ili predmet što se očituje u intrinzičnoj motivaciji, veselju, samoaktualizaciji i uspjehu u procesu aktivnosti. Dok je dijete



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

udubljeno u aktivnost, nema osjećaj o vremenu (vrijeme protječe, no dijete ga nije svjesno). Na primjer, dijete se satima može igrati slažući Lego kocke na tepihu. Važno je voditi računa o optimalnoj razini pobuđenosti kod zadataka za darovitu djecu zbog njihovih visokih kompetencija jer će u protivnom doživljavati dosadu (Cscikszentmihalyi, 1990, prema VanTassel-Baska, 2009). Dosada je čest problem kod darovite djece, posebno ako zadaci nisu dovoljno izazovni. Darovita djeca već u toj ranoj dobi imaju neobično dobro razvijen osjećaj za pravdu i pravednost, tj. osjećaj za jednakost (npr. dječak dijeli bombone svima po jedan, a drugi dječak uzima još iz vrećice ili djevojčica koja je željela protestirati zbog odlagališta otpada blizu mjesta stanovanja). Uz to, darovita djeca mogu imati bolje razumijevanje i upravljanje emocijama, međutim ne moraju pokazivati odgovarajuće socijalno ponašanje. Obično imaju emocionalno bogatiji rječnik te napredan osjećaj za empatiju i to već u dobi od pet do sedam godina (npr. poklanjaju igračke djeci koja nisu dobila igračke za Božić ili neutješno plakanje djevojčice u dobi od pet godina jer je na TV-u vidjela posljednji ispraćaj glazbenika).

Neobična sposobnost empatije darovitu djecu može učiniti ranjivim na tuđe osjećaje ili nevolje te je važno da odgajatelji to ne povezuje s emocionalnom nezrelošću. Važno je poticati i raditi na emocionalnoj inteligenciji jer se pokazalo da pojedinci koji su visoko emocionalno inteligentni imaju sposobnost percipiranja, razumijevanja i upravljanja emocijama te s druge strane koriste emocije za poboljšanje kvalitete života (Mayer i sur., 2001). Darovita djeca mogu težiti perfekcionizmu, temeljitosti i posvećeni su detaljima. Procjenjuje se da je proporcija perfekcionizma kod darovitih oko 70% te da oko 26% darovitih ima disfunkcionalni perfekcionizam, što može biti razlog za podbacivanje (Ablard i Parker, 1997). U toj ranoj dobi darovita djeca često su frustrirana zbog nesavršene motoričke izvedbe koju su očekivali (bilo da je riječ o likovnosti ili nečemu drugom). Npr. često se to uočava tijekom bojanja kada dijete uočava da je prešlo liniju i razumije da to nije dobro, ili npr. kod slaganja kocaka kada treba nešto spojiti ili složiti, ubaciti u nešto, no zbog nerazvijene fine motorike jednostavno dijete to nije u stanju precizno odraditi te nastupa momentalna ljutnja i frustracija, ili čak i odustajanje.

Odličan primjer je dječak u dobi od četiri godine koji uči klizati s ocem te zbog nemogućnosti održavanja ravnoteže naginje se na leđa. Nakon što ga je otac nekoliko puta prihvatio i pokazivao kako treba raditi, dijete je počelo plakati i govoriti da više nikada neće klizati. Dakle, riječ je o tipičnom primjeru odustajanja zbog nesavršene motoričke izvedbe iako u teoriji razumije što treba. Ono što je važno naglasiti jest da kada crtaju ili bojaju i ukoliko nisu zadovoljni, skloni su tražiti novi list jer ne žele crtati s druge strane ili brisati; osjetljivi su i na to ako je list zgužvan ili ima određenu crtu kao i na tupe bojice. Perfekcionizam je pozitivan za dijete ako dijete razumije svoje sposobnosti i zna što može, no ako teži uspjehu a sposobnosti nisu u skladu sa zahtjevima dijete može razvijati strah od neuspjeha. Neki znakovi disfunkcionalnog perfekcionizma su: strah od pogrešaka, pretjerana preciznost, stalno traženje odobravanja, pretjerana samokritičnost, odbijanje pokušati zbog straha od neuspjeha. Tako su daroviti skloni često nešto samo korektno odraditi usprkos dobrim sposobnostima kako se ne bi izložili i doživjeli neuspjeh (npr. djevojčica nije dobra u slaganju puzzli i jednostavno odbija tu aktivnost). Darovita djeca često si postavljaju visoke standarde i frustrirani su kada ih ne mogu ispuniti što može rezultirati ispadima u ponašanju. Izrazito je važno djeci omogućiti sitne „neuspjehe“ u grupi u sigurnom okruženju te razvoj usmjeriti k izvrsnosti, a ne savršenstvu. Potrebno je hrabriti dijete za uloženi trud i komentirati proces a ne krajnji ishod. Također, važno je poticati dijete da si smije dozvoliti pogreške te da one



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

omogućavaju učenje i razvoj. To je suptilna razlika koju roditelji, odgajatelji i druge osobe uključene u odgoj trebaju poticati i njegovati, te o kojima trebaju voditi računa kada rade s darovitim djecom.

Uz intenzivne emocije, darovita djeca u ovoj ranoj dobi pokazuje i neobičan smisao za humor što se očituje u igri riječi, reagiraju na šale (npr. dječak u dobi od jedne i pol godine šali se s majkom da će joj igračku ubaciti u sok na što majka reagira a dijete se šali ponavljanjem pokreta i smije se. Naravno to ne učini već uživa u smijehu i izazivanju.). Širina znanja pomaže im brže opažati različite instance u odnosu na vršnjake. Humor se od vizualnog pomiče prema verbalnom u predškolskoj dobi (igra strašnim riječima i zagonetke dosta su popularne tada). Polaskom u školu humor im pomaže kao samoobrana od samoponižavanja te su skloni postati „razrednim klaunom”. Darovita djeca koja su sklona skrivati svoje potencijale često su prepoznata zbog reagiranja na šale, tj. zbog humora koji ih odaje u tim situacijama, što je dobar indikator osobama uključenima u odgoj i obrazovanje. U ranoj dobi darovita djeca uživaju čitajući knjige za stariju djecu i pri tome su potpuno uživljeni. Može ih frustrirati što njihov vršnjak nema interese za priče ili crtice koje čitaju i gledaju, odnosno koji su njima uzbudljivi. Neka djeca mogu djelovati kao kolekcionari knjiga i knjige pomno odlažu na mjesto (npr. dječak u dobi od tri godine slaže kolekciju knjiga u Lego kutiju predviđenu za igračke, te govori kako je to njegova knjižnica), te su skloni često odlaziti u knjižnicu i sami birati knjige koje žele čitati. Ono što je zanimljivo jest da uživaju u intonaciji i naglašavanju tijekom čitanja. Heller (2000, prema Tatković Vorkapić i Puž, 2018) navodi da su darovita djeca sklona preuzimanju rizika, osjetljivija su na očekivanja i osjećaje drugih, često vrlo rano izražavaju idealizam i smisao za pravdu. Skloni su pomagati drugima, žele volontirati. Npr. dječak u dobi od tri godine šeta gradom i uoči papirić na podu, kupi ga i baca u smeće te pita zašto je to netko bacio.

Osim specifičnih emocionalnih potreba, treba istaknuti i izazove u socijalizaciji darovite djece. Općenito se može reći da socijalni razvoj zahtijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj pojedinac živi, kao i ovladavanje umijećima nužnim za djelotvornu interakciju unutar te zajednice. Za dijete koje je u tome uspješno može se reći da je razvilo socijalne kompetencije. Neke opće socijalne potrebe su: sigurnost doma, bezuvjetna ljubav barem jednog roditelja, bliski prijatelji i vršnjačka skupina, prihvaćenost, interesi, pravila i granice. Iako su darovita djeca socijalno zrelija, ističu se specifična područja u njihovom procesu socijalnog razvoja. Jedan od značajnijih je problem pronalaska bliskih prijatelja. Darovita djeca već u ranoj dobi pokazuje interes za igrom starije djece jer rano usvoje pravila igre i igre koje su strukturirane (npr. problem s vršnjacima može nastati kada darovito dijete objašnjava pravila vršnjaku koje isto ne razumije i preferira slobodnu igru). Jednako ih privlače igračke za djevojčice i dječake. Također, značajna je i mreža prijatelja jer u ranoj dobi darovita djeca preferiraju društvo malo starije djece u odnosu na njih ili starijih nekoliko godina jer su na istom razvojnem stupnju zbog čega ne čudi potreba za drugačijim konceptom prijateljstva u odnosu na vršnjake (Gross, 2002), no poteškoće kod mlađe djecu mogu biti i zbog razlika u sposobnostima usporedno s vršnjacima. Npr. dijete traži prijatelja za dijeljenje misli i osjećaja, a ne partnera u igri. Snažna povezanost izražena je već u toj ranoj dobi i često su skloni imati jednog do dva prijatelja nego li grupu prijatelja, dok vršnjaci teže imati više prijatelja. Zbog nedostatka bliskosti, često mogu biti povrijeđeni od okoline te obrambeni mehanizmi mogu biti i u obliku straha od bliskosti. Važno ih je poticati na povezivanje s drugima



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

jer se emocionalne teškoće mogu očitovati kao potištenost, osjećaj neprihvatanja i nevoljenosti, izrazite emocionalne reakcije i na najmanji neuspjeh (Nugent, 2000, prema Vlahović-Štetić, 2008).

Darovita djeca mogu imati teškoće u odnosima s drugima i zbog perfekcionizma, osamljenosti, neslaganja s drugima. Orange (1997, prema Tatalović Vorkapić i Puž, 2018) u svom istraživanju procjenjuje da čak 20–25% darovite djece i adolescenata ima socijalne i emocionalne poteškoće (osamljenost, nedostatak/gubitak prijatelja zbog akceleracije ili bavljenja velikim brojem izvanškolskih aktivnosti, neslaganje s postupcima druge djece, optuživanje, njihova uloga vođe naprosto se podrazumijeva i kada to ne žele, u skupini vršnjaka češće ih obilježava „omiljenost”, nego prijateljstvo i sl. (Lewis i Doorlag, 1987, prema Vlahović-Štetić, 2008)) što je dvostruko više od onoga što susrećemo u normalnoj populaciji školske djece (Fornia i Freme, 2001, prema Tatalović Vorkapić i Puž, 2018).

Daroviti prepoznati od strane učitelja pokazuju manje ponašajnih teškoća i imaju veći self koncept. Kada je riječ o socijalnom uspoređivanju, darovita djeca u mlađoj dobi ne uspoređuju se s vršnjacima nego s prethodnim iskustvom. Tek u dobi oko sedme godine pomiče se referentna točka usporedbe, sa sebe na norme. Npr. polaskom u školu će uspoređivati čitanje, pisanje i računanje s drugima. Darovita djeca često su sklona dilemi prisilnog izbora u smislu prihvaćanja od strane vršnjaka ili pokazivanja svojih sposobnosti i talenata. U istraživanju darovite djece u dobi od šest do sedam godina odgajatelje se pitalo kako daroviti reagiraju na nove aktivnosti ili društvene situacije te su ponuđena četiri opisa: *uključen* (djeca koja se uključuju u nove aktivnosti brzo i pozitivno), *prilagodljiv* (djeca koja „idu” uz grupu ali rijetko su inicijatori ili vođe), *po strani* (djeca koja čekaju dok ne vide kako će se odvijati nova aktivnost i postepeno se uključuju) te *oni koji ne sudjeluju* (djeca koja su indiferentna prema novim aktivnostima ili su tjednima i mjesecima negativni prema istoj). Odgajatelji su također trebali procijeniti intelektualne sposobnosti djece. Pokazalo se da su djecu koja se uključuju u aktivnosti procijenjivali inteligentnijima, no kada su djeca bila identificirana od strane psihologa, pokazalo se da su darovita djeca bila djeca iz „kategorije” djece koja su bila po strani ili koji se prilagode skupini. Daroviti su vješti u prilagodbi u skupini u kojoj se nalaze (Gordon i Thomas, 1967).

Darovitima je potrebna pomoć i podrška odgajatelja/učitelja kako bi imali osjećaj da ne trebaju birati između razvoja potencijala i prihvaćanja od strane vršnjaka jer im to izaziva unutarne sukobe kako bi mogli zadovoljiti tu potrebu. Važan im je osjećaj autonomije, često imaju „problem” u odnosima prema autoritetu zbog nametanja što može dovesti do problema u odnosima s odraslima, bilo roditeljima ili odgajateljima. Darovita djeca obično su sklonija introverziji, intrinzično su motivirana. Puno ranije u odnosu na vršnjake shvaćaju pojam smrtnosti, pokazuju interes za isti te im treba objasniti prirodni proces životnog vijeka. Treba voditi računa o potencijalnim zonama rizika u ranoj dobi jer druga djeca ne uživaju u složenim aktivnostima poput njih. Uz to, daroviti su i jezično napredniji, bolji u razumijevanju odnosa te preferiraju grupu starije djece što treba poticati i ohrabrivati na povezivanje, te to može biti jedan od razloga da dijete pohađa stariju skupinu ako je prepoznato kao darovito. Istraživanja o odnosu socioemocionalne dobrobiti i pozitivnog mišljenja kod darovite djece (posebno predškolske dobi do sedme godine) su u svijetu izuzetno rijetka. No, provedeno istraživanje (Tatalović Vorkapić i Puž, 2018) u Hrvatskoj na potencijalno darovitoj djeci predškolske dobi za cilj je imalo doprinijeti boljem razumijevanju socioemocionalne dobrobiti i pozitivnog mišljenja kod darovite djece. Predškolska djeca koja su procijenjena kao darovita pokazala su značajno više razine asertivnosti, uživanja u



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

istraživanju i orijentiranosti na zadatak za razliku od djece iz kontrolne skupine. Odgajatelji smatraju da darovita djeca imaju veću motivaciju za *uživanje u istraživanju*, vole istraživati nove stvari, postavljaju pitanja i željna su znanja koje samostalno istražuju, vole isprobavati nove stvari, vrlo su znatiželjni i usmjereni na nove stvari i nove zadatke. Vezano uz to je i kategorija *orijentiranost na zadatak*, gdje dijete brzo počinje zadatke, radi na zadatku samostalno, brzo, radi pažljivo i precizno, te ako je to područje njegovog interesa, može se jako dugo zadržati u aktivnosti i biti dulje vrijeme koncentrirano, ustrajno je u savladavanju zadataka koji su mu zahtjevni ili teški. Vezano za pozitivno mišljenje, pokazalo se da su darovita djeca značajno više birala odgovore u smislu manje obuhvatnosti kod loših događaja te veće obuhvatnosti kod dobrih događaja, što su prema teorijskom modelu i operacionalizaciji atribucijskog stila pokazatelji pozitivnog mišljenja. S obzirom da se radi o onim dimenzijama socioemocionalne dobrobiti koje su više usmjerene na kognitivni aspekt razvoja djece, utvrđeni je nalaz logičan, no potreban je oprez pri generalizaciji zbog relativno malog uzorka i samog postupka procjene.

Odgajatelji trebaju imati na umu da je darovito dijete prije svega dijete. Navedene socioemocionalne karakteristike darovitih ne treba shvaćati kao kategorije ili djecu stavljati u iste. Budući da je svako dijete individua, tako nema niti dva ista darovita djeteta. Darovita djeca ne žele biti posebna već žele raditi nešto posebno. Iz tog razloga na navedene socioemocionalne karakteristike darovitih treba gledati kao na informacije kako što kvalitetnije zadovoljiti potrebe darovitog djeteta i one se javljaju kao potrebe na kojima se može i treba raditi. Drugim riječima, važan način pregleda potreba darovitih jest kroz prizmu ponašajnih obrazaca koje možemo „prevesti” u obrazovne potrebe koje vrtić, ili kasnije škola, treba i može njegovati i rješavati (VanTassel-Baska, 1998). Odrasli u ulozi odgajatelja i modela općenito trebaju vidjeti što darovita djeca trebaju, kako informacije koje imaju o djeci mogu najbolje iskoristiti za dobrobit djeteta i što oni kao odrasli trebaju u smislu znanja i vještina kako bi mogli odgovoriti na specifične potrebe darovitih. Uz navedeno, odgajatelji i učitelji imaju važnu ulogu u kreiranju strasti za učenjem te poticanju vještina s ciljem odgajanja dobrih ljudi koji će svojim potencijalima i kompetencijama moći mijenjati svijet.

Literatura:

- Ablard, K. E. & Parker, W. D. (1997). Parents achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 655–665.
- Cross, T. L. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Gordon, E. M. & Thomas, A. (1967). Children's behavioral style and the teacher's appraisal of their intelligence. *Journal of School Psychology*, 5, 292–300.
- Gross, M. U. M. (2002). *Gifted children and the gift of friendship. Understanding our gifted*, 14 (3), 27–29.
- Heller, K.A., Monks, F.J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of giftedness and talent* (2nd edition). Oxford, Elsevier Science Ltd.
- Hollingworth, L. S. (1975). *Children above 180 IQ* (Reprint of 1943 ed.). New York: Arno Press.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

- Leavers, F. (2003). Making care and education more effective through wellbeing and involvement. In: F. Leavers & L. Heylen (Eds.): *Involvement of children and teacher style* (13-24). Leuven: Leuven University Press.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23 (3), 131–137.
- Mendaglio, S. (2007). Affective-cognitive therapy for counseling gifted individuals. In: S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents and young adults* (pp. 35–68). Waco, TX: Prufrock Press.
- Piechowski, M. M. (1998). *Emotional Development and Emotional Giftedness*. Course Handout. Institute for Advanced Development, Gifted Development Center. Denver, Colorado.
- VanTassel-Baska, J. (1998). Excellence in educating gifted and talented learners. Denver: Love Publishing.
- VanTassel-Baska, J. i sur., (2009). *Social-Emotional Curriculum with gifted and talented students*. Prufrock Press Inc. Waco, Texas.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Kazalo ključnih pojmova:

Emocije – odnos osobe prema nekom objektu ili događaju koje uključuje i mentalno stanje te emocionalno izražavanje.

Socioemocionalni razvoj – razvojni proces usmjeren na socijalne interakcije s drugima te na prepoznavanje, izražavanje i regulaciju vlastitih emocija, te nošenje s tuđim emocijama.

Prepobuđenost/intenzivnost – pretjerana pobuđenost u emocionalnom, kognitivnom, osjetilnom, imaginacijskom i psihomotoričkom području u smislu pretjeranog reagiranja na podražaje, ima pozitivnu konotaciju.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Aleksandra Marcikić

Važnost tjelesnog okruženja za djetetovu istraživačku aktivnost kretanja

Slazemo se da fizičko okruženje djeteta podrazumijeva da prostor pruža mogućnosti za različita osjetilna iskustva i aktivnosti istraživanja pokreta te mogućnosti za različite načine kretanja, korištenja vlastitog tijela i istraživanja tijela (*Godine uzašašća: Temelji predškolskog odgoja i Program obrazovanja*, 2019.).



Slika 1. Poticajni alati za motoričku aktivnost

Igre i aktivnosti na otvorenom prostoru u prirodi, kao i svakodnevno korištenje otvorenog prostora za različite aktivnosti, igru i istraživanje podrazumijeva izazovan prostor, baziran na prirodnim materijalima. Vanjski prostor trebao bi omogućiti djeci da ga mogu konstruirati, mijenjati i graditi; da se djeca u njemu osjećaju sigurno, ali da ih privlače izazovi, kao što su prostori za skrivanje, prostor s nestrukturiranim i polustrukturiranim materijalima koji provocira mogućnosti različitih kinestetičkih i osjetilnih iskustava i aktivnosti te praktične manipulacije. Kako bi takav prostor mogli koristiti aktivno i u različitim vremenskim uvjetima, djeci je potrebna primjerena odjeća i obuća (*Godine uzašašća: Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2019: 34).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 2, 3 i 4. Korištenje vanjskog prostora u različitim vremenskim uvjetima uz adekvatnu obuću i odjeću



Slika 5. Senzorna staza u dvorištu vrtića

Važno je kretati se, trčati, skakati, vrtjeti se, penjati, skrivati se, razmišljati, povezivati informacije, hodati po strminama, provoditi vrijeme u prirodi, na igralištima jer to u ranom djetinjstvu osigurava povezanost važnih regija mozga. Izostankom ključnih elemenata koji potiču razvoj mozga, smanjenim boravkom u prirodi te smanjenjem ukupnog kretanja djece, možemo očekivati promjene u strukturi mozga novih generacija. Upravo to pokazuju nova istraživanja u kojima je jasno vidljiva redukcija pojedinih struktura velikog mozga što može negativno utjecati na kognitivni razvoj djeteta (Rajović, 2019.).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 6 i 7. Djeca u igri – penjanje na penjalicama

Darovita djeca očito imaju razvojno napredne sposobnosti za različite oblike kretanja, koordinaciju, ravnotežu, preciznost, brzinu, fleksibilnost, snagu i izdržljivost. Pravovremena podrška djetetovom motoričkom potencijalu daje temelj za kasnije praćenje napretka u razvoju tih sposobnosti (Božović, 2018).



Slike 8 i 9. Ravnoteža



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 10. *Igre s vodom, polijevanje, prolivanje*



Slika 11. *Igre s palentom - nestrukturirani materijal, prelijevanje i prolivanje*

Odgovornice organiziranjem igara potiču motoričke potencijale darovitog djeteta. Tradicionalne igre, lovice, skrivača, Čorava baka, igre s klikerima, igre s loptom, gume, vijača, hula hop i druge igre na otvorenom potiču nadarenu djecu na razvoj motoričkih potencijala. Na taj način odgojitelj darovitoj djeci pruža sigurnost i potiče ih na prihvaćanje izazova u tjelesnim aktivnostima, vodeći računa o zdravlju i sigurnosti.

Materijali i sredstva za osjetilna iskustva djeteta

Preciznim, sitnim pokretima ruku, uz održavanje dobre koordinacije između prstiju i očiju, potiču se razne igre kao što su: sipanje i presipavanje pijeska, vode, palente, soli, riže ili graha, korištenje zdjelica, cjevčica, žlica, valjušaka, cjedila itd. Aktivnim sudjelovanjem u igrama razvrstavanja sitnih materijala za razvoj pincetnog hvata – razvrstavanje sitnih predmeta od zanimljivih materijala i tekstura poput kamenčića, školjki, kestena, tjestenine i sl., djeca razvijaju sitne mišiće ruku i kreativnost u igri.





Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Slika 12. *Raspored školjki, kamenčića, kestenja*

Slika 13. *Raspored kamenčića*

Umetanje malih predmeta, poput metalnih novčića ili gumba, u kasicu prasicu ili kliker, loptice u kutiju s rupama, u posudu ili vreću, provlačenje rupa na papiru. Igre s tijestom, plastelinom, blatom i glinom uključuju aktiviranje malih mišića prstiju i šake, pritiskom, istežanjem, valjanjem, lupanjem, gnječenjem, štibanjem, otiskivanjem i slično.



Slika 14. *Utiskivanje kestena u tijesto*



Slika 15. *Oblikovanje tijesta (razvijanje)*



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Nizanje perlica, kao i sitne probušene tjestenine na štapiće, konopce, vezice i sl., provlačenje mekanog konca kroz rupičaste predmete poput cjedila, rezanje dječjim škarama, otvaranje i sklapanje škara, kao i samo rezanje jača snagu prstiju, šake i ruke.



Slika 16. Nizanje novogodišnjih ukrasa na špagu

Poticanje djeteta da samostalno otkopčava i zakopčava gumbe svakako je važno za jačanje mišića prstiju i šake, kao i za jačanje slike o sebi.



Slika 17. Samotkopčavanje gumba

Prilikom izgradnje realnog programa u dječjem vrtiću odgojitelj svakako ima na umu da fizičko okruženje (prostorno-vremenska organizacija) izravno oblikuje položaj djeteta u programu. Odnosi koji proizlaze iz fizičkog okruženja i koji su istovremeno oblikovani fizičkim okruženjem čine neposrednu okolinu za učenje. „Prostor nipošto nije nešto zadano samo po sebi, neovisno o programu, već odražava koncepciju programa na najizravniji i najkonkretniji način.“ Ova saznanja služe odgojitelju da osobitu pozornost posveti prostoru unutar i izvan vrtića, njegovom stalnom preustroju, oblikovanju, razvoju, obogaćivanju materijalima i sredstvima" (Godine uzašašća: Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja, 2019: 32).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Literatura:

Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Beograd:

Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]

Rajović, R. (2018). *Da li vaše dete može da skoči unazad?* Preuzeto 7. 2. 2022. sa:

<https://www.detinjarije.com/ranko-rajovic-da-li-vase-dete-moze-da-skoci-unazad/>

Božović, Z. (2018). *Identifikacija motorički darovite dece predškolskog uzrasta.*

Preuzeto: 7. 2. 2022 sa :

<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/10939/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Mladi zajedno za promene, blog, *Najbolje aktivnosti za razvoj fine motorike*, Preuzeto: 7.2.2022.

sa <https://vrsnjackapodrska.me/aktuelnosti/vijesti/248-najbolje-aktivnosti-za-razvoj-fine-motorike>

Napomena:

– Slike br. 6. i 7. izradila učiteljica Nela Dujić, PU „Poletarac“, Odžaci.

– Slike od broja 1 do 5 i od broja 8 do 17 izradila je učiteljica Aleksandra Marcikić, PU „Mladost“, Bačka Palanka.

Kazalo ključnih pojmova:

Fizičko okruženje - materijali i sredstva za osjetilna iskustva djeteta.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Miran Muhič

Motorička kreativnost

Virik (1968, prema Sturza Milić, 2014: 81) navodi da je motorička kreativnost sposobnost stvaranja brojnih i originalnih motoričkih odgovora na podražaje. Većina poznatih koncepata motoričke kreativnosti temelji se na Guildfordovoj teoriji i divergentnom faktoru proizvodnje koji uključuje obilje ideja, originalnost i fleksibilnost. U modernim zapadnim društvima većina djece koja žive u urbanim sredinama nema slobodnog prostora i mogućnosti za motoričku igru, a zaštićena su i od roditelja koji ih voze u školu i igraju se s njima u zatvorenom prostoru. Sve to dovodi do veće povezanosti djece s informacijsko-komunikacijskim tehnologijama. To dovodi do toga da djeca postaju manje aktivna, a dugoročno dolazi i do smanjenja kreativnog razmišljanja.

Redovita tjelesna aktivnost nužna je za normalan rast i razvoj djece, posebno u ranom djetinjstvu, kada je učenje cijelim tijelom i kretanjem glavni dio djetetova učenja. Tjelesni odgoj u ranom djetinjstvu idealno je razdoblje za njegovanje zdravog načina života i pozitivnog stava prema tjelesnoj aktivnosti i kretanju, a može biti poveznica između djetetove potrebe za motoričkom igrom i kreativnim izražavanjem te formalnih pristupa učenju u vrtićima i školama. Vygotsky je 1981. ukazao da uspostavljanje motoričkog razvoja utječe na kreativnost te da se jedan proces može razvijati kroz drugi (Ourda, Gregoriadis, Mouratidou, Grouios & Tsorbatzoudis, 2017: 23).

Bournelli (1998, prema Dominguez, Diaz Pereira i Martinez-Vidal, 2015: 584) također u svom radu navodi da se tjelesna kreativnost može unaprijediti tjelesnim odgojem. Učenje je učinkovitije kada djeca nečemu daju vlastito značenje koje dobivaju eksperimentiranjem, postavljanjem pitanja i pronalaženjem rješenja. Reprezentativni rezultat motoričkog razvoja i kreativnosti je motorička kreativnost koja se može opisati kao nastojanje djeteta da kreira pokrete koji omogućuju rješavanje motoričkih problema (Ourda i sur., 2017: 23). Renzulli (1994, prema Sturza Milić, 2014: 81) smatra da je dječja motorička kreativnost slabo proučena, iako se smatra jednom od najcjenjenijih ljudskih osobina. Opće je poznato da su djeca po prirodi kreativna, ali kreativnost ovisi i o okolini i unutarnjoj motivaciji. Sturza Milić (2014: 81) ističe kako smanjena tjelesna aktivnost negativno utječe na kvalitetu života. Nepoticanje motoričkih sposobnosti može dovesti do smanjene motoričke kreativnosti i općenito slabijeg razvoja djeteta.

Pepler i Ross (1981, prema Trevlas, Matsouka & Zachopoulou, 2003: 536) vjeruju da igra pozitivno utječe na reakcije predškolske djece na kreativne zadatke te služi kao osnova za naše razumijevanje dječje kreativnosti i važnosti igre za djecu. Promatrajući djecu tijekom igre, možemo primijetiti da su fleksibilnija i maštovitija nego tijekom drugih aktivnosti. Upravo je zbog toga igra vrlo važna za poticanje kreativnog mišljenja kod djece (Trevlas i sur., 2003: 536).

Prepoznavanje motorički darovite dece

Reitmeier (2011: 5) identifikaciju motorički darovite djece definiše kao subjektivno promatranje djetetovih aktivnosti kroz procjenu velikog broja ocjenjivača i objektivno uz standarde u obliku normi (centili) za pojedine motoričke sposobnosti. Norme mogu točno odrediti motorički status djeteta, ali postoji problem u interpretaciji ovih podataka, jer podaci mogu biti nepotpuni bez



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

uzimanja u obzir sportske i kulturne sredine pojedinca. Iz tog razloga autorica predlaže uključivanje sve djece u intenzivnu tjelesnu aktivnost, a tek potom provođenje testova i kontrola.

Darovitu djecu moguće je identificirati pomoću tri metode koje predlažu Glogovec i Žagar (1990: 14–15): testovi inteligencije darovite djece pokazuju IQ 130 i više, iako autori navode da je koeficijent postavljen previsoko; s jedne strane, ne uzimaju se u obzir nove spoznaje o utjecaju kreativnosti. Manje stimulativno okruženje, koje je trenutačno ometajuće za djecu, ali uz poticaje može značajno napredovati u razvoju, također je ograničavajući faktor u određivanju IQ-a; testovi kreativnosti mjere divergentne sposobnosti: fluentnost (sposobnost otkrivanja velikog broja ideja), fleksibilnost (sposobnost otkrivanja različitih ideja), originalnost (sposobnost otkrivanja novih, neobičnih ideja) i elaboraciju (sposobnost detaljne razrade ideja); tehnike promatranja služe za bilježenje djetetovih osobina i posebnosti. Uglavnom ih koriste roditelji i naravno odgojitelji, pri čemu je potrebno ponovno naglasiti znanja o motoričkom razvoju djeteta predškolske dobi jer tek tada analizom odstupanja možemo utvrditi razvojno motorički status djeteta.

Logar (2010: 155) ističe da je međusobna suradnja odgojitelja i pomoćnika odgojitelja iznimno važna za učinkovito otkrivanje talentirane djece i rad s njima u vrtiću. Suradnja omogućuje promatranje tijekom neposredne provedbe aktivnosti, razmjenu zapažanja, dogovaranje i planiranje rada, rad u malim grupama, socijalnu interakciju djeteta i evaluaciju rada s djetetom.

Porter (2005: 4–5) navodi da problemi s identifikacijom u predškolskom razdoblju mogu nastati zbog neusklađenog razvoja djeteta. Može biti da je dijete razvijenije samo u nekim područjima. Također, često postoje velika očekivanja od odgojitelja koji posljedično djeci kroz planirane aktivnosti ne nude dovoljno izazova da pokažu svoje napredne sposobnosti. Neiskustvo u određenom području također može krivo prikazati razinu sposobnosti, a kod neke je djece to skriveno zbog emocionalne nezrelosti. Iskazivanje iznadprosječnih sposobnosti otežava i nemogućnost dugotrajne koncentracije i usredotočenosti na neku aktivnost.

Odgojiteljima u prepoznavanju motorički nadarene djece može pomoći upitnik Kraffta i Semkea, kao i Gilfordov model iz kojeg je izveden TCAM. Upitnik Kraffta i Semkea (2008) obuhvaća dvanaest pitanja za roditelje i pet pitanja za njihovu djecu. Rezultati dobiveni uz pomoć upitnika pokazuju potencijalnu motoričku darovitost djeteta u usporedbi s vršnjacima. Gilfordov model (vidi više u: Marentić i Požarnik, 2000: 91) koji definira tri komponente divergentnog mišljenja: fluentnost – predstavlja sposobnost pojedinca da brzo proizvede više ideja (Gilford je fluentnost definirao kao sposobnost otkrivanja velikog broja rješenja); fleksibilnost - predstavlja brzu promjenu gledišta ili aspekta rješavanja određenog problema ili brzu promjenu rada i strategije; originalnost - predstavlja sposobnost pojedinca da traži nova, rijetka, neobična rješenja. Na temelju tog modela Torrance (1981) je pripremio TCAM (Thinking Creatively in Action and Movement) test motoričke kreativnosti. Zachopoulou, Makri i Pollatou (2009: 325) u svojim su istraživanjima utvrdili da je TCAM test valjan i pouzdan instrument koji se može koristiti za mjerenje kreativnih ili kreativnih pokreta kod djece predškolske dobi.

Uloga odgojitelja

Videmšek i Pišot (2007: 277–280) smatraju da je uloga odraslog ili odgojitelja vrlo važna jer djeci nudi odgovarajuće izazove i vodi ih na temelju pozitivnih strategija koje svoj djeci



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

omogućuju opušteno sudjelovanje u tjelesnim aktivnostima, bez straha od neuspjeha ili odbijanja. Darovita djeca imaju puno energije i doživljavaju stvari intenzivno i kompleksno, što drugi vide kao razdražljivost. Jedan od prioriteta dječjeg vrtića je stalna briga o stvaranju poticajnog okruženja za učenje. Odgojitelji se svakodnevno susreću sa situacijama kada ne znaju kako odgovoriti na problem, koji pristup odabrati (Glogovec i Žagar, 1990: 19). Ferbezer (2002: 166–167) smatra da su, uz roditelje, odgojitelji također glavni okolinski čimbenik koji utječe na razvoj darovitog djeteta. Također ističe da odgojitelji stoga moraju biti upoznati s motoričkim karakteristikama i posebnostima tjelesno darovite djece. Zadatak odgojitelja u promatranju darovitog djeteta je uočiti osobine i sposobnosti darovitog djeteta. Ovo promatranje mora se provoditi svakodnevno, u skupini u kojoj je lakše promatrati iznadprosječnu djecu (Isto: 171).

Videmšek i Pišot (2007: 102) navode kako se djetetu mora omogućiti individualan pristup temeljen na promatranju, što u području kretanja podrazumijeva prije svega pružanje odgovarajućih motoričkih podražaja. Važno je da dijete unaprjeđuje svoja znanja i vještine te da istovremeno promatra svoj napredak. Dijete postaje unutarnje motivirano, a ako uzmemo u obzir ambicioznost kao jednu od karakteristika motorički darovite djece, dodatno je motivirano u želji za vlastitim napredovanjem. Gradi pozitivnu sliku o sebi i samopoštovanje. No, odgojitelj koji radi s djetetom mora planirati aktivnosti u suradnji s njim, graditi uspješnu komunikaciju i pokazivati uvažavanje. Također je važno da odgojitelj kroz različite oblike rada, različitim pomagalima i rekvizitima povezuje predviđene tjelesne aktivnosti s ostalim područjima plana i programa.

Vrlo je poželjno da se djeca što više uključuju u aktivnosti koje ih potiču da uočavaju promjene na svom tijelu (Isto: 278-279). Djeci je potrebno omogućiti bogato tjelesno okruženje u kojem odrasli pružaju cjelovito, zanimljivo i poticajno okruženje koje nudi izazove. Aktivnosti trebaju biti raznolike, brojne i opremljene raznovrsnom sportskom opremom. Sukladno tome, potrebno je osigurati postupno kombiniranje motoričkih sadržaja koji obrađuju različita područja razvoja od najranije dobi. Odrasli trebaju biti svjesni dječje znatiželje i razumjeti načine na koje djeca percipiraju, razumiju i zamišljaju svijet oko sebe (Sturza Milić, 2014: 84).

Djeca uče mnogo novih stvari kroz aktivnosti koje su povezane s njihovim iskustvima. Jedna od njih je igra koja je osnova učenja. Djeca uče i aktivna su u igri. Utjecaj igre odražava se na motorički, fizički, socijalni i emocionalni razvoj djeteta. U području motorike, igra omogućuje učinkovit razvoj djeteta i njegovih motoričkih sposobnosti, a ujedno i motoričku kreativnost djece koja se razvija kroz igre koje nude pitanja čiji se odgovori mogu dobiti samo tjelesnom aktivnošću (Pejatović i Sturza Milić, 2014: 117-118).

Literatura:

- Dominguez, A., Diaz Pereira, P.M., in Martinez-Vidal, A. (2015). The Evolution of Motor Creativity during Primary Education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(2), 583–591.
- Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Glogovec, Z. i Žagar, D. (1990). *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

- Logar, D. (2010). Odkrivanje nadarjenih i talentiranih otrok v vrtcu. V: Željeznov Seničar, M. (Ur.), *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih* (153–159). Ljubljana: MiB d.o.o.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Ourda, D., Gregoriadis, A., Mouratidou, K., Grouios, G. & Tsorbatzoudis, H. (2017). A motor creativity intervention in the Greek early childhood education settings: Effects on beliefs about health. *Journal of Early Childhood Education Research*. 6(1), 22–42.
- Pejatović, M. i Sturza Milić, N. (2014). Motorička igra u funkciji razvoja kreativnosti učenika. V Ilica, A., i dr. (Ur.): *Kompetencije učitelja za identifikaciju i rad sa darovitim učenicima: radovi sa projekta – Bilten 2* (str. 111–121). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Pavlov”.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Berkshire: Open University Press.
- Rajtmajer, D. (2011). *Pospešen psihomotoričen razvoj mlajših otrok. Iskanje športnih talentov*.
- Sturza Milić, N. (2014). The influence of motor experience on motor creativity (fluency) of preschool children. *Kinesiology*, 46, 81–86.
- Torrance, E.P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Benesville, IL: Scholastic Testing Service.
- Trevlas, E., Matsouka, O. in Zachopoulou, E. (2003). Relationship between Playfulness and Motor Creativity in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 173(5), 535–543.
- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Zachopoulou, E., Makri, A. & Pollatou, E. (2009). Evaluation of Children's Creativity: Psychometric Properties of Torrance's „Thinking Creatively in Action and Movement” Test. *Early Child Development and Care*, 179(3), 317–328.

Kazalo ključnih pojmova:

TCAM – Kreativno razmišljanje u akciji i pokretu (Torrance, 1981).

Motorička igra – igra koja povezuje područja motorike s kognitivnim (percepcija, rješavanje problema, pamćenje, pažnja) i konativnim (ponašanje, emocije, motivacija); procesima funkcioniranja organizma i sa socijalnom dimenzijom čovjeka.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Ljiljana Kelemen Milojević, Sunčica Vuković**Jezične igre i književni tekstovi za poticanje darovitosti djece predškolske dobi**

Prepoznavanje i poticanje darovitosti trebao bi biti jedan od glavnih ciljeva u radu odgojitelja s djecom predškolske dobi. U radovima mnogih istraživača (Furlan i Kobola, 1971; Maksić, 1996; Vilotijević, 1999; Đorđević, 1999; Gojkov, 2008) eksplicitno se i implicitno ukazuje na važnost darovitih za cjelokupni napredak i razvoj ljudske vrste obvezuje didaktičare i metodičare da istražuju mogućnosti vježbanja i razvoja darovitosti i kreativnosti u različitim područjima (Đorđev i Kelemen, 2015: 59). Imajući u vidu da „daroviti neće uvijek sami pronaći način da ostvare svoje potencijale ako im okolina ne pruža poticaje“ (Gojkov, 2014: 3), u ovom radu želimo ponuditi teorijska polazišta o prepoznavanje darovitosti u području razvoja govora, primjeri jezičnih igara, književna djela obogaćena jezičnim igrama iz odgovarajuće literature, kao i jezične igre i djela nastala u praksi u neposrednom radu s djecom. S obzirom na to da se dijete promatra kao osoba bogatih potencijala, kao akter, kompetentan sudionik vlastitog učenja i življenja (*Osnove predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2018.), a polazeći od suvremenih didaktičkih konstruktivističkih teorija, unutar konstruktivističke paradigme učenja u kojem "didaktika omogućavanja" ima prednost nad "didaktikom poučavanja" (Gojkov, 2009), naglasak treba staviti na omogućavanje procesa samostalnog i aktivnog stjecanja znanja, poticanje jezičnog stvaralaštva, a ne na prenošenje gotova znanja.

Za one koji su nadareni za jezik uobičajeno se kaže da su elokventni. "Govor kazuje osobine onoga koji ima govorničku vještinu, ima veliki broj riječi, čitavo bogatstvo, zna ih skladno složiti i povezati tako da ono što kaže ima snažan učinak, a to je dar govora." (Lalević, 2004: 687; Đorđev i Kelemen, 2015: 60). Govor darovitih odlikuje se slikovitošću jezičnog izraza, logičnošću i jasnoćom izraza (Cvetanović, 2010: 130). Darovita djeca imaju bogat rječnik, a "zahvaljujući velikom bogatstvu rječnika često su daroviti u društvu odraslih, a u vršnjačkoj su skupini najčešće lideri te su vrlo vješti u borbi mišljenja i raznim raspravama" (Grandić i Letić, 2009: 34). Darovito dijete voli slušati priče i vidjeti postupke likova, stvara raznolike i rijetke priče ne oponašajući svoje vršnjake ili odrasle, voli poeziju, lako pamti stihove, pokazuje "izraženo zanimanje za književnost kao umjetnost" (Kamenov, 2010: 210-216). Govor darovitih je tečan, jasan i povezan. Darovita se djeca izražavaju rečenicama i igraju se riječima stvarajući nove riječi s namjerom građenja analogija, metafora, izraza, „brojnih, dalekih, nevjerovatnih i neobičnih asocijacija“ (Đorđev, 2014: 101). Prisutnost darovite djece u odgojno-obrazovnim skupinama odgojiteljima može pružiti brojne mogućnosti za uspješno provođenje mnogih jezičnih igara i vježbi, odnosno situacija učenja. Također, iznimno je važno pripremiti primjerene sadržaje za rad s darovitim koji će dodatno poticati njihovu darovitost i interes za jezično stvaralaštvo. Slijede primjeri jezičnih igara i književnih djela pomoću kojih odgojitelji integriranim pristupom mogu prepoznati i poticati jezično nadarenu djecu.

Paradigmatski književni tekstovi i razgovorne jezične igre (ulomak iz radova: Kelemen Milojević i Đorđev, 2018: 168–178; Kelemen, 2016; Đorđev i Kelemen Milojević, 2019: 125–134). U paradigmatskim jezičnim igrama prisutna je inovacija, pjesnička imaginacija i



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

kombinatorika (sve to ima ekvivalente ili je začinjeno u dječjoj simboličkoj igri), a izražavaju se skraćivanjem (kraćenjem) i produljivanjem riječi, nepravilnim gramatičkim konstrukcijama (nepravilna množina, neodgovarajući rodovi i padeži imenica, izostavljanje službenih riječi - prijedlozi, veznici, pomoćni glagoli): *luk = lukovi; dani = danovi; nema = ne ima; ljudi = ljudovi; psi = pasovi; lavovi, tigrovi, psi = lavovi, tigrovi, pasi; neću = nećem; hoću = hoćem* itd. Paradigmatske jezične igre prisutne su u suvremenoj poeziji i prozi za djecu – u *paradigmatskim književnim tekstovima*. Posebnu skupinu ovih tekstova čine pjesme u kojima dolazi do poigravanja tvorbenim aspektima nekih riječi (imenica) poput neologizama i novotvorenica. Stihovi pjesme *Pustinjska priča* Branka Stevanovića (Stevanović, 2007: 55) izvrstan su primjer takve pojave, a glase: *Jedna stidljiva deva / Devanu je zadavala problem...* U ovim stihovima pjesnik se poigrava formom od riječi za naziv predstavnika muškog spola određene vrste životinja (deva). Riječ *devan* je neologizam, nastao po uzoru na žaba - žabac i ne koristi se u hrvatskom standardnom jeziku, jer je oblik riječi za mužjaka i ženke isti - deva koja nema svoj par za kretanje. Stevanović to čini i u pjesmi *Pjesma žirafa* (Isto: 59), u kojoj se pojavljuje neologizam *žirafac*, koji bi leksikografi kvalificirali kao riječ u dječjem govoru:

PJESMA ŽIRAFE

Blagoslovi nas, blagoslovi nas,
Žirafcima, žirafama.

Žirafama, žirafcima,
s glavom u oblacima,
nikad nije previsoko
sočno lišće akacije!

Stihove obogaćene neologizmima nalazimo i u pjesmi *Mali oglas* Dejana Aleksića (Kolarov i Stevanović, 2009: 37): *Buhac i buha dobili buhicu / Hitno im treba dvosoban stan...* U ovim stihovima pjesnik upotrebljava riječi karakteristične za dječji govor, gdje se naziv pojavljuje za rod (*buhac*) i za mladunče (*buhica*) prema riječi buha. Ovi primjeri pjesama izvrstan su poticaj za smišljanje novih neologizama koji se mogu koristiti za stvaranje besmislenih pjesama i priča u radu s darovitima.

Kada je riječ o tekstovima za djecu u kojima se poigravaju gramatičkim kategorijama glagola, pravi primjer za to je Radovićeva pjesma *Gdje je greška* (Radović, 2012: 10). Kroz zvučni, ritmični i emotivno obojeni tekst djeca lakše usvajaju gramatička pravila:

GDJE JE GREŠKA?

Slonovi ne vole
da ih noge bole.
Kad se sjete
i oni lete
da ne idu pješke.
I nema greške.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Gdje je greška?

Ne kaže se VOLU
nego VOLE,
i ne može BOLU
nego BOLE
i ne ide kad se SJETU
nego kad se SJETE
i ne ide LETU
nego LETE.

Djeca predškolske dobi ovu pjesmu prihvaćaju kao zagonetku. Posebnu pozornost treba obratiti na glagole u trećem licu jednine i množine u njemu. Uz brojne pjesme, za poticanje jezičnog stvaralaštva darovitih poželjno je koristiti prozne tekstove u kojima se pisci poigravaju oblicima riječi i samim sadržajem, odnosno u kojima ima odstupanja od sintaktičke norme. Branko Ćopić je u svojoj priči *Uvrnuta priča* obrnuo redosljed riječi u rečenicama. Dakle, odgojitej može s darovitima, nakon metodičke interpretacije sadržaja, tekst pretvoriti u logičan, zatim navesti djecu na pravilnu upotrebu oblika riječi i jezičnu kreativnost.

Razgovorne igre u funkciji prepoznavanja i poticanja jezične darovitosti. Igre pričanja, prilagođene sposobnostima i potrebama djece, potiču svijest o važnosti govora kao osnovne i najčešće ljudske aktivnosti uspostavljanja i ostvarivanja jezične komunikacije (Pavličević-Franić 2005: 186). Intenzivnije korištenje konverzacijskih igara u radu s djecom predškolske dobi pridonosi da se "djeca, posebno darovita, dodatno angažiraju, usvoje karakteristike dobrog govora i postupke za njegovu uspješnu upotrebu u komunikacijskim i kreativnim diskursima" (Kelemen Milojević i Đorđev, 2019: 77). Zanimljivi primjeri razgovornih igara su: *Razgovor s lutkom*, *Razgovor s nestašnim medvjedom*, *Razgovor s plašljivim zekom*, *Razgovor s ljubičicom*, a mogu se organizirati i igre: *Razgovor s lutkama*, *Razgovor sa životinjama*, *Reci životinji iz bajka* itd. (Kelemen Milojević, 2021: 74).

Interaktivni književni tekstovi za djecu kao oblik razgovorne igre. Interaktivni književni tekstovi nude darovitima aktivno sudjelovanje u stvaranju samog književnog djela i mogućnost kreativnog izražavanja. S tim ciljem istaknuli bismo interaktivne priče *Čudan dan*, *skroz!* i *Gilletteov bicikl* Igora Kolarova (Kolarov, 2010.).

ČUDAN DAN, SKROZ!

Jučer sam imao vrlo čudan dan. Otprilike ovako...

Čim sam se probudio, vidio sam trokutastu pticu. Letjela je cik-cak, a onda odletjela. Odmah zatim primijetio sam zelenog pauka kako trči oko moje kuće. Mislio sam da sanjam, ali ne! Trčao je uporno, a ja za njim. Tako sam pretrčao sedam i pol milijuna kilometara. Kad sam se umorio, sjeo sam na mirnu i lijepu kornjaču. Kakva greška! Ispostavilo se da je leteća kornjača! Uh, letjeli smo najmanje 1012 puta oko svijeta. Tada sam primijetio još neke čudne stvari: ljubičasto more, kišnu glistu koja svira violinu, svileni helikopter, knjigu bez listova, nevidljivu tortu koja je pojedena cijela (pa se nije imalo što vidjeti), školu koja se zgužvala i bacila kroz prozor, i slično.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Što misliš što sam još vidio?

Točno! Dobro napravljeno!

Međutim... A kako to znaš?

Interaktivna proza za djecu predškolske dobi sadrži sve elemente potrebne za razvoj, posebno za poticanje stvaralačke mašte, kao i dovoljno elemenata za usvajanje i pravilan razvoj govora - usvajanje i razvoj morfološkog sustava. Priče „igračke“ mogu učiti djecu promatranju, slušanju, razmišljanju i pogađanju, s ciljem boljeg dijaloga i jezične kreativnosti (Kelemen, 2016). Vladimir Mihajlovski, opisujući primjenu jezičnih igara u radu s darovitim djecom predškolske dobi, izdvaja sljedeće preduvjete bez kojih se jezične igre ne bi mogle uspješno provoditi:

a) Sva su djeca potencijalno sposobna, samo trebaju razviti svoje sposobnosti; b) Održavati kontinuiran, redovit i kvalitetno organiziran rad s potencijalno darovitim djecom; c) Dosljedno provođenje modela govorne igre u glavnom i završnom dijelu obrazovne aktivnosti; č) Treba trajno poštivati osobnost djeteta radi izgradnje povjerenja u vlastite snage kako bi dijete bilo uvjereno u svoje sposobnosti i steklo osobnu sigurnost; ć) Djeca predškolske dobi trebaju kontinuirano praktikirati slobodnu komunikaciju i sveukupne aktivnosti u vrtiću, ne samo s drugom djecom, već i s odraslima kako bi se stekli svi potrebni uvjeti za daljnji uspjeh djeteta u vrtiću i daljnji razvoj njegovih sposobnosti (Mihajlovski, 2006: 57).

Slijedi primer paradigmatičke pjesme nastale za potrebe ovog rada, koja se može koristiti u radu s darovitim (autor pjesme je učiteljica Sunčica Vuković, PU „Radosno djetinjstvo“, Novi Sad):

U SELU KOD ČIKA JOCE

U selu kod čika Joce
Vidio sam prekrasne torove za ovčice. (ovce)
Zalajao je na sav glas
njegov stari, lovački pasi. (pas)
I moja sestra Sonja
vidjela je u galopu konjeve. (konj)
Nečiji je rep kao metla
sigurno je susjedov pijetar. (pijetao)
Vidio je miša i tračak nade
brkati i lijeni čika Jocin mačkor. (mačka)



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Igre rime, odnosno rimovanja riječi poseban je oblik govorne kreativnosti. Ove igre dobivene su specifičnom organizacijom nekih leksičkih i sintaksičkih igara, a možemo ih primijeniti u radu s darovitima: *Spajamo imena*, *Tražimo par po imenu*, *Sve ima svoje ime*, *Svatko nešto radi*, *Svatko imaju svoj govor*, *Ja tebi, a ti meni* itd. (Kamenov, 2010: 125–129; Kelemen Milojević i Đorđev, 2019).

Sve ima svoje ime (po Dušanu Radoviću). Igra se proširuje pronalaženjem novih rima:

Sve ima svoje ime
žica
ptica
i lisica..

Ja tebi, a ti meni (po Dušanu Radoviću). U ovoj igri rime, pridjevi na kraju svakog retka se rimuju:

Dat ću ti nešto *kratko*
A ti meni nešto *slatko*.
Dajem ti nešto *žuto*
A ti meni nešto *ljuto* ...

Primjer igre rime iz prakse (pandam igri rime *Tražimo par po imenu*) čiji je autor Sunčica Vuković, odgojiteljica i koautor ovoga rada, glasi:

- a) imena koja se rimuju s drugim riječima: Anja - manja, Sanja - tanja, Lara - bubamara, Vanja - Anja;
- b) rime životinja, stvari, pojava, svega što nas okružuje: koza - roza, mačka - pračka, krava - trava, muha - buha, stolica - polica;
- c) rimovanje imena s besmislenim riječima: Andrej - pandrej, prozor - trozor, tepih - rep... na taj su način djeca shvatila da se ne mogu sve riječi rimovati s drugim riječima koje imaju značenje;
- č) sastavljanje rečenica od riječi koje se rimuju: Anja je manja od mene; Naša je Dunja brza kao munja; Nije Iva kriva; besmislene rečenice: Krava je lijepa trava; Naša vrata imaju mlađeg brata; Anina mačka prede kao pračka... (Vuković, 2019: 138–144).

Poticanje darovitog pjesništva korištenjem književnih tekstova. Darovitima u otkrivanju poetske funkcije jezika mogu pomoći stihovi poznatih pjesnika za djecu, koji daju uzore pogodne za razradu na više načina. Očigledno je da u dječjoj poeziji sve počiva na ponavljanju. Ponavljanjem djeca, posebno darovita, sposobna su prema navedenom primjeru osmisliti i izgovoriti zanimljive stihove (Kamenov, 2010: 119; Kelemen Milojević i Đorđev, 2019):

KAKO NASTAJU PJESME - Dušan Radović



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Recimo o maloj crnoj mački:

Mačka

Mala mačka

Bijela mačka

Mala bijela mačka

ili:

Mačka

Mala mačka

Ljuta mačka

Mala ljuta mačka

U takvoj pjesmici umjesto riječi mačka mogu stajati riječi kao što su: *ptica, lopta, pčela, pas, miš, guska, lasta, golub* itd. Riječi koje se ponavljaju u određenom ritmu dobar su poticaj djeci da smisle nešto slično po strukturi, dodaju novi sadržaj, mijenjaju neki detalj ili nastavljaju započeto.

Igre verbalne sintakse. Verbalne sintaktičke igre su dramske igre, odnosno jezične igre s određenim pravilima koje koriste strategiju drame s ciljem stjecanja brojnih sposobnosti i vještina (komunikacijske vještine, povjerenje, mašta, koncentracija, govorne i slušačke sposobnosti, kognitivne sposobnosti, timski rad). ..). Ne zahtijevaju prethodno iskustvo, ali mogu pridonijeti prepoznavanju i poticanju darovitosti. Najčešće se organizira igra *Pričam ti priču* koja ima nekoliko inačica (Kelemen Milojević, 2021: 95): 1) inačica 1 – daroviti mogu osmisliti priču u kojoj sudjeluje najmanje deset različitih likova iz bajki, basni, pjesama i priča o životinjama, a trebaju se služiti upravnim govorom; 2) verzija 2 – jedno dijete počinje pričati priču po vlastitom izboru, dok ostali prvo slušaju, a zatim podižu ruke i postavljaju pitanja djetetu koje priča; dijete koje govori treba odgovoriti na pitanje i zatim pokušati nastaviti pričati istu priču; pitanja koja mu druga djeca postavljaju trebaju biti zanimljiva, besmislena i nevezana za priču koju slušaju, poput: *koliko je sati, jesi li gladan, koja ti je najdraža životinja* i sl. Primjer verbalne sintaktičke igre prema likovima iz književnih djela za djecu glasi (Bojović, 2009: 163–172):

Mama koza je izašla iz kuće, kad je došla *Pepeljuga* plačući. Pitala je *baku* jesu li *praščići* izgradili svoje kućice, a *Snjeguljica* joj je rekla:

– Ne znam, ali pitat ću *Crvenkapicu* koja trenutno bere cvijeće za sedmero djece.

- *Lovče, lovče* - upita *mama* - zašto si tako tužan?

- Kako da ne budem tužan - odgovori *bijeli leptir*. Pokisnut ću i onda neću moći letjeti.

Pusti me, *žuto pače!*

- Pustit ću te, iako mi nikad ne možeš pomoći - rekao je *lav* i pustio *miša*.

Miš sav sretan zajedno s *vukom* žuri u bajku u kojoj žive *patuljci*.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Uz igre verbalne sintakse, *dramske igre s određenim pravilima* uključuju igre zagrijavanja i *fizičke igre* (Pretvaraj se kao da..., Predstavi se na sljedeći način...) i *igre koncentracije* (Kad si sretan, Kako kaže kapetan, Dirigent, Igra pamćenja...). Sve navedene igre mogu potaknuti maštu, kreativnost i kreativnost nadarenih, a od njih se može očekivati stvaranje novih verzija postojećih ili potpuno novih igara.

Literatura:

- Bojović, D. (2009). *Moć mašte, moć pokreta – vodič kroz dramske tehnike u radu sa decom*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju. [Izvor na ćirilici.]
- Cvetanović, Z. (2010). „Perspektivna struktura i govor darovitih u procesu globalizacije”. *Zbornik 16*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, 130–142. [Izvor na ćirilici.]
- Đorđev, I. (2014). „Metodičke aplikacije za usavršavanje i negovanje jezičke kulture darovitih”. *Bilten 2 – Kompetencije učitelja za indentifikaciju i rad sa darovitim učenicima*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, 95–107. [Izvor na ćirilici.]
- Đorđev, I. i Kelemen, Lj. (2015). „Podsticanje jezičkog razvoja darovite dece kroz usmerene aktivnosti studenata”. U: *Zbornik 20 – Darovitost i kreativnost: razvojna perspektiva kreativne performanse*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, 59–68. [Izvor na ćirilici.]
- Đorđević, B. (1999). „Obrazovanje i vaspitanje darovitih”. *Pedagoška stvarnost*. Novi Sad, 7–8. [Izvor na ćirilici.]
- Furlan, I., & Kobola, A. (1971). *Ubrzano napredovanje nadarenih učenika osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. [Izvor na ćirilici.]
- Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Gojkov, G. (2014). „Uvodne napomene”. U: *Zbornik rezimea sa 20. okruglog stola o darovitima – Darovitost i kreativnost: razvojna perspektiva kreativne performanse*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. [Izvor na ćirilici.]
- Grandić, R. i Letić, M. (2009). *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. [Izvor na ćirilici.]
- Kamenov, E. (2010). *Mudrost čula, 4. deo: Dečje govorno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon Games DOO. [Izvor na ćirilici.]
- Kelemen Milojević, Lj. (2021). *Razvoj govora u predškolskoj ustanovi*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” [Izvor na ćirilici.]
- Kelemen Milojević, Lj. i Đorđev, I. (2018). „Podsticanje jezičkog stvaralaštva dece predškolskog uzrasta i učenika primenom paradigmatičkih igara”. U: *Zbornik 23 – Darovitost i kreativni pristupi učenju*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, 168–178. [Izvor na ćirilici.]



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

- Kelemen Milojević, Lj. i Đorđev, I. (2019). *Kad bi Sunce progovorilo – jezičke i dramske igre*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”. [Izvor na ćirilici.]
- Kelemen, Lj. (2016). „Metodički pristup usvajanju morfoloških oblika reči”, (neobjavljena doktorska disertacija), Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu. [Izvor na ćirilici.]
- Kolarov, I. (2010). *Džepne priče*. Novi Sad: Dnevnik. [Izvor na ćirilici.]
- Kolarov, I. i Stevanović, B. (2009). *E baš to!: izbor iz savremene srpske poezije za decu, lektira za 2. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike. [Izvor na ćirilici.]
- Lalević, M. (2004). *Sinonimi i srodne reči srpskohrvatskog jezika*. Beograd: Nolit. [Izvor na ćirilici.]
- Maksić, S. (1996). „Obrazovne mogućnosti za darovite učenike u srednjoj školi”. *Nastava i vaspitanje, 1*, Beograd. [Izvor na ćirilici.]
- Mihajlovski, V. (2006). „Vježbenički model govorne igre s darovitom djecom predškolske dobi”. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LII No. 15–16, 57–62.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Koncepcija osnova programa – Godine uzleta*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. [Izvor na ćirilici.]
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: ALFA.
- Radović, D. (2012). *Gde je greška? – poezija za decu*. Beograd: Mascom EC/Booking. [Ovu zbirku poezije je priredio: Milan Miladinović.] [Izvor na ćirilici.]
- Stevanović, B. (2007). *Zoološka pesmarica*. Beograd: Zavod za udžbenike. [Izvor na ćirilici.]
- Vilotijević, M. (1999). *Od tradicionalne ka informacionoj didaktici*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije. [Izvor na ćirilici.]
- Vuković, S. (2019). „Ko ume da mašta, ume i da stvara”. U: R. Petrović (ur.), *Primeri dobre prakse: podrška dobrobiti deteta u realnom programu kroz odnose i delanje: zbornik radova*. Novi Sad: Udruženje vaspitača Vojvodine, 138–144. [Izvor na ćirilici.]

Kazalo ključnih pojmova:

Paradigmatske jezičke igre – vrsta jezičnih igara u kojima su prisutne inovacija, pjesnička imaginacija i kombinatorika (sve to ima ekvivalente ili je začinjeno čak i u dječjim simboličkim igrama), a izražavaju se skraćivanjem (kraćenjem) i duljenjem riječi, nepravilnim gramatičkim konstrukcijama (nepravilna množina), neodgovarajući rodovi i padeži imenica, izostavljanje službenih riječi - prijedlozi, veznici, pomoćni glagoli); paradigmatske jezične igre prisutne su u suvremenoj poeziji i prozi za djecu.

Razgovorne igre – jezične igre koje potiču djecu na razgovor u obliku igre s predmetom, bićem ili pojavom; igre koje su usklađene sa sposobnostima i potrebama darovite djece, potiču svijest o važnosti govora kao osnovne i najčešće ljudske aktivnosti uspostavljanja i ostvarivanja komunikacije.

Verbalne sintaksičke igre – dramske igre, odnosno jezične igre s određenim pravilima koje koriste strategiju drame s ciljem stjecanja brojnih sposobnosti i vještina (komunikacijske



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

vještine, povjerenje, mašta, koncentracija, govorne i slušačke sposobnosti, kognitivne sposobnosti, timski rad...); ne zahtijevaju prethodno iskustvo, ali mogu pridonijeti prepoznavanju i poticanju darovitosti.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Tomaž Bratina**IKT u učenju matematike u ranoj dobi - didaktički robot**

Inovativan pristup u poticanju darovitosti uz pomoć IKT-a može dati vrlo povoljne rezultate. Svakako treba voditi računa o adekvatnom uključivanju IKT resursa, što je isključivo u domeni odgojitelja. Ovaj se aspekt može postići samo ako odgojitelj ima odgovarajuću razinu IKT kompetencije. U protivnom se vrlo lako može dogoditi da se mogućnosti i prednosti IKT-a pretvore u svoje suprotnosti te da rezultati budu neočekivano negativni umjesto pozitivni, što je zapravo glavni cilj. Navedeni problem vezan je za cjelokupni odgojno-obrazovni sadržaj aktivnosti odgojitelja i djece u procesu. U moru IKT sadržaja i uređaja, odgojitelju je potrebno dobro poznavanje istih i sposobnost procjene mogućnosti, te u koji dio odgojno-obrazovnog procesa mogu biti uključeni ili se uopće mogu koristiti. Pozitivan aspekt mogućnosti korištenja IKT-a u obrazovnom procesu je to što su djeca upoznata sa samom tehnologijom i što nema straha i otpora prema svim oblicima IKT sadržaja. Štoviše, važno je imati visok stupanj motivacije i znatiželje. Upravo je u ovom segmentu ključna uloga odgojitelja u smislu usmjeravanja u željenom smjeru i moderiranja rada. S aspekta darovitosti, odgojitelj ima vrlo težak zadatak u smislu prepoznavanja darovitosti pojedinaca, jer sama razina motiviranosti i interesa ne može automatski ukazivati na darovitost. U tom dijelu ponovno dolazi do izražaja razina IKT kompetencije odgojitelja koji ima priliku pokušati povećati razinu težine zadataka ili postavljenih problema koje djeca rješavaju koristeći IKT – u cijelosti ili samo u pojedinim dijelovima obrazovnog sadržaja. U suvremenoj nastavnoj paradigmi ovakav se pristup učenju na engleskom jeziku naziva učenje kroz igru, odnosno *gamification* (Matijević i Topolovčan, 2019: 1–29). Osnovna ideja je da se rješavanjem zanimljivih zadataka u obliku igre dolazi do novih spoznaja ili rješenja problema. Didaktički osmišljeno korištenje IKT alata djeci donosi zabavu, a kao nagradu znanje i spretnost (Brian, 2014).

U današnje vrijeme postoji obilje IKT sadržaja, jedino što nisu svi prikladni za korištenje kako s aspekta dobi djece tako i s aspekta aktualnih obrazovnih sadržaja. Svaki će odgojitelj najbolje procijeniti smisao korištenja IKT sadržaja s obzirom na namjeravani rad, odnosno temu.

U području ranog učenja matematike na predškolskoj razini, IKT može vrlo dobro poslužiti u pobuđivanju interesa i kao pomoć u rješavanju problema. Upravo u procesu rješavanja matematičkih problema javlja se potreba za strukturiranim razmišljanjem. Glavni dio problema je njegov pojedinačni segment koji predstavlja dio cjelokupnog problema, a time i dio rješenja (Bratina, 2012). Rješenje se može tražiti samo ako se problem raščlani na pojedine dijelove, jer inače ostaje presložen.

IKT je moguće uvesti korištenjem didaktičkih robota kao mogućnost u procesu ranog učenja matematike na predškolskoj razini (Prtljaga & Bratina, 2020). Postoji više vrsta didaktičkih robota i prilagođeni su dobi djece i stupnju složenosti problema. Njihova vizualna karakteristika je simpatična i odmah privlači pažnju. Samim robotom se može upravljati pomoću aplikacije na mobitelu ili tabletu, što može učiniti odgojitelj ili dijete. Kod starije djece upravljanje se već može vršiti osnovnim funkcijama kodiranja, odnosno programiranja, ali proces mogućeg programiranja ili kodiranja, u svrhu ranog učenja matematike, služi isključivo kao alat, iako i taj alat zahtijeva



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

analitičko i algoritamsko razmišljanje. Upravo u rješavanju ovih problema moguće je učinkovito prepoznati darovitost i podići razinu složenosti kod pojedinaca.

Najučinkovitija uporaba didaktičkog robota mogla bi se pokazati kako u fazi motiviranja djece za rješavanje matematičkog problema, tako i u završnoj fazi prepoznavanja rezultata matematičkog problema. Osnova može biti izrada tematskih podloga (Prtljaga & Bratina, 2020), koje predstavljaju matematički problem u obliku distribuiranih brojeva i operatora. Nakon toga, služi za postavljanje problema koje djeca mogu samostalno ili u suradnji rješavati. Ovisno o problemu, nakon pronalaženja rješenja, robot se odabranom metodom upravljanja dovodi u dio baze gdje se nalazi rješenje.

Na primjer: djeca traže rezultat zbrajanja dva broja između onih koje vide na ploči. Nakon izračuna i dobivenog rezultata jedno od djece ili odgojitelj pomoću kontrole dovodi robota do broja na bloku koji predstavlja rješenje. Za stariju djecu, dovođenje robota u određeni položaj također se može izvesti pomoću programiranja. Ovaj spomenuti zadatak također se može izvesti u suprotnom redoslijedu rješenja od brojeva koji daju taj rezultat i pripremiti robota da se kreće u tom smjeru.



Slika 1. Usmjerenje didaktičkog robota prema zadatku

Na sličan način, uz određene izmjene, mogu se pripremiti složeniji matematički problemi i tražiti rješenja. Odgojitelj niti u jednom trenutku ne smije izgubiti iz vida razinu, odnosno težinu problema i prilagoditi ga dobi djece. U suprotnom, stvari bi lako mogle otići u neželjenom smjeru i izgubiti svrhu rada. Također, previše jednostavni problemi mogu dovesti do trivijalizacije rješenja i zamagliti stvarnu složenost rješenja. U tom slučaju bi se na kraju cijeli proces mogao svesti na razinu igranja i programiranja robota, a time se izgubila bit teme u koju smo ili zbog koje smo uveli robota.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Na primjeru korištenja didaktičkog robota kao IKT alata u procesu učenja osnova matematike, svaki odgojitelj može prepoznati mogućnosti takvog pristupa te uz određeni stupanj diferencijacije dobiti jedan od alata za prepoznavanje darovitosti. Može poslužiti kao pokazatelj potencijalne darovitosti pojedinaca, a uz već definirane elemente veliku ulogu imaju zapažanja i odgojiteljeva sposobnost prepoznavanja i filtriranja pokazatelja.

Literatura:

- Bratina, T. (2012). Multimedia learning material in pedagogical methodology and problem. (M. Stonkiene, Ured.) str. 1–18. Pridobljeno iz <http://www.esec.vu.lt/straipsniai/>
- Brian J., A. (2014). Gamification in Education. *Proceedings of ASBBS 21(1)*, 32–39.
- Matijević, M., & Topolovčan, T. (2019). Informal learning among teenagers through video games: a qualitative analysis of experiences, game modes and didactic benefits. *Journal of Elementary Education*, 12(1), 1–26.
- Prtljaga, P., & Bratina, T. (2020). *Primena informaciono-komunikacionih tehnologija u vaspitno-obrazovnom radu*. Vršac: Visoka škola stukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac.

Kazalo ključnih pojmova:

IKT – Informacijska i komunikacijska tehnologija – digitalni alati u obliku mobilnih ili stacionarnih uređaja za prenošenje nastavnih i drugih sadržaja u vizuelnom obliku.

Didaktički robot – didaktičko sredstvo čije je kretanje vođeno malim koracima, odnosno naredbe u obliku koda. Taj postupak nazivamo točnije kodiranjem, a kasnije ga možemo nadograditi u programiranje. Samo usmjeravanje u početku se može provoditi pomoću aplikacije koju dijete koristi na mobilnom uređaju.

Gamification – učenje i rješavanje problema kroz igru. Priprema nastavnih sadržaja koje djeca upoznaju i apsolviraju kroz igru ili kroz aktivnosti vezane uz igru.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Danica Veselinov, Snežana Jocić, Vesna Radovanović

Istraživanje svijeta oko nas

Za one koji pružaju potporu potencijalno darovitoj djeci, a tu mislimo osim na stručnjake – praktičare (odgojitelje, učitelje, učitelje i sl.) svakako i roditelje i obitelji darovite djece, kao i druge sudionike koji pridonose kvaliteti u odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi ključno je pitanje kako prepoznati darovite i kreativne pojedince te kako ovu dragocjenu ljudsku kvalitetu dalje podržati. Pritom je važno imati na umu da se darovitost i kreativnost (kao važan aspekt darovitosti) očituju u vrlo različitim područjima: verbalno-lingvističkim, likovnim, glazbenim, tjelesno-kinestetičkim, tehničkim, liderskim, socijalnim vještinama, itd. od kojih se, zapravo, sastoji svijet koji nas okružuje (Đorđević, 2007).

Zato je jedan od najvažnijih koraka u poticanju darovitosti i kreativnosti osigurati klimu, poticajnu i inspirativnu okolinu, u kojoj će se graditi partnerski i kvalitetni odnosi, podržavati i njegovati spontanost, znatiželja, traženje različitih i drugačijih putova i pristupa u traženju odgovora ili rješenja za pitanje ili problem. To podrazumijeva pravo na različitost u odnosu na druge u onim traganjima i izražavanju ideja, koje mogu pridonijeti da daroviti i kreativni ljudi budu sigurni da su prihvaćeni i cijenjeni u svojoj okolini. Ovakav odnos prema darovitim i kreativnim pojedincima dovodi do bogatstva različitosti za koje su ljudi i ljudska priroda sposobni (George, 2005; Đorđević, 2007).

Sukladno suvremenim postignućima u prirodnim i društvenim znanostima, ukazuje se na holističku prirodu dječjeg razvoja, što između ostalog podrazumijeva da djeca svijet oko sebe doživljavaju globalno, te da iskustva razlomljena na fragmente i čvrsto podijeljene dijelove, prema znanstvenoj ili nekoj drugoj umjetnoj podjeli, ne mogu pravilno povezati i nadopuniti fond već stečenih iskustava, kao ni svoje kognitivne strukture (Veselinov i Prtljaga, 2019). Prema tome, opći cilj predškolskog odgoja i obrazovanja s cjelovitim predznakom odnosi se na poticanje tjelesnog, intelektualnog, socio-emocionalnog razvoja, komunikacije, kreativnosti i stvaralaštva djece, učenje temeljeno na iskustvu i interesu djece za nešto, stjecanje novih iskustava i proširivanje znanja o sebi, drugim ljudima i svijetu, potrebnih za daljnje obrazovanje i odgoj te uključivanje djece u društvenu zajednicu, poštivanje i uvažavanje prava i mogućnosti djece (Veselinov, 2021).

Okolina koja nas okružuje pruža beskrajne mogućnosti za rad s darovitom djecom i potiče kreativnost, maštu, misaone sposobnosti, domišljatost, originalnost, više načina za rješavanje problema i pronalaženje rješenja. Zamislimo samo koliko primjera možemo koristiti za poticanje darovitosti djece iz npr. stvarnog životnog konteksta (život u obitelji i život u vrtićkoj skupini; dječji svijet, igra, dječji proizvodi); šire društvene mreže (život u društvenom okruženju, posao, odnosi među ljudima); biljni i životinjski svijet, tzv. ekološki otisci, materijalni svijet i neživa priroda... Bogatstvo svijeta koji nas okružuje pruža nam mogućnost da u različitim kontekstima vidimo iz više perspektiva, fleksibilno koristimo informacije, zauzmemo perspektivu drugih (Maksić, 2007), pitamo neobično pitanja, istražujemo i pronalazimo više (neobičnih/drugačijih) odgovora, svladavamo nepoznate, neuhodane staze i koračamo prema spoznaji.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

U nastavku ćemo se osvrnuti na konkretizaciju nekih primjera koji bi mogli biti dragocjeni i praktičarima i roditeljima u radu s potencijalno darovitom djecom, a temelje se na spoznajnim i metakognitivnim tehnikama (više o heurističkom modeliranju vidi u prvom poglavlju ovog priručnika pod naslovom: „Strategije i postupci poticanja darovitosti djece predškolske dobi – sa stajališta didaktike darovitih“).

Budimo neobični – što bi bilo kad bi bilo?

- ☺ Što kada bi drveće moglo hodati?
- ☺ Zamisli da si drvo - kako bi izgledao/la, gdje bi živio/jela, s kojim životinjama bi se družio/la, što bi radio/la?
- ☺ Zamisli da si kap vode. Što si mogao/la učiniti?
- ☺ Kako možemo pogledati u mravinjak koji žive u našem dvorištu (dvorištu kuće, vrtiću) i saznati više o njihovom životu?
- ☺ Zamisli da živiš na oblaku. Smisli priču i/ili nacrtaj kako bi izgledao/la.
- ☺ Znamo da nam štednjak služi za kuhanje. Za što još može poslužiti štednjak?
- ☺ Što bi sve mogao/la učiniti s čarobnim štapićem?
- ☺ Što bi se dogodilo kada bi se ljudi preko noći smanjili i bili veličine mačaka?
- ☺ Zamisli što bi se dogodilo da čovjek ima dvije glave?
- ☺ Što bi se dogodilo da se dinosauri vrate?
- ☺ Zamisli da imaš ogrtač kojim, kada se pokriješ, postaješ nevidljiv/a. Što tada možeš?

Navedeni primjeri govore u prilog kreativnosti i njezinim ključnim pojavnim oblicima, utjelovljenima u originalnosti, fleksibilnosti, fluentnosti, elaboraciji, osjetljivosti na probleme i slično. U tom smislu važno je da su pitanja i potencijalne provokacije za pokretanje projekta ili situacija učenja i igre inspirativni, da ima mašte, da podržavaju autentičnost i originalnost, nasuprot konformizmu i stereotipima. Lako je zaključiti da osnovu kreativnog mišljenja, kao oblika darovitog potencijala, čine neobičnosti, otkrivanje novih značenja podataka, pronalaženje novih ideja i odnosa, razvijanje različitih vrsta rane pismenosti.

Mašta može svašta: zamislimo i kreirajmo

Osmislimo i nacrtajmo zoološki vrt u kojem životinje ne bi bile u kavezima. Ali moramo biti oprezni i smisliti kako se sigurno kretati našim zoološkim vrtom i uživati u promatranju životinja.

Pokušajte smisliti i nacrtati neobičnu životinju koja bi imala dijelove poznatih životinja, npr. surla slona, vrat žirafe, njuška svinje, griva konja... Navedi svoju čudnu životinju (Cvetković Lay i Pečjak, 2004.).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Prastaro pitanje: Što je starije: kokoš ili jaje? Ovo istraživanje smo radili u sklopu projekta: "Gdje su dinosauri?". Ovo heurističko pitanje navodi nas na različita istraživanja kako bismo došli do odgovora. Konačni odgovor, pomoću koraka za rješavanje problema, dovodi do odgovora da se radi o starijem jajetu. Zašto? Istražujući saznali smo da su se iz jaja izlegla prabića - dinosauri. Pilići su se pojavili mnogo kasnije. I ne samo to: dinosauri su izravni potomci današnjih kokoši (Petrović, 2014).

Razvijanje različitih tipova rane pismenosti

Djeca se izražavaju na različite načine i proširuju svoje doživljaje svijeta oko sebe. Modeliranjem istraživačkog odnosa u učenju potičemo djecu na simboličko izražavanje: upoznavanje različitih simbola i njihova korištenja; iznošenje doživljaja, mašte, domišljanja na svoj način; ovladavanje različitim načinima prikazivanja korištenjem različitih medija, tehnologija, grafičkih simbola i sl. (*Godine uzašašća: Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2019.).

Zajedno s djecom osmislili smo kako bismo mogli urediti dvorište našeg vrtića. Istraživali smo, mjerili, crtali, radili skice, makete, dogovarali i predlagali. Djeca su svoje prijedloge pretočila u skice i mape koje su prikazale uređenje dvorišta s rekvizitima i jedinicama za igru i istraživanje. Na prikazanim fotografijama – dječjim radovima (slika 1 i 2) vidimo kako se odvijalo planiranje pomoću različitih simbola. Planiranje je jedna od ključnih sastavnica i temelja *samoreguliranog učenja* (i metakognitivnih sposobnosti), što se smatra iznimno važnim u razvoju *kompetencija cjeloživotnog učenja*.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 1 i 2. Planiranje uređenja dvorišta vrtića



Slika 3. Zajedničko sudjelovanje u uređenju dvorišta vrtića

Ekološki otisak – čuvamo okoliš

Vrtić je mjesto gdje se s djecom gradi realan program koji je kontekstualno određen. Teme i sadržaji trebaju biti aktualni, djeci zanimljivi i sadržajni. Neke od često inspirativnih tema za istraživanje djece su zaštita okoliša, klimatske promjene, kako spasiti naš planet itd. Na sljedećim slikama (br. 4, 5, 6, 7 i 8) prikazan je angažman djece u čišćenju kanala za odvodnju otpadnih voda, kišnice i sl. u dvorištu vrtića, s obzirom da otpadne vode u prostoru gdje se nalazi vrtić često stvaraju neugodnosti. Osim toga, djeca su bila inspirirana za stvaranje novog "sustava" odvodnje otpadnih voda od različitih materijala (restel, polustrukturalni, didaktički).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 4, 5, 6, 7 i 8. Mjerenje, ispitivanje, označavanje, konstruiranje

Uređenje prostora za igru i istraživanje

U sklopu projekta „Zemlja Nigdjezmska“ zajedničkim snagama djece i odgojitelja napravljen je trodimenzionalni otok “Nigdjezemska” od drveta, pjene, drvenih štapića, kartonskih rola i sl. Ubrzo potom postavlja se pitanje: Kako doći do otoka? Zaključak je bio da treba graditi brod. Odgojitelji, djeca, roditelji i stolar napravili su veliki gusarski brod, kojim se može "ploviti" po prostoriji (napomena: polica ima kotačiće).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 9. Otok s blagom i gusarski brod

U duhu nigdjezemske avanture formirana je posebna prostorna cjelina u kojoj su se nalazile vakumirane vrećice s raznim predmetima - pijeskom, vodom, kuglicama, obojenom tekućinom, cirkonima, kamenčićima, perjem raznih boja, satom, perlicama itd. Ovi materijali korišteni su za izradu karte i labirinta za Petra Pana i njegovo društvo. Osim toga, avantura u nedođijskoj zemlji često je sadržavala razne "prepreke", a samim time i prijedloge kako ih savladati. Neki od prijedloga su bili: nahraniti krokodila ribom, brojati indijanska perja, okrenuti kazaljku na satu, pronaći dijamante u pijesku itd. U ovoj prostornoj cjelini nalazila se i interaktivna mapa s likovima iz priče „Petar Pan“ koju su djeca mogla crtati i pomicati uz pomoć loptica. Tako su junaci mogli "odletjeti" na mjesta gdje god ih je mašta odvela.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 10 i 11. *Skica i karta otoka s blagom*

Djeca predviđaju što bi se dogodilo da školjke rastu na stablu:

- ☺ Ne bismo mogli jesti jabuke.
- ☺ Skinuli bismo ljuske i objesili voće.
- ☺ Rakovi bi tada živjeli na drveću, a ne u moru.
- ☺ Ljutilo bi se more.
- ☺ Ljudi bi se iznenadili.
- ☺ Drvo bi bilo sretno.
- ☺ Sirene bi došle do drveta i dočekale nas.
- ☺ Kad vjetar puše, drvo bi zaklopotalo.

Na kraju dodajemo neke ključne riječi/fraze kojima su odgojitelji opisivali djecu u kojoj su prepoznali talent/potencijalnu darovitost:

- ☺ olujno more;
- ☺ atomska fizika;
- ☺ vedro nebo;
- ☺ zanimljiva i nedokučiva knjiga;
- ☺ sjajni vatromet boja.

Literatura:

Cvetković Lay, J. i Pečjak, V. (2004). *Možeš i drukčije: priručnik s vježbama za poticanje*



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

kreativnog mišljenja. Zagreb: Alinea.

Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Beograd:

Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]

Đorđević, B. (2007). Odrasli o darovitoj deci i mladima: teorijski prilaz. U B.

Đorđević i I. Radovanović (Ed.), *Odrasli o darovitoj deci i mladima*

(p. 11–51). Beograd: Učiteljski fakultet; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

[Izvor na ćirilici.]

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

Maksić, S. (2013). Darovita deca u inkluzivnom konceptu obrazovanja. U S. Gašić Pavišić (ur.),

Ostvarivanje inkluzije u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi: tematski zbornik

radova (str. 7–24). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Sremska Mitrovica:

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare.

Petrović, U. (2014). *Zagonetne priče: Knj. 3*. Beograd: Laguna.

Veselinov, D. i Prtljaga, S. (2019). *Metodika upoznavanja okoline: priručnik za samostalan*

rad studenata. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”. [Izvor na ćirilici.]

Veselinov, D. (2021). *Didaktička kultura savremene predškolske ustanove*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac.

Napomena:

– Slike od broja 1 do 8 izradile su učiteljice Snežana Jocić i Nedeljka Katić, PU „Naša radost“, Subotica;

– Slike br. 9, 10 i 11 uradile su učiteljice Dragana Arsić i Tatjana Bjeličić; PU "Dr Sima Milošević", vrtić "Pačija škola", Zemun, Beograd.

Kazalo ključnih pojmova:

Različiti tipovi ranog opismenjavanja – dječje simboličko izražavanje na različite načine (upotrebom slova, brojki, raznih simbola za izradu crteža, karata, shema, skica itd.) u smislenim situacijama.



Biljana Golubović

Poticanje glazbene darovitosti u predškolskom uzrastu u vrtiću

Glazba je protkana kroz živote djece i izvor je zadovoljstva i pozitivnih emocija. U vrtiću se glazbeno unaprjeđuju igra i planirane situacije učenja koje uključuju pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, pokret i kreativnost, kao dio cjelokupnog razvoja djece. Glazbena darovitost kao specifična sposobnost uočava se ranije nego ostale vrste darovitosti, već oko treće godine života.

Glazbeno darovita djeca pokazuju rane znakove glazbenog sazrijevanja. Počinju svladavati glazbene sposobnosti ranije u odnosu na prosjek svoje dobne skupine: lupkaju i njišu se kada čuju glazbu, osjetljivi su na zvukove, tijekom igre uvijek pjevaju pjesmu, bolje pamte i ponavljaju melodiju, uočavaju neistine u glazbom, brže svladavaju ritam, bolje se izražavaju Orffovim instrumentima, smišljaju vlastite pjesme i skladbe (više o tome u preglednom radu: Činč, E. [2013]. Kompetencije odgajatelja i mogući uzroci pogrešnih metodološki pristupi u identifikaciji glazbeno darovite djece. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za odgojitelje „Mihailo Palov“; Temišvar: Sveučilište „De West“).

Karakteristike glazbeno darovite djece (Andre, 2008: 775, prema Farmer, 2007) su: dobar osjećaj za ritam, dobra koordinacija, prilično dobra diskriminacija glazbenih i drugih zvukova, razumijevanje glazbenih odnosa, uživanje u glazbenim aktivnostima, razvijeno glazbeno pamćenje, trenutni odgovor na ritam, melodiju i harmoniju, glazbom izražavaju osjećaje i doživljaje, imaju spontan i originalan stvaralački impuls pri skladanju i izvođenju, uživaju u plesu i drami s elementima glazbe, iznimno brzo pamte glazbu, imaju izražen osjećaj za visinu tona.

Kako bismo potaknuli razvoj potencijalno darovite djece potrebno ih je uočiti još u vrtiću, upoznati ih, otkriti što im pokreće maštu, način na koji otkrivaju svijet oko sebe, usmjeravati ih i pružati im dodatnu podršku u izgradnji odnosa s vršnjacima u istraživanju i sudjelovanju u stvaranju glazbe. Potrebno je zadovoljiti djetetovu potrebu za istraživanjem, izražavanjem i kreativnošću. Kreativnost je prvenstveno usmjerena na proces, a ne na proizvod. Dijete je zainteresirano za sam proces plesanja, pjevanja, sviranja. Ne opterećuje se konačnim ishodom svoje kreativne djelatnosti. Važna strategija u radu s glazbeno nadarenom djecom je bogato okruženje za učenje, prostor strukturiran da bude inspirativan i provokativan, gdje se djeca igraju, istražuju, uče i surađuju.

Prostorna cjelina za zvuk i pokret je prostor koji najčešće posjećuju glazbeno darovita djeca. Treba sadržavati glazbene instrumente (udaraljke: triangel, činele, daire, praporce, zvečke, glazbene štapiće, bubnjeve, kastanjete, zvona, metalofon, ksilofon), glazbene igračke (glazbene kutije, glazbene memorije, sintisajzer, zvučne igračke, glazbene podloge), rekviziti (marame, šuške, palice, vrećice, gumi-gumi, krpe, lopte, obruči, čunjevi, tuneli, užad), različite vrste materijala za istraživanje zvuka, reciklirani i prirodni materijali za izradu glazbala, audio-vizualna sredstva (TV, CD-player, mini-linije, glazba različitih žanrova), glazbena ploča. Na glazbenu ploču mogu se postaviti sličice, asocijacije na naučene pjesmice i brojalice koje će



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

potaknuti djecu da u vođenoj igri ili u nekim fazama projekta ponavljaju i pjevaju uz pomoć odgojitelja naučene pjesmice. Također možete učitati ritmičke slike brojalica i crteže pjesama za sviranje uz pomoć boja. Uz njihovu pomoć djeca mogu samostalno svirati instrumente sukladno svojoj dobi. U prostornoj cjelini za zvuk i pokret može se nalaziti glazbeni zid za istraživanje zvuka. Mogu se objesiti na njega posude od različitih materijala, cijevi, kante, rešetke, lonci, limovi. Ovakav zid se može postaviti kako u zajedničkim prostorijama tako iu dvorištu. Stvaranje takve prostorne cjeline je proces. Nastaje kroz igru i planirane situacije učenja, projekte, kroz zajednički angažman djece, odgojitelja i roditelja, tako da za djecu ima smisao, svrhu i značenje.



Slike 1, 2, 3 i 4. *Prostorna cjelina za zvuk i pokret*

Uloga odgojitelja u poticanju glazbenog stvaralaštva

Za razvoj i poticanje dječje kreativne aktivnosti vrlo je važno stvoriti pozitivno ozračje u skupini. Djeci je potrebno pružiti raznolika osjetilna iskustva i stvoriti mogućnosti za istraživanje. Kreativna aktivnost djeteta rezultat je promišljenog i postupnog djelovanja djece i odgojitelja u kojem se dijete dobro osjeća, aktivira svoje potencijale, prezentira svoje ideje i svladava niz vještina koje u njemu bude kreativnu aktivnost.

U prostornoj cjelini za zvuk i pokret odgojitelj dopušta djeci da organiziraju igru i pravila igre prema vlastitoj zamisli, priprema okolinu, osigurava materijale (predmete koji stvaraju zvuk, razne glazbene instrumente i udaraljke, izrađene predmete. od drva, plastike, metala...), prati djecu tijekom igre te njihove reakcije i zaključke. U takvoj otvorenoj igri djeca samostalno predviđaju, otkrivaju i istražuju materijale i sredstva, primjerice u igri istraživanja zvuka.

U otvorenoj igri djeca pjevaju spontano bez obzira na to ima li pjesma tekst ili ne, je li namijenjena slušatelju ili ne. Takvo pjevanje nazivamo kreativnim pjevanjem. Narativno maštanje događa se u igri, ali iu raznim životno-praktičnim situacijama: u autobusu, tijekom vožnje biciklom... Izmišljanje u kojemu je u prvom planu melodija, a zatim slijede odgovarajući



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

dječji postupci. Dijete pjeva kraću, izmišljenu melodiju koju često prati ritmično kretanje - ljuljanje ili neka dječja aktivnost (crtanje, nizanje perlica...). Što će djeca pjevati ovisi o situaciji. Svađu će pratiti nesputana dječja pjesma, a crtanje ili slikanje laganim nježnim pjevušenjem (vidi više o tome u: Bjerkvoll, J.R. [2005]. Nadahnuto biće. Beograd: Plato).

U otvorenoj igri djeca često stvaraju vlastite plesne improvizacije. Pokretom djeca mogu prikazati sliku (vjetar), ideju (putovanje) ili osjećaje. U njima djeca uz glazbu stvaraju vlastite pokrete. Plešući djeca savladavaju različite oblike kretanja kao što su: hodanje, trčanje, skakanje, skakanje na jednoj ili obje noge, okretanje, kretanje jednostavnim korakom...kao i održavanje ravnoteže (više o tome u: Kasagić, Đ. ., Bojanović, I. [1995].Igre pokreta.Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva).



Slika 5. Stvaralačko pjevanje



Slika 6. Plesna improvizacija

Jedna od ideja kako odgojitelj može proširiti dječju igru je glazbena dramatizacija. Odgojitelj ima sposobnost oblikovati igru na način koji je djeci smislen, oblikuje sadržaj prigodnih pjesama, motivira djecu da se uključe u igru igranjem određene uloge, izrađuje kostime, lutke, maske, rekvizite. s djecom i poziva drugu djecu u igru. Dramatizirani tekst pjesme izvodi se pjevanjem. Djeca samostalno određuju likove, improviziraju pokrete, pratnju na dječjim instrumentima te daju ideje za kostime i dekor. Važno je da djeca znaju radnju, odnosno tekst pjesme. Dramatizacija se može temeljiti na priči kojoj djeca daju glazbenu podlogu. Također, u proširenoj igri odgojitelj obogaćuje sadržaj plesne improvizacije dodavanjem raznih rekvizita (trake, lopte, обручи...) ili ritmičkih instrumenata (zvečke, zastavice, kastanjete, daire), kako bi ples dobio puninu. izraz. Ples kod djece nastaje spontano, ali može biti potaknut pjesmom, stihom ili kratkom pričom.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 7, 8 i 9. *Glazbena dramatizacija*

Istraživanje zvuka može biti prošireno dodavanjem novih predmeta ili davanjem prijedloga djece i odgojitelja kako se eksperiment može izvesti.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 10, 11, 12, 13 i 14. *Istraživanje zvuka*

Vodenu igru odgojitelj inicira, usmjerava i sudjeluje u vođenoj igri. Prikazuje pokrete, daje ideju igre, pomaže djeci da se organiziraju, potiče ih na istraživanje, davanje vlastitih prijedloga. Jedan primjer vođene igre je instrumentalna improvizacija i orkestar.

Instrument kao igračka budi u djetetu interes za aktivno bavljenje glazbom i razvija radost muziciranja (Stojanović, 1996.) Za dijete su govor, pjevanje i glazba prirodno povezani. Djeca mogu stvoriti vlastiti ritam, melodiju, pokret. Da bi improviziralo, dijete se oslanja na prethodno iskustvo. Uključivanjem cijele grupe u improvizaciju djeca stječu samopouzdanje te na taj način štitimo svako pojedino dijete od neuspjeha i frustracija. Uz pomoć glazbenih instrumenata djeca mogu samostalno smišljati pratnju uz pjesmu, pratiti ritam hoda, razgovarati, osmisliti svoju pjesmu na metalofonu, istraživati sviranje i kombiniranje tonova. Kada ih zamolimo da ponove melodiju, vjerojatno neće moći odmah, ali kada se pokušaju sjetiti što su svirali, na putu smo do prave, kreativne, dječje skladbe.

Igra pod vodstvom odgojitelja može potaknuti kreativno pjevanje. U njima dijete treba osmisliti svoju pjesmu (tekst i melodiju) na temelju pravila igre. Primjeri takvih igara su: "Prodavaonica klavira", "Glazbena pitanja i odgovori", "Nastavi pjesmu", "Glazbene slike"...

Kako bismo potaknuli djecu da se usredotoče na istraživanje, da postavljaju pitanja i pokušaju pronaći odgovore na njih, da iznesu svoje ideje, koriste svoja dosadašnja iskustva i povezuju iskustva, kao odgovor na potrebu potencijalno glazbeno nadarene djece za stjecanjem više iskustva u istraživanju glazbe, odgojitelj odgovara „provokacijom“. To može biti glazbalo, određeni materijali za istraživanje zvuka, naša izvedba melodije na glasoviru, pjesma ili video materijal (video, mjuzikl, tematska emisija...). Dobro odabrana "provokacija" potaknut će dječju maštu, čuđenje i interes za proces istraživanja i razvoja projekta.

Kao način poticanja glazbene darovitosti mogu se organizirati dodatni programi poput glazbenih radionica za djecu i roditelje, glazbenih studija i kampova. Vrlo je važna organizacija glazbenih događanja u vidu posjeta mjestima u lokalnoj sredini, gdje djeca mogu dobiti odgovore na svoja pitanja o glazbi, kao i savjetovanje i muziciranje s poznatim glazbenikom, „glazbenim



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup stručnjakom“, u okviru projekata u kojima djeca istražuju zvuk i pokret proširiti dječje iskustvo unutar njihovih interesa.



Slika 15. *Muzička radionica za decu i roditelje* Slika 16. *Muzički kamp* Slika 17. *Poseta „eksperta“ za muziku*

Kažu da je imati darovito dijete kao imati dvoje djece: darovitost i dijete. U nastojanju da odgajamo darovitost, nikada ne smijemo izgubiti iz vida samo dijete. Treba biti dio vršnjačke zajednice u kojoj će graditi odnose povjerenja u poticajnom okruženju, uz podršku vršnjaka i odraslih. Važno je podržati dobrobit svakog djeteta kroz radost otkrivanja, stvaranja i izražavanja kroz glazbu, kako bismo odgajali osviještene i utemeljene ljude koji svoj izričaj traže u glazbi (više o tome u znanstvenom radu: Bogunović B., Dubljević J., Jovanović N. [2011]. *Glazbeno nadareno dijete*. Fakultet glazbene umjetnosti Sveučilišta umjetnosti u Beogradu).

Literatura:

- Stojanović, G. (1996). *Metodika nastave muzičke kulture*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klemenović, J., Andre, L. (2008). *Podrška porodici u vođenju muzički darovite dece predškolskog uzrasta*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Napomena:

- Sliku br. 1 izradila je odgojiteljica Višnja Pešić, PU „Poletarac“, vrtić „Poletarac“, Odžaci.
- Sliku br. 2 izradila je odgojiteljica Olivera Kulešević, PU „Radosno detinjstvo“, Vrtić „Novosađanke“, Novi Sad.
- Sliku br. 3 izradila je odgojiteljica Snežana Jocić, PU „Naša radost“, vrtić „Zeka“, Subotica.
- Sliku br. 4 izradila je odgojiteljica Tanja Rajačić, PU „Radosno detinjstvo“, vrtić „Kalimero“, Novi Sad.
- Sliku br. 6 izradila je odgojiteljica Aleksandra Marcikić, PU „Mladost“, vrtić „Cvrčak“, Bačka Palanka.
- Sliku br.10 izradila je odgojiteljica Nela Dujić, PU „Poletarac“, vrtić „Poletarac“, Odžaci.
- Sliku br. 13 izradila je odgojiteljica/ pedagoški savetnik Olivera Dišić, PU „Bambi“,



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

vrtić „Lane”, Loznica.

- Slike br. 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15 i 16 izradila je odgojiteljica Biljana Golubović, PU „Dečja radost”, vrtić „Pupoljak”, Pančevo.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Indeks ključnih pojmova:

Glazbena improvizacija – kreativna aktivnost djeteta, bez prethodne pripreme, koja je usmjeren prvenstveno na proces, a ne na produkt, u kojem dijete zadovoljava svoju potrebu za izražavanjem, istraživanjem i kreativnošću.

Okruženje za učenje – prostorna cjelina za zvuk i kretanje, prostor koji je strukturiran tako da bude inspirativan i provokativan, da poziva djecu na igru, istraživanje, učenje i suradnju, a nastala je kroz igru i planirane situacije učenja, projekte, te zajedničkim angažmanom djece, odgojitelja i roditelja, a za djecu ima smisao, svrhu i značenje.

Uloga odgojitelja - Postupci odgojitelja tijekom otvorene, produžene i vođene igre koji potiču stvaralačka aktivnost djece, pružaju djeci raznovrsna osjetilna iskustva i stvaraju mogućnosti za učenje i istraživanje.



Jovanka Ulić, Dragana Adanski

Dramsko stvaralaštvo kao podsticaj darovitosti

Dramska umjetnost jedan je od rijetkih oblika umjetnosti koji objedinjuje različite umjetničke discipline i vještine – likovnu, glazbenu i književnu umjetnost, a očituje se kroz govor, gestu, glumu, pokret i likovne elemente (oblik, boju, svjetlost...). Ključna posebnost dramskog stvaralaštva i njegove recepcije je mogućnost da promatrač (gledatelj) prisustvuje stvaralačkom činu utjelovljenom u javnoj izvedbi i tako postane neposredni sudionik.

Lav S. Vigotski (Lev Semënovič Vygotskij) u knjizi „Dječja mašta i stvaralaštvo“, polazeći od tvrdnje da je igra osnovni oblik funkcioniranja djece predškolske dobi, ističe da dramsko stvaralaštvo najtješnje, djelotvorno i neposredno povezuje umjetničko stvaralaštvo s osobno iskustvo djeteta, a to je scenski izraz snažnije od bilo kojeg drugog oblika stvaralaštva vezanog uz igru.

Britanski dramaturg Ronald Harwood, osvrćući se na ulogu dramske igre, ističe da osoba (dijete) u dramskoj igri nastupa i zabavlja druge, pravi se važna i zabavlja, a opet - to je jedan od najmoćnijih instrumenata za istraživanje. te pokušaj da razumije sebe, svijet u kojem živi i svoje mjesto u tom svijetu (Harwood, prema Ignjatov Popović, 2018). Kroz dramsku kreativnost imaginacija dolazi do punog izražaja. Dječji um u predškolskoj dobi, zahvaljujući mašti, prevladava granice realnog, gdje je dijete sposobno vidjeti slike predmeta koji fizički nisu prisutni, zamisliti stranu okolinu, vidjeti dno oceana, letjeti u svemir, da "ispriča" svoju priču. Bitna značajka dramskog stvaralaštva je vremenska i prostorna dimenzija, pri čemu interes djece određuje trajanje dramske igre i kreira prostorne dimenzije u kojima se predstava odvija.

Međunarodna udruga za dramu/kazalište i obrazovanje IDEA (<https://www.ideadrama.org/>) podupire rad obrazovnih i kazališnih institucija diljem svijeta. U posljednja dva desetljeća u Srbiji se provode programi za afirmaciju drame u obrazovanju. Uz potporu Europske unije i uz sudjelovanje domaćih fondova od 2008. godine realizirana su tri velika projekta:

Drama unapređuje ključne kompetencije Lisabonske obrazovne strategije – DICE (<https://dramanetwork.kavaszinhaz.hu/international/serbian/>)

Dramski odgoj za interkulturalno učenje – IDEAL (<https://euusrbiji.europa.rs/podrska-umetnika-interkulturalnom-ucenju/>)

Povezivanje važnih subjekata iz oblasti drame i obrazovanja u Srbiji - OSTRVA (<https://bazaart.org.rs/projekti/ostrva-islands/>).



Oblici dramskog stvaralaštva – mogućnosti identifikacije darovitosti za dramsko stvaralaštvo u predškolskoj dobi

Osnova kreativnosti, a time i drame, je sloboda mišljenja i stvaranja, kako ističe Malaguzzi (Loris Malaguzzi), uz poticanje razmjene i suradnje, pa je važnost samog procesa, a ne produkta stvaranja. važno. Malaguzzi u pjesmi "Ipak, sto postoji" opisuje dijete kao biće sa stotinu jezika izražavanja, stotinu ruku, stotinu načina razmišljanja, igre, slušanja...stotinu načina otkrivanja, stotinu svjetovi o kojima treba razmišljati, stotinu svjetova o kojima treba sanjati... Dijete ono treba biti kompetentan protagonist vlastitog učenja i razvoja. Dijete je po prirodi aktivno, kreativno, jedinstveno, neponovljivo, a ako mu damo prilike da sudjeluje u radu na projektima koji uključuju prisutnost „izražajnih jezika“ (likovnih, glazbenih, dramskih), ono će samostalno, ili u suradnji s druge djece, razvija sve njegove simboličke izraze koji doprinose njegovom ukupnom razvoju (Colić, Lazić, Ulić, Janković, Galić, 2018.).

Međutim, svakako treba naglasiti da prepoznavanje darovitosti u okviru dramskog stvaralaštva u predškolskoj dobi zahtijeva predanog i educiranog odgojitelja, odgojitelja koji će pomnim promatranjem registrirati različite aspekte dječje mašte. Talent za dramski izraz, ističe psihologinja Bojana Škorc, dolazi do svog punog izražaja nakon adolescencije, zato kod djece i mladih "dramski stvaralački rad ne treba usmjeravati na individualne talente, nego na grupni kreativni razvoj" (Škorc prema Đorđeviću, 2014: 5).

Upravo je predškola mjesto gdje se očituje kreativnost u procesu dramskog stvaralaštva koje polazi od igre i kroz igru se razvija. Dramska igra poticajna je platforma koja djeci pruža neusporedivu priliku da budu kreativna i maštovita.

„Dramatski izrazi djece zapravo se preklapaju s njihovom dramskom igrom. U njoj djeca mogu ono što u stvarnom životu ne mogu. Mogu 'hodati u tuđim cipelama', tj. uživjeti se u ulogu, biti netko drugi. U ovim igrama djeca su 'gospodari situacije', tj. mogu ono što ne mogu u stvarnom životu“ (Slunjski, 2014: 57). Važno je naglasiti da kroz različite oblike dramskog izražavanja dijete ne "oponaša" odrasle ili bilo koga drugoga, već se istinski uživljava u ulogu i stvara autentičnu situaciju igre.

Odgovor na pitanje koliko dramsko stvaralaštvo utječe na razvoj djece nalazimo u činjenici da je dramska igra složena, „višenamjenska aktivnost“ (Ignjatov Popović) koja se očituje kroz različite aktivnosti kao što su: izmišljanje, sjeckanje, lijepljenje, crtanje, slikanje, , povećavanje, smanjivanje, osvjetljavanje, podizanje, spuštanje, pomicanje, uspoređivanje, brojanje, zaokruživanje, izgovaranje, pjevanje, slušanje, pokazivanje, pomoć, čekanje, podrška... Kroz ove aktivnosti djeca aktiviraju svoje mentalne i tjelesne funkcije, dok poticanje razvoja motoričkih, senzornih, afektivnih, socijalnih, kognitivnih i konativnih mogućnosti (Radović, Velišek-Braško, Marinković, Ignjatov Popović, Ulić, 2019.).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 1. Pravi mač



Slika 2. Obljepljuje mač



Slika 3. Zamišlja da je vitez



Slika 4. Rekvizite koje su izradili koriste u dramskoj igri

Dječje dramsko stvaralaštvo manifestuje kroz:

- Simboličke igre: zamišljena situacija u kojoj dijete pokazuje stvaralačku maštu, smišlja sadržaj igre i određuje njezine sudionike (dodjeljuje uloge igračkama i drugim predmetima - olovka postaje mikrofona, stolac postaje konjić...).
- Igre uloga: ovise o djetetovoj socijalizaciji i komunikaciji s drugom djecom, dogovoru oko sadržaja igre i uvažavanju želja i interesa drugih. Za prijelaz na igre uloga važna je u simboličkoj igri činjenica da dijete razvija svoju sposobnost uživanja u različite uloge koje daje predmetima s kojima se igra.



Slika 5. Izrezuju pera za vitešku kacigu



Slika 6. Izrezuu karton za viteškiu kacigu



Slika 7. Izrađeni mačevi i kacige



Slika 8. Viteške igre

Značaj prostorne cjeline za simboličku igru

"Ljepota se nalazi u skladu, a ne u kaosu, a sklad podrazumijeva sličnosti, koje se opažaju usavršavanjem osjetila." Čudesne harmonije u prirodi i umjetnosti ne opažaju oni čija su osjetila neosjetljiva. Tada je svijet uzak i dosadan" (Montessori, 2016: 165).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Poticajna atmosfera u prostorima u kojima djeca borave preduvjet je slobodnog istraživanja, kreativnog izražavanja i komunikacije. Rjeđe teoretičari i praktičari pristupaju prostoru kao specifičnom jeziku koji sadrži kulturne aspekte i ima duboke biološke korijene. Percepcija prostora je subjektivna (osobna) i holistička (taktilna, vizualna, auditivna i kinestetička), a iako njen kod nije uvijek eksplicitan, doživljavamo ga i interpretiramo od ranog djetinjstva (Rinaldi, 2006).

Prostornu cjelinu za simboličku igru slažemo u skladu s temom/projektom kojim se bavimo, a može se rasporediti kao:

- prostori u kojima se odvijaju svakodnevne životne situacije (liječnička ordinacija, knjižara, vatrogasni dom i sl.);
- imaginarni prostori (dvorac, svemir i sl.).



Slika 12. Dvorska straža



Slika 13. Zlatokosa u kuli



Slika 14. Dramske igre ispred dvorca

Prostor uređen u skladu s temom/projektom potiče djecu na komunikaciju, dijeljenje iskustava i znanja, predlaganje, isprobavanje i širenje razumijevanja pronalaženjem smisla.



Slika 9. Javljaju se na telefon u vatrogasnoj postaji



Slika 10. Vatrogasci u vatrogasnom vozilu



Slika 11. Vatrogasac spašava mačku

Uloga odgojitelja u poticanju darovitosti u području dramskog stvaralaštva



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

„Izvorne dramske aktivnosti djece odrasli mogu podupirati svojim uplitanjem i intervencijama, ali ih mogu i ometati. Nikakva uloga 'vježbanja', koja uključuje poticanje djeteta na pamćenje i ponavljanje zadanog teksta (npr. u funkciji pripreme predstave), nije najbolji način potpore njegovom dramskom jeziku” (Slunjski, 2014: 59).

Otvorena igra

Simboličke igre, igre uloga – „kobajagi“ gdje djeca samostalno izgrađuju plan igre i pravila (Ja sam doktor, a ti si pacijent...); dodjeljuje uloge igračkama i drugim predmetima (olovka postaje mikrofona, stolac konjić...); ovo su igre koje kombiniraju doživljeno, stvarno,

situacija i mašta; učitelj je taj koji promatra, preuređuje prostor, osigurava potrebne materijale...



Slika 15. Otvorena igra djece tijekom projekta „Leti, leti irvas”



Slika 16. Otvorena igra djece tijekom projekta „Leti, leti irvas”



Slika 17. Otvorena igra djece tijekom projekta „Leti, leti irvas”

Proširena igra

Dramatizacija teksta po izboru djece, gdje odgojitelj podržava igru igrajući se zajedno s djecom, preuzimajući ulogu, podržava započetu igru/predstavu; izrađuje s djecom rekvizite potrebne za predstavu (lutke, kostim, maske, scenu...); predlaže materijale; uključuje i drugu djecu u realizaciju predstave.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 18. *Odgojitelj u ulozi – proširena igra tijekom projekta „Stara kuća“*



Slika 19. *Odgojitelj podržava igru – proširena igra tijekom projekta „Stara kuća“*

Vođena igra

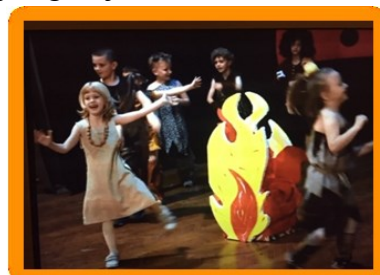
Predstave namijenjene proslavama, obilježavanju važnih datuma priredbi za obitelj (rituali, rutine)... Odgojiteljica predlaže i zajedno s djecom bira i priprema tekst, sudjeluje i usmjerava podjelu uloga, pazeći da se ne naruši dobrovoljnost, a da se ne povrijedi dobrovoljnost. mašta, kreativnost, izazov; potiče adekvatno korištenje materijala - pokazuje pokrete - uvježbava pokret na sceni, uvježbava tekst s djecom, predlaže materijal i izrađuje potrebne rekvizite (u to trebaju biti uključena sva djeca, ali i obitelj); vodi refleksivni dijalog s djecom



Slika 20. *Doba vulkana – predstava iz projekta „Šta nam fosil kaže“*



Slika 21. *Doba dinosaurusa – predstava iz projekta „Šta nam fosil kaže“*



Slika 22. *Pećinski ljudi – predstava iz projekta „Šta nam fosil kaže“*

„Poželjno je da u dramskim aktivnostima djece odrasla osoba slijedi njihovu logiku i koristi njihov jezik, a ne nameće svoj“ (Slunjski, 2014: 62). Kako bi potaknuo dječji angažman i uvažio stil učenja svakog djeteta te mu omogućio da iskaže svoje potencijale, odgojitelj s djecom razgovara o mogućim rješenjima za igranje uloga, kako u rješavanju različitih problemskih situacija u svakodnevnom životu, tako iu tzv. "zamrznute scene" poznatih priča ili proširenja drame. Djeca predlažu moguće scenarije koje grupa zatim isprobava. Nove, izmišljene priče ili proširene drame proizlaze iz igranja uloga. Na odgojitelju je da osigura odgovarajuća sredstva i opremi prostornu cjelinu za vizualne umjetnosti i literarni prostor materijalima i alatima koji će im pomoći u izradi rekvizita potrebnih za pojedine uloge. Na taj



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

način djeca mogu proširiti svoje razumijevanje i izraziti se na različite načine. Primjerice, dobro poznatu priču o kralju Midi djeca proširuju igrajući se gusara koji dožive brodolom i spas pronadu na otoku kralja Mide. Mida ih ne želi prihvatiti, ali gusarski kapetan pregovara s njim. Odgojitelj upisuje odgovarajuće prostorne cjeline: pomorske karte, nacрте broda, knjige o gusarima, materijal za crtanje karte otoka, boce s porukama, „kapetanov dnevnik“, pijesak...

Važnost uloge kompetentnog odgojitelja ogleda se u sljedećim situacijama:

- kada dođe do sukoba prilikom podjele uloga, kada više djece želi istu ulogu;
- ako se dijete želi uključiti u dramsku igru, vidimo da ju promatra, ali nema razvijenu strategiju i socijalne vještine da se uključi;
- ako primijetimo da djeca odustaju od dramske igre, jer se radnja stalno ponavlja, uz određene poticaje, proširivanjem, odgojitelj može pomoći da se radnja obogati, a djeca stječu različita iskustva;
- u situaciji kada dječja uloga nije jasna, tada pozivaju odgojitelja da se uključi i preuzme ulogu (koja ne smije biti glavna) i tako potkane dječju igru.

Igranje uloge je preuzimanje identiteta i dijete mora razumjeti što definira ulogu, odnosno što uloga radi i kakve odnose gradi.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Literatura:

- Vigotski, L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đorđević, Ž. (2014). *Drama u obrazovanju – potrebe nastavnika za obrazovanjem i osnaživanjem za primenu drame u obrazovno-vaspitnom radu u našim školama*. Beograd: BAZAART.
- Eljkonjin, D. B. (1978). *Psihologija dečje igre*. Beograd: ZZIUNS.
- Ignjatov Popović, I. (2018). *Dramska umetnost u dečjem učenju i razvoju kao alternativa elektronskim medijima*. Filozofija medija: mediji i alternativa, pos. izd. knj. 22, str. 73–81. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
- Montesori, M. (2016). *Otkriće deteta*. Beograd: Srpska Montesori asocijacija.
- Radović, S. Velišek-Braško, O. Marinković, L. Ignjatov Popović, I. Ulić, J. (2019). *Održivi razvoj u predškolskom programu, integralni pristup*. Novi Sad: Visoka škola za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- Slunjski, E. (2014). *Kako djetetu pomoći da... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti – priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zagreb: Element d.o.o.
- Colić, V., Lazić, S., Ulić, J., Janković, M., Galić, M. (2018). *Podrška ranom razvoju i učenju kroz bogaćenje dečje igre*. Novi Sad: Visoka škola stukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

Napomena:

- Slike br. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21 i 22 izradile su odgojiteljice Dragana Ađanski i Ana Novoselac; vrtić „Bubamara”, Sremska Mitrovica.
- Slike br. 9, 10, 11, 15, 16 i 17 izradile su odgojiteljice Zorica Bodlović i Gordana Džambić; vrtić „Maslačak”, Sremska Mitrovica.

Indeks ključnih pojmova:

Dramske igre - kreativne igre čija su izražajna sredstva: riječi, pokret i zvuk; pružiti djeci neusporedivu sposobnost kreativnosti i maštovitosti, izražavanja svojih ideja, iskustva, da izraze svoju kreativnost.

Imaginacija - mentalna stvaralačka sposobnost da se u procesu mišljenja stvori nešto dovoljno jasno prikaz oblika, karakteristika i drugih svojstava neke stvari, odnosa među stvarima ili odnosa među ljudima, koji tek trebaju nastati.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Tomaž Zupančič

Darovitost za likovno izražavanje u predškolskoj dobi

Uvod

Umjetnost je uvjetovana kreativnošću koja je povezana s darovitošću. Pojam kreativnog talenta definira se kao "visoki potencijal za stvaranje djela koje je originalno i primjereno kontekstu" (Besancon, Lubart, Barbot, 2013.). Pritom se smatra da su likovne aktivnosti namijenjene svoj djeci, jer je u svakom pojedincu moguće razviti kreativne potencijale.

"Vizualno umjetničko izražavanje, posebice crtež, neophodan je alat za ljudski kognitivni razvoj." U teorijama dječjeg grafičkog razvoja dječja se umjetnost shvaća kao kreativno samoizražavanje, značajan oblik formalnog reda i kulturne produkcije" (Muhovič, 1990; Arnheim, 2009). Istodobno, zadaća je likovnih pedagoga omogućiti daljnji razvoj potencijalno likovno darovite djece. Otkrivanje likovno darovite djece jedan je od najtežih zadataka likovnog pedagoga. Iako neki autori smatraju da je fenomen darovitosti prilično tajanstven (Matthews & Foster, 2005), likovna pedagogija ipak poznaje puno konkretnih načina rada s darovitom djecom.

Iz definicije proizlazi da je darovitost potencijal za postizanje iznadprosječnih postignuća u određenom području (George, 2004). Uspješan rad odgojitelja s umjetnički nadarenim pojedincima ovisi o mnogim čimbenicima. Prvo, to je tip odgojitelja koji može biti više ili manje osjetljiv na individualne razlike među djecom. Zadaća dobrog likovnog pedagoga je sagledati različite aspekte dječjeg „osobnog stvaralaštva“ (Runco, 2006). Na temelju njih može razviti individualizirane pristupe. Nadalje, važno je da odgojitelj ima sposobnost empatije. Mora posjedovati najvišu moguću razinu stečenog znanja o pronalaženju, prepoznavanju i radu s darovitom djecom. Na rad s darovitima moglo bi utjecati i radno iskustvo i entuzijizam na poslu.

Likovna darovitost u predškolskoj dobi

U slovenskim osnovnim školama sustavna registracija i identifikacija darovitih učenika provodi se već nekoliko godina (Duh, Kljajić, Bratina, 2018.). Nažalost, to nije slučaj s djecom predškolske dobi, iako se stručnjaci slažu da je vrlo važno što ranije otkriti darovitu djecu te im u skladu s tim posvetiti dodatnu pozornost (Jedlovčnik, 2013.). Mnogo se govori o darovitosti u odnosu na djecu predškolske dobi (Glogovec, Žagar, 1990.), no ni danas se ne može govoriti o sustavnom radu, otkrivanju, razvoju i poticanju rada s njima (Stritih, 2012.). Jedan od razloga vidimo u tome što pojam likovne darovitosti u predškolskom razdoblju ima svoje posebnosti. Zato je principe koji vrijede za istraživanje darovitosti u kasnijim godinama (osnovna, srednja škola) nemoguće prenijeti i primijeniti u predškolskoj dobi. U predškolskoj dobi to još nije specifično likovno stvaralaštvo. Specifična umjetnička aktivnost, odnosno osviješteno likovno izražavanje javlja se tek nakon osme godine. Moramo biti svjesni da je likovno izražavanje male djece cjelovita aktivnost, da je ono prije svega dječje, a tek onda likovno (Karlavaris, 1986). To



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

znači da je likovno izražavanje u predškolskom razdoblju uvjetovano razvojnim, kognitivnim parametrima razvoja, ali i da se ne radi o želji za likovno-estetskim djelovanjem ili pojačanom interesu koji bi proizašao iz djetetove potencijalne darovitosti. Za predškolsko razdoblje vrijedi formula: djetetov likovni izraz = djetetovo likovno mišljenje (Goodnow, 1977; Arnheim, 2009; Barnes, 2009).

Predškolsko likovno izražavanje nije jednostavan odraz psiholoških parametara djetetova razvoja, niti izraz urođene estetske potrebe, već razvojno sredstvo i spoznajna potreba (Muhovič, 1990). Stoga o likovnoj darovitosti u predškolskoj dobi nije moguće razmišljati izvan razvojnih i kognitivnih posebnosti ovog razdoblja. To zahtijeva vrlo promišljenu i dubinsku obradu ove teme.

Kako prepoznati darovitost za likovno izražavanje u predškolskom periodu?

Istraživanjem (Zupančič, 2021.) utvrdili smo da se odgojiteljice u otkrivanju likovno darovite djece prvenstveno oslanjaju na svoje potrebe i subjektivne osjećaje. Kriteriji koje koriste očiti su i lako mjerljivi, ali ne nužno i točni. Talent odgojitelja poistovjećuje se s povećanim interesom za umjetnički rad, ustrajnošću i preciznošću. Jedan od pouzdanijih kriterija za otkrivanje i promicanje darovitosti je percepcija pozitivnih odstupanja u umjetničkom razvoju.

Kriteriji likovnog rada djeteta mogu se mjeriti u nekoliko segmenata:

- U području crteža to je raznolika uporaba linija (duljina, smjer, širina, karakter, uloga...), bogatstvo oblika, uzoraka i likovnih ritmova, intuitivno korištenje svjetla i tame, percepcija detalja na motivima, mnoga pojedinačna ritma, intuitivno korištenje svjetla i tame, uočavanje detalja na motivima bogatstvo detalja itd.
- U području slikarstva to je pojačana uporaba različitih boja, njihovo intuitivno miješanje, osjetljivost za percepciju kolorističkih fenomena i koloristički sklad.
- U području osnova tiska, to je vještina korištenja grafičkih postupaka i metoda rada, izraženo veselje i interes za eksperimentiranje s likovnim sredstvima i radnim postupcima, razumijevanje principa tiska, kopiranja i odnosa likovnog i taktalnog.
- U području kiparstva to su taktilna osjetljivost i sposobnost uočavanja suštine materijala, sposobnost stvaranja jednostavnih i sve složenijih prostornih formacija, osjetljivost za stabilnost kiparske konstrukcije, inovativnost u korištenju kiparskih materijala.
- U području oblikovanja prostora darovitost se u predškolskoj dobi može očitovati u intuitivnom opažanju dimenzija i specifičnosti prostora (otvoren, zatvoren, poluzatvoren, skučen, prozračan prostor...).



Inovativni pristupi i uloga vaspitača

Inovativni pristupi odgojitelja i njegova uloga u promicanju darovitosti u području umjetnosti ogledaju se u sljedećem:

- Odgojitelj poznaje karakteristike razvoja likovnog izražavanja u predškolskoj dobi i uočava odstupanja od njih.
- Rad odgojitelja s potencijalno darovitim djecom usmjeren je na razvoj kreativnih potencijala, a ne na učenje crtanja, slikanja i sl.
- Rad odgojitelja s darovitim djetetom temelji se na načelima kreativnosti i prvenstveno individualnosti. Darovitost za likovno izražavanje kod djece se manifestira na različite načine, pa je nemoguće definirati precizne upute kako pravilno pedagoški i didaktički postupati.
- Na kraju, ali ne manje važno, rad odgojitelja s darovitim djetetom u potpunosti je usmjeren na proces rada, a ne na umjetnički proizvod. Krajnji cilj rada s potencijalno darovitim djetetom je razvijanje darovitosti, a ne izrada lijepih slika, crteža ili skulptura.

Literatura:

- Arnheim, R. (1954/1974/2009). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley: University of California Press.
- Barnes, R. (2009). *Teaching Art to Children 4–9*. London: School of Education, University of East England.
- Besancon, M., Lubart, T., Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational & Child Psychology*, 30(2), 79–88.
- Duh, M., Kljajič, A., Bratina, T. (2018). Monitoring the effectiveness of registration and identification of art gifted pupils in primary schools. In: J. Herzog (Ed.). *Challenges of working with gifted pupils in European school systems*, (pp. 61–82). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- George, D. (2004). *The challenge of the gifted child*. David Fulton Publishers.
- Glogovec, Z., Žagar, D. (1990). *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Goodnow, J. (1977). *Children's Drawing*. London: Fontana, Open Books.
- Jedlovčnik, M. (2013). Analiza pristopov vzgoje nadarjenih otrok v predšolski dobi. *Revija za univerzalno odličnost*, 2 (2), pp. 38-48. https://www.fos-unm.si/media/pdf/RUO_2013_08_Jedlovcnik_Mojca.pdf
- Karlavaris, B. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roepers Review*, 28 (2), 64-69. <https://doi.org/10.1080/02783190609554340>



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

- Muhovič, J. (1990). Odnos med otroškim likovnim izražanjem in likovno ustvarjalnostjo odraslih” [The Relation Between Children’s and Adults’ Artistic Creativity], in: Athropos, 22 (3–4), 9–20.
- Runco, M. A. (2006). Creative Giftedness. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson, (Eds.). *Conceptions of Giftedness*, pp 295–311. Cambridge University Press.
- Stritih, B. (2012). Nadarjeni predšolski otroci, kaj se dogaja z njimi v javnih vrtcih? In: M. Juričevič, B. Stritih (Eds.). *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (pp. 97–106). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zupančič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Zupančič, T. (2021). *Identifying Artistically Talented Children in Slovenian Kindergartens* (in print).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Indeks ključnih pojmova

Potreba za spoznajom (kognitivna nužnost) - pojam koji je uveo slovenski teoretičar umjetnosti i filozof, profesor na Akademiji likovnih umjetnosti u Ljubljani, a predstavlja djetetovu prirodnu potrebu (nuždu) za likovnim izražavanjem, jer samo tako može objasniti vizualne fenomene i zakonitosti koje vladaju u trodimenzionalnom svijetu u koje živimo.

Vizualno mišljenje - dio ljudskog mišljenja koji se bavi vidljivim, oblicima, bojama, prostorni odnosi. To je proces koji omogućuje upoznavanje vizualnog svijeta i nezaobilazan je alat u pronicanju u bit vizualnih fenomena prostornih odnosa.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Nela Dujić

Podrška darovitosti kroz upotrebu IKT-a

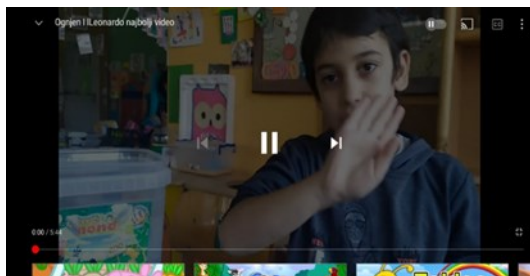
Živimo u dobu u kojem se znanstvene i tehničke spoznaje i njihova primjena ubrzano razvijaju i nije sigurno da možemo zamisliti kako će svijet izgledati za deset, dvadeset, trideset godina, koja će znanja, vještine i sposobnosti biti potrebni. Sigurno je da će današnja predškolska djeca odrastati i sigurno je da mi kao odrasli sada imamo odgovornost brinuti se o djeci i kontekstu u kojem odrastaju, promatrati, istraživati zajedno s njima, koristiti mogućnosti informacijske i komunikacijske tehnologije, stjecati i širiti navike sigurnog korištenja. Prema Osnovama programa, predškolski odgoj i obrazovanje postavljaju temelje za razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje djece. U tom smislu, digitalna tehnologija, informacijsko-komunikacijske tehnologije (kreacija, otkrivanje i konstrukcija) su sredstva, alati za razvoj kompetencija cjeloživotnog učenja i potrebno ih je razvijati u sebi kao jedne od ključnih.

Uloga odgojitelja je poticati razvoj kreativnosti, omogućiti svakom djetetu da se izrazi na njemu primjeren način ne ograničavajući se na jedan medij ili jednu metodu. Svrhovita primjena i integracija IKT-a u odgojno-obrazovni rad podrazumijeva da on nikada ne može zamijeniti važnost i vrijednost dječje igre sa stvarnim predmetima, drugom djecom i ljudima. Treba težiti informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji kao alatu za konstrukciju, a ne „prijenos“ znanja (dijete je aktivan sudionik u procesu učenja), razvijati i otkrivati mogućnosti digitalne tehnologije, upoznavati aspekte digitalne kulture, razvijati i otkrivati mogućnosti digitalne tehnologije. razvijati digitalnu pismenost djece, odgojitelja i roditelja (više o tome vidi u: Edukacija „Otkrivanje digitalne, kreativne i odgovorne primjene tehnologije u dječjem vrtiću“ 679, ZUOV).

Činjenica je da se svijet ubrzano mijenja, a današnji obrazovni sustavi i svi njihovi tvorci ne idu u korak s kontekstom u kojem djeca odrastaju; potrebno je da odgojno-obrazovni djelatnici razvijaju svoje digitalne kompetencije kako bi iskoristili postojeće mogućnosti ICT-a i otklonili rizike njegove neadekvatne uporabe. Trebamo prihvatiti digitalnu stvarnost, prvo se educirati, a tek onda tehnološki opremiti vrtiće, shvatiti da je digitalna tehnologija sadržaj koji se uči, prilika za učenje, informiranje, stvaranje, suradnju, rješavanje problema; razvijati informacijske vještine.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 1 i 2. Djeca snimaju razna uputstva

Sve je potrebnije razvijati razumijevanje načina funkcioniranja digitalne tehnologije, kritički odnos prema informacijama koje putem nje primamo, svijest o njezinim mogućnostima i rizicima. Stalno se raspravlja o tome koliko vremena stručnjaci preporučuju da dijete provede pred ekranom; vrijednosti su različite, ali ako bismo fokus usmjerili na kvalitetu

vremena provedenog u korištenju informacijsko-komunikacijskih tehnologija bilo bi sadržajnije i funkcionalnije.



Slike 3, 4 i 5. Djeca aktivno sudjeluju u dokumentiranju

Aktivnosti na ekranu ili uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije ni na koji način ne mogu, niti smiju, zamijeniti igru imaginacije s vršnjacima u prostoru kao osnovni pokretač dječje mašte i vještina kreativnog rješavanja problema. Kao praktičari, ne smijemo zanemariti digitalnu kulturu kojom su djeca okružena, niti dopustiti da nas zavedu kreativne mogućnosti digitalne tehnologije, znajući da se one svakim danom sve više razvijaju.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 6, 7, 8, 9 i 10. Igra „Reportaža” (korištenje sredstava: IKT-projektor, mikrofon, zvučnik, smart-ploča)

Profesionalna odgovornost praktičara je korištenje potencijala informacijskih i komunikacijskih tehnologija na sigurnoj razini. Ako praktičar u svom radu nastoji upoznati djecu kroz aktivno korištenje tehnologije u svojim projektima, stavljajući djeci na raspolaganje postojeće digitalne alate, zajedno mogu kritički procijeniti trebaju li im oni za realizaciju igara, ideja, ideja, prijedloga, istraživanja, načina upotrebe. Informacijsko-komunikacijske tehnologije mogu biti izazov, poziv na zajedničko istraživanje, druženje, igra u kojoj su djeca otvorena za savjetovanje o mogućim načinima primjene uz podršku, uvažavanje i vjeru u djetetove potencijale.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 11. Igra „Kakvo će vrijeme biti sutra”



Slika 12. Istražujemo, otkrivamo

Djeca mogu koristiti jednostavnije programe za programiranje (kao što su Scratch Junior, Tux Paint... itd.) na razini stvaranja.





Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 13, 14 , 15, 16 i 17. Korištenje alata Tux paint



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Kada djeca uz pomoć robota rješavaju složene probleme, ali i one otvorene koji imaju mnogo različitih ideja, kada nauče kodirati, razmišljati kao programeri i stvarati uz pomoć digitalne tehnologije, zapravo otkrivaju jedan sasvim novi svijet mogućnosti koje kao da čekaju da budu ponovno istražene. i otkrivati uvijek iznova. Korištenjem informacijsko-komunikacijskih tehnologija razvijaju i simbolički izraz u različitim životno-praktičnim situacijama

Digitalna kompetencija, jedan od ključeva cjeloživotnog učenja, naglašava smisleno korištenje digitalnih tehnologija kao alata koji djeci omogućuju: pristup informacijama; izražavanje i prezentacija u funkciji istraživačke igre; dokumentiranje različitih aktivnosti (Godine uzašašća: Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja, 2019.). Vrlo je važan adekvatan odnos i kultura korištenja digitalnih tehnologija.

Uloga odraslih je pažljivo promatrati, poticati i podržavati djecu da nadiđu zadanu razinu znanja i vještina dajući im „upute kao korisne upute pri korištenju informacijsko-komunikacijskih tehnologija“ (Godine uzašašća: Osnove predškolskog odgoja i obrazovanja Program, 2019: 40).

Literatura:

Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Beograd:

Prosvetni pregled: Ministarstvo nauke, prosvete i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]

Krnjaja, Ž. (2014). *Digitalne tehnologije u istraživanjima praktičara* (rad sa projekta). Beograd:

Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pavlović Breneselović, D. (2014) *Kompetencije vaspitača za korišćenje ikt u predškolskom programu: više od veštine* (rad sa projekta). Beograd: Filozofski fakultet: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Pavlović Breneselović, D. (2014). From Mastering Knowledge And Skills To Competence: Two Approaches To Preschool Teachers' Competences (str.31–36), In *Competences Of Preschool Teachers In Knowledge Society – Proceedings book*, The Second International Interdisciplinary Scientific Conference in Kikinda.

Napomena:

– Slike od broja 1 do 17 izradile su odgojiteljice Nela Dujčić i Višnja Pešić, PU „Poletarac”, Odžaci.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Indeks ključnih pojmova:

Digitalne kompetencije - skup znanja, vještina, stavova, vrijednosti potrebnih za tu priliku korištenje digitalne tehnologije u različitim kontekstima za obavljanje različitih zadataka, rješavanje problema, komuniciranje, upravljanje informacijama, stvaranje ideja ili sadržaja u digitalnom formatu, konstruiranje znanja, samostalno, kritički, kreativno, učinkovito, fleksibilno uz poštivanje etičkih načela.

Digitalni alati - didaktički obrazovni programi koji omogućuju aktivno učenje, eksperimentiranje s uređajima, programima i medijima, učenje na daljinu, suradnja i komunikacija u virtualnom okruženju.

IKT (informacijske i komunikacijske tehnologije) - digitalni alati poput stolnih i prijenosnih računala, kao i uređaji za povezivanje s internetom koji su namijenjeni obradi informacija i komunikaciji, nastavi i drugim sadržajima u virtualnom obliku.



3 Koraci prema kvalitetnoj praksi identifikacije i rada s darovitom djecom

Lada Marinković, Danica Veselinov, Maja Hmelak

Koraci prema kvalitetnoj praksi identifikacije i rada s darovitom decom

GIFTED instrument

Prepoznavanje potencijalne darovitosti, a zatim i proces identifikacije darovite djece temelj je za pružanje adekvatne razvojne podrške i obrazovnog konteksta koji podržava darovitost i kreativnost. Stvaranjem instrumenata za identifikaciju potencijala svakog djeteta otvara se mogućnost za stvaranje odgojno-obrazovne prakse koja je usmjerena na dijete i odgojno-obrazovni proces u realnom kontekstu, a ne na postizanje unaprijed zacrtanih odgojno-obrazovnih ciljeva.

Ovdje ćemo opisati rezultat projekta *GIFTED* koji se odnosi na izradu inovativnog instrumenta za prepoznavanje potencijalne darovitosti kod djece u dobi od 3 do 6 godina. Osnova za izradu ovog instrumenta su osnovne vrijednosti „Osnovnog programa predškolskog odgoja i obrazovanja: Godine uspona“ (2019.) (u daljem tekstu: Osnove programa) u Republici Srbiji, koje definiraju kontekst i razumijevanje dječjeg obrazovanja, igru, učenje i odnose koji osiguravaju i omogućuju dobrobit djeteta.

U Osnovama programa dijete se promatra kao potencijalno bogato, kao akter, kompetentan sudionik u vlastitom učenju i življenju. Također, poseban značaj pridaje se aktivnom sudjelovanju djeteta, a kao važna je istaknuta suradnja u razvijanju zajednice prakse djece i odraslih u kojoj se svi sudionici međusobno transformiraju kroz interakcije. Osnovne polazne vrijednosti programa su humanističke i odnose se na altruizam, toleranciju, moral i odgovornost, kreaciju i kreativnost, inicijativu i inovativnost, kooperativnost, pravednost, pozitivan osobni, kulturni, nacionalni, društveni i širi društveni identitet.

U dobi između treće i šeste godine djetetov razvojni potencijal najosjetljiviji je na čimbenike okoline te se ta dob smatra ključnom za oblikovanje onih kompetencija koje su istovremeno važne za oblikovanje darovitosti u kasnijoj dobi. Osnove programa daju kontekst za sagledavanje različitih potencijala djeteta i mogućnost prepoznavanja potencijalne darovitosti te planiranja odgovarajuće podrške za njezin razvoj. Dodatni elementi metodološko-teorijskog okvira za izradu instrumenta su suvremene teorijske koncepcije i modeli darovitosti – Renzullijev koncept triju prstenova, model Münchenskog procesa – te rezultati eksploratornih istraživanja, kao početni impuls za daljnje korake unutar projekta *GIFTED*, o poznavanju odgojitelja o



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom fenomenu darovitosti, metodama prepoznavanja i podrške u okviru projekta GIFTED (više o ovom istraživanju vidi u 6. cjelini/poglavljju priručnika).

U izradi instrumenta sudjelovali su stručnjaci iz područja rada s djecom predškolske dobi iz tri zemlje (Srbija, Hrvatska, Slovenija) – praktičari i profesori visokoškolskih ustanova. Osnovna je pretpostavka da se potencijal za darovitost može vidjeti kroz specifične elemente ponašanja, vidljive u načinu na koji dijete sudjeluje i organizira svoju igru, gradi odnose s vršnjacima i okolinom te kako uči.

Struktura instrumenta *GIFTED*

Jedan od ciljeva projekta *GIFTED* je pružiti odgojiteljima instrument koji će ih senzibilizirati i osnažiti da kroz svakodnevno promatranje, praćenje i rad s djecom uoče one koji pokazuju potencijalnu darovitost. Instrument je konstruiran i usmjeren je na prepoznavanje karakteristika potencijalno darovitog djeteta kroz tri glavne domene: igru, učenje i odnose. Zajedno, ove komponente grade konstrukt dobrobiti.

Vodeći se temeljnim vrijednostima, teorijskim postavkama i ciljevima programa, formulirana su okvirna pitanja za prikupljanje podataka o djetetu, u obliku polustrukturiranog intervjua (vidi dolje i u prilogu na kraju priručnika).

Za svaku komponentu definirana su pitanja za prikupljanje podataka o djetetu razgovorom ili opisom ponašanja djeteta, najmanje dva odgojitelja koji poznaju dijete najmanje tri mjeseca, najmanje jedan od roditelja/skrbnika i, ako moguće, anketiranjem djetetovih vršnjaka iz grupe.

- Za područje „Igra“ definirano je 10 pitanja za odgojitelje, 6 pitanja za roditelje i 6 pitanja za vršnjake.
- Za područje „Učenje“ definirano je 8 pitanja za o, 7 pitanja za roditelje i 6 pitanja za vršnjake.
- Za područje „Odnosi“ definirano je 7 pitanja za odgojitelje, 10 pitanja za roditelje i 7 pitanja za vršnjake.

Pretpostavka je da će upravo kroz odgovore na ova pitanja odgojitelji i roditelji moći prepoznati specifična ponašanja djeteta koja mogu ukazivati na potencijalnu darovitost. Na temelju prikupljenih podataka iz više izvora (dva odgojitelja, barem jedan roditelj, a po mogućnosti više djetetovih vršnjaka iz skupine) moguće je doći do podataka o načinu na koji dijete uči, koje interese iskazuje kroz igru te o načinima na koje gradi svoje odnose s drugima itd.

Konačni rezultat prikupljenih podataka sažima se u zbirnu tablicu u kojoj odgojitelj utvrđuje stupanj potencijalne darovitosti, područje/područja u kojima se ona prepoznaje te vodi bilješke o planiranim metodama, postupcima, sredstvima podrške, potrebi za dodatne kontakte



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

unutar i izvan vrtića te podršku tijekom i postignutim rezultatima, te planiranje daljnje suradnje s roditeljima.

Planirano je da instrument testiraju odgojitelji u sve tri zemlje sudionice projekta, a rezultati će provjeriti potrebu modifikacije pitanja u odnosu na dobne podskupine (od 3 do 4 godine i od 5 do 6 godina).

Područje "Igra": pitanja za odgojitelje

1. Kako se dijete dogovara i koordinira s drugima tijekom igre?
2. Kako dijete odlučuje i bira u igri?
3. Kako se tijekom igre primjećuje propitivanje i prevladavanje stereotipa u igri?
4. Kako se dijete okušava u različitim ulogama, propituje i prihvaća pravila igre?
5. Kako dijete obrađuje događaje i koristi predmete u igri?
6. Kako dijete razvija nove strategije igre kojima rješava problem na sebi svojstven način?
7. Kako simbolizira vlastito iskustvo igre na različite načine (odijevanje, pretvaranje, crtanje, izrada modela, korištenje kreativnih pokreta i govora)?
8. Kako simboli povezuju stvarne radnje, predmete i postupke?
9. Kako tijekom igre otkriva vlastiti potencijal?
10. Koliko je uporno u procesu rješavanja različitih problemskih situacija?

Područje "Igra": pitanja za roditelje

1. Kako dijete organizira svoju igru kada je samo ili s drugom djecom?
2. Kako se dijete okušava u različitim ulogama i prihvaća pravila igre?
3. Kako dijete rješava problem u igri?
4. Kako dijete koristi predmete u igri?
5. Koliko je dijete ustrajno u procesu rješavanja različitih problemskih situacija?
6. Što primjećujete, kako se dijete razvijalo kroz igru?

Područje "Igra": pitanja za vršnjake

1. Tko od tvojih prijatelja najlakše i najbrže rješava razne zadatke?
2. Tko daje najviše novih ideja?
3. Tko postavlja najviše pitanja?
4. Tko od vaših prijatelja ima najzanimljivije ideje za igru?
5. S kim se najviše igraš?
6. Zašto s njim/njom/njima?



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

7. Koje igre najčešće igrate?
8. Zašto baš ta igra/igre?

Područje "Odnosi": pitanja za odgojitelje

1. Na koji način dijete najčešće izražava svoje potrebe i osjećaje?
2. Je li to na određeni način specifično u odnosu na drugu djecu i odrasle?
3. Kako misli o sebi?
4. Koliko ga poštuju vršnjaci?
5. Kako se ponaša u konfliktnim situacijama (kada je u pitanju ono samo ili kada se konfliktna situacija dogodi drugima)?
6. Kako biste opisali njegovu/njezinu uključenost i sudjelovanje u aktivnostima, odlučivanju, izboru...?
7. Kako svojim ponašanjem pokazuje da razumije značenje aktivnosti u kojima sudjeluje?

Područje "Odnosi": pitanja za roditelje

1. Kako najčešće izražavate svoje potrebe i osjećaje? Je li to na određeni način specifično u odnosu na drugu djecu i odrasle?
2. Kako misli o sebi? (u kojim situacijama primjećujete da ima visoko samopouzdanje, ili obrnuto)?
3. Kako ga druga djeca prihvaćaju? U situaciji kada je u odnosu s drugom djecom, primijetite da je vaše dijete... kakvo je?
4. Kako se ponaša u konfliktnim situacijama (kada je u pitanju ono samo ili kada se konfliktna situacija dogodi drugima)?
5. Kako reagira na frustraciju, primjećujete li znakove empatije, kako reagira na sukobe među drugima pored sebe?
6. Kako biste opisali njegovu/njezinu uključenost i sudjelovanje u aktivnostima, odlučivanju, izboru?
7. Primjećujete li nešto specifično, drugačije u odnosu na drugu djecu u obitelji?
8. Što mislite koliko pokazuje razumijevanja i interesa za svakodnevne aktivnosti u obitelji ili široj okolini?
9. Kako dijete upravlja svojim emocijama i razumije emocije drugih? (Opišite jednu ili više situacija.)
10. Može li vaše dijete odgoditi svoje želje i prihvatiti želje i očekivanja drugih? (Navedite situaciju.)

Područje "Odnosi": pitanja za vršnjake



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

1. Tko obično zna napraviti najbolji plan za nešto što trebate učiniti zajedno?
2. Tko daje najbolje ideje s kojima se najviše slažete?
3. Tko od vaših prijatelja najviše razumije kako se osjećate i što vam je potrebno?
4. Tko je najspremniji i najsposobniji pomoći ako se netko posvađa?
5. Tko vas od prijatelja najviše tješi ako ste zbog nečega tužni? Kako vas to tješi?
6. S kim biste se najčešće složili kada nešto treba odlučiti?
7. Kad bismo išli na izlet (u šumu, na planinu...), tko bi mogao napraviti najbolji plan za provesti dan?

Područje "Učenje": pitanja za odgojitelje

1. Pokazuje li dijete poseban interes i za koja područja?
2. Koje su djetetove snage u zadanom području (specifični pokazatelji)?
3. Koji su najlakši načini da dijete uči? Navedite pet ključnih riječi ili izraza kojima biste opisali učenje vašeg djeteta.
4. Odaberite najviše tri od ponuđenih specifičnosti/posebnosti koje prepoznajete kao najupečatljivije kod djeteta i ukratko opišite zašto ste ih odabrali: a) samostalnost i samopouzdanje; b) nekonformizam; c) radoznalost; d) nestrpljivost; e) borbenost; f) preferencije prema maštovitom ponašanju (sklonost intuitivnom nasuprot osjetilnom); g) oluja ideja; h) sklonost drugačijem pristupu u rješavanju problema, postizanje rješenja.
5. Prepoznajete li neku od manifestacija divergentne produkcije kod djeteta? Koji? (ukratko opišite svoje dojmove): a) originalnost (neobični, udaljeni, duhoviti odgovori, ideje, rješenja); b) fleksibilnost (fleksibilnost, fleksibilnost u rješavanju problema, organiziranost; odgovori različitih klasa, višerazredni odgovori, kombiniranje više aspekata i različitih strategija u rješavanju problema); c) tečnost - osobito u verbalnom izražavanju (produktivnost u većem broju ideja, riječi, odgovora, posljedica); d) elaboracija (upotpunjavanje ideja detaljima, sposobnost detaljnije razrade plana).
6. Kako dijete pokazuje svoje motoričke sposobnosti i vještine?
7. Kako dijete izražava svoju znatiželju, otvorenost i odgovornost?
8. Koliko je dijete uspješno u učenju (svladava li lako nova znanja, dobro pamti, prepričava, zaključuje...)?

Područje "Učenje": pitanja za roditelje

1. Ima li vaše dijete posebne interese i/ili pokazuje li posebne vještine i umijeća? Koje?
2. Što vaše dijete radi posebno lako, brzo, bez vidljivog napora, u kratkom vremenu?
3. S kim vaše dijete dijeli posebne interese?



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

4. Navedite pet ključnih riječi kojima biste opisali učenje vašeg djeteta?
5. Koje su aktivnosti djeteta izvan vrtića?
6. U kojim situacijama dijete pokazuje svoje interese, bira i preuzima inicijativu?
7. Na koje su načine članovi obitelji uključeni u podršku i učenje vašeg djeteta?

Područje "Učenje": pitanja za vršnjake

1. Od kojeg prijatelja možeš naučiti nešto novo?
2. Kako vas on/ona uči nečemu novom?
3. Kako biste ga/ju opisali nekome tko ga/ju ne poznaje?
4. Kojeg prijatelja najviše voliš slušati dok prepričava njihove događaje ili smišlja što bi ti novo mogao učiniti?
5. Zbog kojeg prijatelja iz vrtića se najčešće osjećate sretnim i zašto?
6. Postoji li nešto što biste mogli naučiti svoje vršnjake? Što bi to bilo?

Područje "Učenje": Dodatak - Priče za učenje

Priče o učenju su bilješke o procesu učenja koje zajedno izrađuju dijete i odgojitelj. Oni daju cjelovitu sliku djetetova učenja u određenom razdoblju i potpomažu učenje (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017.). Kroz priču za učenje prati se razvoj sklonosti za učenje. Predispozicije za učenje su: radoznalost, suradljivost, ustrajnost i odgovornost. Pokazatelji su unaprijed definirani za svaki:

Radoznalost:

- ✓ Razvija posebne vještine ili specifična znanja;
- ✓ Istražuje različite identitete ("biti netko drugi");
- ✓ Koristi različite načine izražavanja svojih ideja;
- ✓ Ponovno predstavlja istu ideju i iskustvo koristeći druga izražajna sredstva (crtež, slika, pokret i sl.);
- ✓ Istražuje nove situacije;
- ✓ Pokreće ideje koje proširuju istraživanje;
- ✓ Istražuje različite vrste pismenosti.
- ✓

Suradnja:

- ✓ Razvija bliska prijateljstva;



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

- ✓ Prihvaća i poštuje različitosti;
- ✓ Radi zajedno s vršnjacima na zadatku;
- ✓ Dogovara se i pregovara s drugima u aktivnostima i igri;
- ✓ Konflikte rješava konstruktivno;
- ✓ Raduje se i vlastitom doprinosu i doprinosu drugih;
- ✓ prihvaća tuđu pomoć, slijedi upute.

Ustrajnost:

- ✓ Preuzima rizik isprobavajući nove stvari;
- ✓ Pokazuje ustrajnost u rješavanju problema (ne odustaje lako);
- ✓ Konstruktivno se odnosi prema pogreškama;
- ✓ Pokazuje predanost određenim aktivnostima;
- ✓ Prilagođava se i uživa u promjeni, iznenađenju ili neizvjesnosti;
- ✓ U rješavanju problema traži alternativne načine.

Odgovornost:

- ✓ Može se brinuti za sebe;
- ✓ Preuzima osobnu odgovornost u grupi (preuzima inicijativu, daje upute, traži uključivanje drugih);
- ✓ Pokazuje brigu za druge;
- ✓ Poštuje pravila;
- ✓ Predlaže akcije u kojima se brine o okolišu;
- ✓ Prepoznaje pravdu u određenim situacijama i spreman je oduprijeti se nepravdi.

Priče za učenje su alat za praćenje i bilježenje razvoja djeteta koji odgojitelji inače koriste u svom radu. Sadržaj strukture priče za učenje čine: 1. a) fotografija, mapa, crtež, slika i sl. koju je sačinilo dijete ili odgojitelj, ili b) bilješku odgojitelja kao kratak opis situacije; 2. snimljeni komentar djeteta o situaciji, aktivnosti ili produktu (što to predstavlja i zašto mu je važno); 3. procjena odgojitelja o tome što snimljena situacija pokazuje u odnosu na razvoj dispozicija za učenje i 4. prijedlog daljnje podrške i integracije u program (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017.).

Konačna tablica sažetka instrumenta *GIFTED* (sadržaj):

1. Snage/karakteristike/sposobnosti djeteta:
2. Potreba za podrškom (područja):
3. Predviđena sredstva, materijali, metode:
4. Potrebna suradnja sa:



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

5. Način praćenja/evaluacije (vremenski okvir, tko i što prati):
6. Načini suradnje s roditeljima:
7. Dodatne napomene odgojitelja:

Predložena pitanja trebala bi poslužiti kao okvir za razmjenu informacija između odgojitelja, dobivanje informacija od roditelja, te povećati sudjelovanje vršnjaka u prepoznavanju potencijala djeteta o kojem se podaci prikupljaju.

Odgojiteljima se preporuča korištenje instrumenta *GIFTED* kao praktičnog okvira za izgradnju klime i odnosa u predškolskoj ustanovi koji podržavaju i promiču potencijale sve djece, a posebno je namijenjen onoj djeci koja posjeduju (ne nužno jasno pokazuju) visoke sposobnosti u određeno područje, imaju specifične interese, izraženu motivaciju i pokazuju specifičnost u kreativnom izražavanju.



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

Preliminarni rezultati pilot istraživanja u primjeni *instrumenta GIFTED* pokazuju:

- ✓ Da su pitanja razumljiva odgojiteljima i roditeljima;
- ✓ Da postoje nedoumice i poteškoće kada je u pitanju prikupljanje podataka od djetetovih vršnjaka;
- ✓ Da je instrument prikladan za senzibiliziranje odraslih koji su u kontaktu s djetetom za prepoznavanje i poticanje djetetove potencijalne darovitosti;
- ✓ Primjenjivo u razgovoru s roditeljima;
- ✓ Potrebno vrijeme koje zahtijeva od odgojitelja;
- ✓ Primjena instrumenta može poboljšati suradnju s roditeljima;
- ✓ Potiče odgojitelje na promišljanje o poticanju i stvaranju inovativnih metoda i programa za potencijalno darovitu djecu.

Literatura:

Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Beograd:

Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Beograd:

Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.



4 Prioriteti u poticanju darovitosti sa stajališta odgojitelja– početni impulsi

Tomaž Bratina, Danica Veselinov, Josipa Mamužić

Prioriteti u poticanju darovitosti sa stajališta odgojitelja– početni impulsi

Rezultati inicijalnog istraživanja

U ovom posljednjem poglavlju osvrnut ćemo se na kratki prikaz rezultata eksplorativnog istraživanja provedenog na početku projekta *GIFTED*, čiji je cilj bio utvrditi početno stanje prioriteta u poticanju darovitosti i kreativnosti kod djece od tri do šest godina. šest godina – sa stajališta odgojitelja. Efektivnost rezultata ovog istraživanja našli smo u početnim poticajima za daljnje korake rada na projektu. Putokazi izrađeni na temelju rezultata istraživanja doveli su nas do sljedećeg:

- stvaranje instrumenta za prepoznavanje potencijalne darovitosti djece;
- izrada priručnika za pružanje podrške darovitosti i kreativnosti, namijenjenog praktičarima i roditeljima;
- izrada didaktičkih igara za poticanje darovitosti i kreativnih potencijala, primjerenih svakodnevnom radu s djecom u institucionalnom i obiteljskom kontekstu;
- osmišljavanje edukacija za stručno usavršavanje odgojitelja u stjecanju novih znanja i ovladavanju vještinama za rad u dječjem vrtiću s darovitim djecom.

U odnosu na cilj, istraživački zadaci bili su:

- procjena važnosti kompetencija sa stajališta odgojitelja za rad s potencijalno darovitim djecom;
- procjena vlastitih kompetencija odgojitelja (samoprocjena) potrebnih za rad s potencijalno darovitim djecom;
- u kojoj mjeri dječji vrtić u kojem su odgojitelji zaposleni pruža mogućnosti prepoznavanja i pružanja podrške u radu s potencijalno darovitim djecom;
- koja područja rada bi se značajno unaprijedila kako bi se poboljšala kvaliteta prakse i podrške potencijalno darovitoj djeci.

Uzorak se sastojao od 830 odgojitelja (ispitanika) iz Srbije, Slovenije i Hrvatske, zaposlenih u predškolskim ustanovama. Ispitanici su ispunjavali upitnik kojim se utvrđivalo početno stanje odgojiteljeva stava o važnosti kompetencija i procjena vlastitih kompetencija potrebnih za rad s potencijalno darovitim djecom. Kompetencije istaknute u upitniku usklađene su sa standardima



Prioriteti u podsticanju darovitosti iz ugla vaspitača – početni impulsi

kompetencija za rad odgojitelja koji su nastali na temelju suvremenih znanstvenih dostignuća i smatraju se ključnim sposobnostima u pitanjima postignuća pojedinca u osobnom i društvenom životu 21. stoljeća. Neki od njih su: spoznaje o cjelovitoj prirodi dječjeg razvoja: međusobna ovisnost i uvjetovanost socijalnog, emocionalnog, kognitivnog, motoričkog i govornog razvoja; poznavanje različitih strategija učenja djece; znanje o komunikaciji i sudjelovanju djece; kompetencije za razvoj suradnje i zajednica učenja; kompetencije za razvoj profesionalne prakse (znanja za rad u kontekstu različitosti) itd. (Pravilnik o standardima kompetencija za zvanje odgojitelja i njegova stručnog usavršavanja, 2018.).

Upitnik je sadržavao 15 različitih pitanja; raznolikost pitanja ogledala se u formulaciji, kao i u tipu pitanja - zatvoreni ili otvoreni tip pitanja; zaokruživanje ponuđenih odgovora, rangiranje, procjenjivanje. Svrha svakog pitanja bila je pružiti informacije iz perspektive odgojitelja o specifičnim potrebama i mogućnostima prepoznavanja potencijalne darovitosti kod djece te inovativnim pristupima u radu u dječjim vrtićima.

Imajući u vidu opsežnost istraživanja i interpretacije, u nastavku teksta donosimo ključna zapažanja koja su nam bila smjernica u daljnjem tijeku projekta. S obzirom da su se rezultati istraživanja za sve tri zemlje u značajnoj mjeri podudarali te da nije bilo većih odstupanja (statistička značajnost) koja bi se dodatno tumačila, ističemo sljedeće:

- rezultati su pokazali slabu zastupljenost predmeta koje su ispitanici pohađali u sklopu studija (školovanja), a čiji je predmet bio vezan za rad s darovitom djecom, kao i za prepoznavanje, poticanje i razvoj darovitosti i kreativnosti;
- polovica od ukupnog broja ispitanika nikada nije pohađala edukacije i/ili seminare čija je tema bila usmjerena na područje darovitosti i rada s darovitom djecom;
- najveći broj ispitanika (81%) u svom dosadašnjem iskustvu imao je priliku raditi s brojem potencijalno darovite djece u rasponu od jednog do petero darovite djece;
- ispitanici su s aspekta samoprocjene izdvojili da najbolje vladaju kompetencijom koja se odnosi na komunikaciju s darovitom djecom (najjača strana); kompetencija za rad s darovitom djecom (strategije, metode, tehnike), s aspekta samoprocjene, prepoznata je kao najslabija;
- kada je riječ o općim kompetencijama i njihovom rangiranju po važnosti u radu s darovitom djecom, ispitanici su važnijom od ostalih kompetencija ocijenili kompetenciju koja se odnosi na poznavanje različitih didaktičkih strategija, dok je kompetencija koja podrazumijeva znanje o cjelovitoj prirodi djeteta ocijenjeno je nešto manje značajno u odnosu na ostale (iako se prosječne ocjene nisu drastično razlikovale);
- ispitanici su procijenili da su među didaktičkim strategijama u radu s darovitom djecom, u odnosu na ostale, najznačajnije one koje se odnose na heurističke postupke i korištenje heuristike, dok su kompetenciju/strategiju uključivanja djece u izradu plana i postavljanje ciljeva procijenili zajedno u projektnom pristupu učenju;



Prioriteti u podsticanju darovitosti iz ugla vaspitača – početni impulsi

— opremljenost dječjeg vrtića didaktičkim sredstvima i materijalima za poticanje darovitosti i kreativnosti ocijenjena je najvišom prosječnom ocjenom u području matematike i likovne kulture, dok su ispitanici ocijenili da je najslabija mogućnost u poticanju darovitosti i kreativnosti u području razvoj govora i tjelesnog odgoja;

— u pogledu kompetencija iz širokog sociohumanističkog spektra rada s djecom, ispitanici su kao najvažnije za rad s darovitom djecom ocijenili kompetenciju koja uključuje znanja o emocionalnom i socijalnom razvoju, međuljudskim odnosima i komunikacijskim vještinama;

— s obzirom na teme/područja za unapređenje rada s darovitom djecom, ispitanici su najveću važnost dali temi koja se odnosi na usavršavanje u području didaktičkih sredstava i materijala, a uz to i područje u čijem su fokusu didaktički postupci i metode rada. ; najmanje značajno područje za poboljšanje (ili se smatra područjem u kojem smatraju da imaju najviše znanja), ispitanici percipiraju područje/temu koja se odnosi na prepoznavanje i identifikaciju darovitosti;

— najjaču povezanost i pozitivan smjer korelacije pokazao je između procjene vlastitih kompetencija za poticanje darovitosti i kreativnosti te usmjeravanje i vođenje darovite djece, dok je negativan smjer korelacije, između ukupne procjene vlastitih kompetencija i područja za poboljšanje. vezano uz izradu posebnih programa ukazuje da ispitanici koji svoje kompetencije ocjenjuju višom ocjenom manje značajnim smatraju područje unaprjeđenja rada s darovitom djecom kada je u pitanju kreiranje posebnih programa; Pozitivan smjer korelacije pokazao se u procjeni vlastitih kompetencija i područja za unapređenje rada u vezi s didaktičkim postupcima i metodama rada te didaktičkim sredstvima i materijalima. Ovi ispitanici stoga smatraju da je posebno važno unaprijediti ova područja za poticanje i razvoj darovitosti i kreativnosti.

Na samom kraju, zaključujemo da je potrebno veliku pozornost posvetiti područjima znanja i praktičnih implikacija u području prepoznavanja, poticanja i razvoja darovitosti kod odgojitelja – praktičara te značajno utjecati na višestrano umrežavanje svih sudionika koji udio u radu s potencijalno darovitom djecom. Ovo istraživanje zasigurno će otvoriti mnoga druga pitanja i poslati poticaje za daljnja promišljanja u cilju oplemenjivanja i unaprjeđenja odgojno-obrazovne prakse i afirmacije složenog područja rada s darovitom djecom. **Literatura:**

Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja (2018). „Službeni glasnik RS”, br. 88/17 i 27/18 – dr. zakon



5 Zaključna razmatranja – putokazi

Za trenutak ćemo se vratiti na strukturu priručnika. Tekstualni zapisi i praktični primjeri u poglavljima pokazuju da se proces odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi odvija u specifičnom kontekstu svakog vrtića, kroz realan program. Ovaj program sastoji se od strukture i kulture vrtića, šire društvene zajednice (sociokulturni kontekst) i uže zajednice (neposredna, lokalna), sudionika vrtićke prakse (praktičari i obitelji djece) i vršnjaka. Suvremena dostignuća u relevantnim znanostima i znanstvenim područjima naglašavaju važnost cjelovitog pristupa učenju i razvoju djece, sadržanog u jedinstvu doživljaja (misli, osjećaja) i praktičnih provjera u konkretnim situacijama. Prepoznavanje potencijalne darovitosti i pružanje podrške postiže se pružanjem neposrednog okruženja, kao inspirativnog i provokativnog okruženja za istraživanje i igru djece, te osiguravanjem sudjelovanja djece u zajedničkim situacijama s vršnjacima i odraslima. Ovakvim pristupom, koji je uvijek refleksno obojen i podrazumijeva preispitivanje prakse, otvara se put kontinuiranoj izgradnji kvalitete rada u prepoznavanju i pružanju podrške potencijalnoj darovitosti djece.

Tijekom izrade priručnika, prikupljanja i interpretacije opsežne građe, prezentirane u svim poglavljima, izdvojeno je nekoliko zaključnih točaka koje, ujedno, mogu biti i poruke svim sudionicima u pružanju podrške potencijalnoj darovitosti djece predškolske dobi. .

Neki od njih odnose se na sljedeće:

- Bilo bi značajno obogatiti studijske programe na visokim učilištima za obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika, stvaranjem više kolegija/nastavnih predmeta, čiji bi fokus bio proučavanje fenomena darovitosti. Unutar programskih sadržaja budući odgojitelji imali bi priliku u najranijoj dobi upoznati specifičnosti potencijalno darovite djece te smisljeno povezati teorijska znanja s praktičnim;
- Rezultati provedenog istraživanja (prezentirani u poglavlju 6) pokazali su da bi bilo važno osmisliti treninge i seminare za profesionalni razvoj praktičara čija bi tema bila vezana uz unapređenje kompetencija u kreiranju strategija za prepoznavanje i pružanje podrška potencijalno darovitoj djeci;
- Intenziviranje suradnje i umrežavanje praktičara međusobno, kao i praktičara i obitelji djece, radi razmjene iskustava i razumijevanja perspektiva različitih sudionika predškolske prakse;
- Daljnje usavršavanje i traženje instrumenata koji bi omogućili rano i pouzdano prepoznavanje potencijalne darovitosti i kreativnosti kod djece predškolske dobi.



Kroz avanturu ovog projekta, međusobnu suradnju brojnih odraslih koji doprinose prepoznavanju i podršci potencijalno darovite djece, pokušali smo dati praktičan doprinos ovom, kod nas, još uvijek nedovoljno istraženom području odgoja i obrazovne podrške odgoju i obrazovanju. najmlađi. Nadamo se da će sadržaj ovog priručnika (vodiča) biti inspirativan za sve one koji žele stvoriti okruženje za realizaciju raznih talenata. *Autori*



6 Indeks ključnih pojmova

Aktivno sudjelovanje - aktivno sudjelovanje i suradnja. Dijete aktivno sudjeluje u donošenju odluka i odabiru različitih čimbenika vezanih uz njegov razvoj.

Cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj – podrazumijevaju stjecanje novih vještina i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unaprjeđenje odgojno-obrazovnog rada.

Dječja igra – najviši oblik istraživanja kojeg karakterizira fleksibilnost, spekulacija, igrovni obrazac, samovoljnost, i time ju čine više od aktivnosti. U odnosu na ulogu odrasle osobe, najčešće se temelji na otvorenoj, proširenoj i vođenoj igri koja uključuje konstruktorske igre, didaktičke igre (i igre s gotovim pravilima), simboličke igre (mašta i igranje uloga), pokretne igre i slično. U igri djeca istražuju, ona je isprepletena s učenjem i zato kažemo da je igra najviši oblik istraživanja.

Didaktika darovitih (didaktika osposobljavanja) - suvremena polazišta unutar postmodernizma, filozofije i didaktike, utemeljen na pluralizmu ideja, poštivanju različitih gledišta te modeli u izradi kurikuluma za podršku i osnaživanje darovite djece.

Didaktičke igračke – igračke koje imaju funkciju učenja i razvoja.

Didaktički robot – didaktičko sredstvo čije je kretanje vođeno malim koracima, odnosno naredbe u obliku koda. Taj postupak preciznije nazivamo kodiranjem, a kasnije ga možemo nadograditi u programiranje. Samo usmjeravanje u početku se može provoditi pomoću aplikacije koju dijete koristi na mobilnom uređaju.

Digitalne kompetencije - skup znanja, vještina, stavova, vrijednosti potrebnih za tu priliku korištenje digitalne tehnologije u različitim kontekstima za obavljanje različitih poslova, rješavanje problema, komuniciranje, upravljanje informacijama, stvaranje ideja ili sadržaja u digitalnom formatu, konstruiranje znanja, samostalno, kritički, kreativno, učinkovito, fleksibilno uz poštivanje etičkih načela.

Digitalni alati - didaktički obrazovni programi koji omogućuju aktivno učenje, eksperimentiranje s uređajima, programima i medijima, učenje na daljinu, suradnja i komunikacija u virtualnom okruženju.



Dramske igre - kreativne igre čija su izražajna sredstva: riječi, pokret i zvuk; pružiti djeci neusporedivu sposobnost kreativnosti i maštovitosti, izražavanja svojih ideja, iskustva, da izraze svoju kreativnost.

Elaboracija – dovršavanje i razrada ideje dodavanjem raznih elemenata koji zaokružuju cjelinu.

Emocije – odnos osobe prema predmetu ili događaju, što uključuje i mentalno stanje emocionalno izražavanje.

Fizičko okruženje - materijali i sredstva za osjetilna iskustva djeteta.

Fleksibilnost - sposobnost promjene smjera u mišljenju čiji je ishod novo rješenje.

Fluentnost – broj ideja koje dijete producira.

Formativno praćenje – definira se kao pedagoški dijalog za zajedničko praćenje odgojitelja i djeteta, nadzor i usmjeravanje u svrhu primjerenijeg i boljeg razvoja pojedinca. To je proces za poboljšanje učenja.

Gamifikacija – učenje i rješavanje problema kroz igru. Priprema nastavnih sadržaja koje djeca upoznaju i apsolviraju kroz igru ili kroz aktivnosti vezane uz igru.

Glazbena improvizacija - kreativna aktivnost djeteta bez prethodne pripreme usmjerena prije svega na proces, a ne na produkt, u kojem dijete zadovoljava svoju potrebu za izražavanjem, istraživanjem i kreativnošću.

Heurističke strategije i postupci - postupci koji se odnose na odrasle i djecu u istraživanju različitih fenomen na drugačiji i personaliziran način. Postupci koji ne jamče rješenje unaprijed već pružaju priliku za avanturu i pronalaženje rješenja za različite i neobičan način. U svakom heurističkom postupku važni su: planiranje, praćenje i evaluacija učinjenog u odnosu na plan, kako bi se poboljšala praksa.

IKT - Informacijska i komunikacijska tehnologija - digitalni alati u obliku mobilnih odn stacionarni uređaji za prijenos nastavnih i drugih sadržaja u vizualnom obliku.



Imaginacija - misaona kreativna sposobnost da se u procesu mišljenja stvori nešto dovoljno jasna predodžba o oblicima, karakteristikama i drugim svojstava neke stvari, odnosa među stvarima ili odnosa među ljudima, koji tek trebaju nastati.

Integrirani pristup učenju i razvoju djece predškolske dobi – integrirano učenje predstavlja proces povezan sa značenjem koje dijete nalazi u učenju (holistički pristup), za razliku od učenja kroz izolirane, pojedinačne sadržaje. Omogućiti djeci učenje na integriran način znači omogućiti i stjecati bogata i raznolika iskustva i učenje kroz odnose s vršnjacima i odraslima. To se postiže osiguravanjem okruženja za učenje u vrtiću, kao inspirativnog i provokativnog okruženja za istraživanje djece, te sudjelovanjem djece u zajedničkim aktivnostima s vršnjacima i odraslima u vrtiću i lokalnoj zajednici.

Kontekst za poticanje darovitosti - mreža koju čini okolina (inspirativna/poticajna okoliš), strategije i djelovanje odgojitelja, roditelja i ostalih odraslih, organizacija, klima i pedagoški takt za podršku nadarenima.

Kreativnost - proces, produkt, osoba, okolina; sposobnost stvaranja novih i originalnih ideja.

Motorička igra - igra koja povezuje područja motorike s kognitivnim (percepcija, rješavanje problema, pamćenje, pažnja) i konativno (ponašanje, emocije, motivacija); procesima funkcioniranja organizma i sa socijalnom dimenzijom čovjeka.

Okruženje za učenje – prostorna cjelina za zvuk i kretanje, prostor koji je strukturiran tako da bude inspirativan i provokativan, da pozvati djecu na igru, istraživanje, učenje i suradnju, a nastala je kroz igru i planirane situacije učenja, projekte, te zajedničkim angažmanom djece, odgojitelja i roditelja, a za djecu ima smisao, svrhu i značenje.

Osobni plan profesionalnog razvoja - plan aktivnosti koje je izradio odgojitelj za sebe i za njihove profesionalne interese

Originalnost – odnosi se na nešto novo u odnosu na dijete i/ili okolinu, kao i rijetkost u pojavljivanju.

Paradigmatske jezične igre - vrsta jezičnih igara u kojima su prisutne invencija, pjesnička imaginacija i kombinatorika (sve to ima ekvivalente ili začetke čak i u dječjim simboličkim



igrama), a izražavaju se skraćivanjem (krnjenjem) i duljenjem riječi, nepravilnim gramatičkim konstrukcijama. (nepravilna množina), neodgovarajući rodovi i padeži imenica, izostavljanje službenih riječi - prijedlozi, veznici, pomoćni glagoli); paradigmatičke jezične igre prisutne su u suvremenoj poeziji i prozi za djecu.

Potencijalna darovitost - sposobnosti i osobine djeteta koje su znatno naprednije u odnosu na vršnjake, što ukazuje na mogućnost za postizanje visokih postignuća u jednom ili više područja djelovanja.

Potencijalna kreativnost - djetetov razvojni potencijal za produciranje i prakticiranje novih vještina i umijeća na originalne načine.

Potreba za spoznajom (kognitivna nužnost) - pojam koji je uveo slovenski teoretičar umjetnosti i filozof, profesor na Akademiji likovnih umjetnosti u Ljubljani, a predstavlja djetetovu prirodnu potrebu (nuždu) za likovnim izražavanjem, jer samo tako može objasniti vizualne fenomene i zakonitosti koje vladaju u trodimenzionalnom svijetu u koje živimo.

Prepobuđenost/intenzitet – pretjerano uzbuđenje u emocionalnom, kognitivnom, osjetilnom, imaginativnom i psihomotornom području u smislu pretjeranog reagiranja na podražaje, ima pozitivnu konotaciju.

Produktivna (manifestna, ostvarena) darovitost - intelektualni potencijal, motivacija i kreativnost koja se uočava u nečijim produktima.

Projektno učenje – metoda učenja u kojoj se djeci omogućuje aktivno sudjelovanje u procesu učenja kroz rad na životnim i osobnim temama.

Prostor "treći odgojitelj" - fleksibilno okruženje koje inspirira i motivira djecu i odgojitelje na suradničko istraživanje i učenje.

Razgovorne igre - jezične igre koje potiču djecu na razgovor u obliku igre s predmetom, bićem ili pojavom; igre koje su usklađene sa sposobnostima i potrebama darovite djece, potiču svijest o važnosti govora kao osnovne i najčešće ljudske aktivnosti uspostavljanja i ostvarivanja komunikacije.



Različite vrste rane pismenosti - dječje simboličko izražavanje na različite načine (upotrebom slova, brojke, razni simboli za izradu crteža, mapa, shema, skica itd.) u smislenim situacijama.

Refleksivni praktičar – Termin je upotrijebio Schon (1983.) da bi opisao rad odgojitelja koji promišljaju svoje ponašanje, analiziraju ga, postupaju promišljeno i ne donose ishitrene odluke. Odgojitelj, kao refleksivni praktičar, povezuje svoj praktični rad s teorijskim znanjima, promišlja teorijska znanja u praksi, analizira svoj rad sa stajališta teorije i sa stajališta vlastitog iskustva te konstruira vlastiti model profesionalnog rada.

Socioemocionalni razvoj - razvojni proces usmjeren na društvene interakcije s drugima i na prepoznavanje, izražavanje i reguliranje vlastitih emocija, te nošenje s tuđim emocijama.

Standardi kompetencija – opisi bitnih znanja, vještina i stavova koje odgojitelji trebaju imati, posjedovati i pokazati tijekom obavljanja svojih profesionalnih aktivnosti. Oni se odnose na: a) Poučavanje i učenje; b) Potpora razvoju osobnosti djece i učenika; i c) Komunikacija i suradnja.

TCAM - Kreativno mišljenje u akciji i pokretu (Torrance, 1981).

Uloga odgojitelja - Postupci odgojitelja tijekom otvorene, produžene i vođene igre koji potiču kreativnu aktivnost djece, pružaju djeci raznovrsna osjetilna iskustva i stvaraju mogućnosti za učenje i istraživanje.

Verbalne sintaktičke igre - dramske igre, odnosno jezične igre s određenim pravilima koje koriste strategiju drame s ciljem stjecanja brojnih sposobnosti i vještina (komunikacijske vještine, povjerenje, imaginacije, koncentracija, govorne i slušačke sposobnosti, kognitivne sposobnosti, timski rad...); ne zahtijevaju prethodno iskustvo, ali mogu pridonijeti prepoznavanju i poticanju darovitosti.

Vizualno mišljenje - dio ljudskog mišljenja koji se bavi vidljivim, oblicima, bojama, prostornim odnosima. To je proces koji omogućuje upoznavanje vizualnog svijeta i nezaobilazan je alat u pronicanju u suštinu vizualnih pojava prostornih odnosa.



7 Izvodi iz recenzija

Sabrani tekstovi imaju opći dojam nekoliko karakteristika koje se ističu kao posebne vrijednosti priručnika. Dakle, u prvom redu, autori nastoje ne potonuti u praktičizam, dajući primjere bez jasnog specificiranja teorijskih uporišta. Radi se na jednostavan način, lakim i razumljivim stilom kazivanja, uz pomoć pojmovnika uz svaki tekst i popisa literature za šire informacije o pitanjima iz teksta, što može značajno osigurati razumijevanje istog, kao i otvara suštinsko poniranje čitatelja u razumijevanje fenomena darovitosti, razlika u teorijskim konceptima, kontekstualnim prilikama... te daje cjelovitu osnovu za razumijevanje fenomena darovitosti, koji je u ovom priručniku sabran i pregledan iz većine osnovnih područja (spoznaja, afektivna sfera, kreativnost, jezični razvoj, tjelesni...) za uzrast kojim se bavi.

Akademik Grozdanka Gojkov

Autori donose relevantna teorijska stajališta o prirodi darovitosti, njezinoj procjeni i praćenju, opise ključnih domena darovitosti te mnoštvo opisanih pristupa, alata, tehnika i aktivnosti namijenjenih potencijalno darovitoj i darovitoj djeci. Rukopis predstavlja relevantan izvor informacija za istraživače, praktičare i roditelje, ali i za voditelje i autore projekata koji će se također baviti ovim područjem.

Ivan Alagić, dipl. psiholog

Od teorijskih polazišta konteksta darovitosti, preko razvojnih karakteristika, povezivanja s aktualnim programima i koncepcijama, do pronalaženja svog mjesta u djetetovoj igri, priručnik čitatelju pruža cjelovitu sliku o važnosti otkrivanja potencijalne darovitosti kod djece, o važnosti otkrivanja potencijalne darovitosti kod djece, o važnosti otkrivanja potencijalne darovitosti kod djece, te o važnosti otkrivanja potencijalne darovitosti. kao i konkretne situacije i alate koje mogu primijeniti u svom radu ili kao pomoć roditeljima da bolje razumiju i podrže svoje dijete kada primijete da je potencijalno darovito. Priručnik predstavlja značajnu podršku praktičarima u sva tri sustava u uvođenju suvremenih teorija u predškolski odgoj i obrazovanje te izvrsnu podršku u promjeni paradigme i načina podupiranja djetetovih kompetencija.

Tanja Rajačić, vaspitačica

Priručnik će biti od velike pomoći odgojiteljima i stručnim suradnicima predškolskih ustanova kao zbornik koji na jednom mjestu stručno, sustavno i kreativno obrađuje potencijalno darovite djece. Na kraju, potrebno je istaknuti inovativni instrument objavljen u ovom priručniku, koji je po prvi puta namijenjen odgojno-obrazovnim djelatnicima u sustavu predškolskog odgoja. Kako u predškolskom dijelu odgoja i obrazovanja ne postoje standardi koji bi bili posebno konstruirani za odgojitelje u prepoznavanju potencijalno darovite djece, objavljeni instrument velika je pomoć



u praktičnom radu, a svojom strukturom mnogima će pomoći u dijagnosticiranju potencijalno darovite djece.

Dobriła Radeka, profesorica

CIP - Каталогизација у публикацији Библиотеке Матице српске, Нови Сад

INOVATIVNI PRISTUPI U PODSTICANJU DAROVITOSTI KOD DECE OD TRI DO ŠEST GODINA

– **Priručnik za vaspitno-obrazovne stručnjake i roditelje** – (jul ; 2022 ; Novi Sad) / [zbornik uredili Tomaž Bratina, Danica Veselinov]. – Novi Sad : Udruženje vaspitača Vojvodine, 2022 (Novi Sad : Forum). - 133 str. ; 24 cm. - (Biblioteka Priručnik za podsticanje darovitosti / Udruženje vaspitača Vojvodine, Novi Sad)

ISBN

a)

COBISS.SR-ID