

šd

šolsko svetovalno delo

REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH
letnik XIX, številka 1/2, 2015



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Vodilna tema:

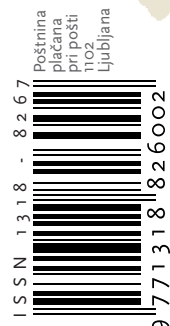
Nadarjeni v slovenskih šolah

- Različni vidiki nadarjenosti in nadarjeni v slovenskih šolah
- Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi – pripomoček za samoevalvacijo dela šole in za načrtovanje sprememb in izboljšav
- Prepoznavanje dvojno izjemnih učencev na komisiji za usmerjanje otrok

Teorija v praksi:

- Klub za razmišljanje – spodbujanje ustvarjalnega mišljenja

1/2





ISSN 1318-8267

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,

letnik XIX,

številka 1-2

Ljubljana 2015

Izdajatelj in založnik:

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik:

dr. Vinko Logaj

Uredništvo:

mag. Cvetka Bizjak (odgovorna urednica), mag. Tanja Bezić (gostujoča urednica), Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič Mrvar, Tamara Malešević, Urška Margan, dr. Milko Postrak, dr. Melita Puklek Levpušček, dr. Tomaž Vec

Jezikovni pregled:

Aleksandra Repe s. p.

Prevod povzetkov v angleščini:

Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Urednica založbe: **Simona Vozelj**

Naročila:

**Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
faks: 01/30 05 199
e-pošta: zalozba@zrss.si**

Letna naročnina (4 številke) je 31,30 EUR za šole in ustanove, 26,71 EUR za posameznike in 25,04 EUR za dijake, študente in upokojenca.

Cena posamezne številke je 16,69 EUR (dvojna številka)

Oblikovanje: **Suzana Kogoj**

Računalniški prelom in tisk: **Tisk Žnidarič d.o.o.**

Naklada: **580 izvodov**

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 576.

© **Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015**

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij) medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Vletu

2014 je minilo že 25 let od ustanovitve Evropskega sveta za visoko nadarjenost (European Council for High Ability – ECHA), civilne asociacije, ki si na evropskem in tudi

svetovnem nivoju prizadeva povezovati raziskovalce, strokovnjake, učitelje in vzgojitelje ter starše in tudi druge zainteresirane, ki se znanstveno, strokovno ali v vsakdanjem neposrednem pedagoškem delu ukvarjajo s področjem odkrivanja in spodbujanja razvoja nadarjenosti in nadarjenih ljudi. Organizacija 14. ECHA konference, ki sicer poteka vsaki dve leti, je bila leta 2014 zaupana Sloveniji (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in organizacija MIB iz Ljubljane), kar je bila za nas velika čast in priznanje za dosedanja prizadevanja in delovanje na tem področju. Smo namreč ena od redkih evropskih držav, ki je tudi na nacionalnem nivoju vsaj za področje javnega preduniverzitetnega nivoja šolskega sistema potrdila poseben koncept odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi (leta 1999 za OŠ in leta 2007 za srednjo šolo) in spoznanja o njegovem uresničevanju redno predstavlja tudi v okviru ECHA konferenc že od leta 2000 dalje. Seveda pa je zgodovina skrbi za nadarjene v Sloveniji veliko daljša in vsako novo spoznanje korenini v prejšnjih in postaja osnova za naslednja.

Da bi nekoliko bolj celovito predstavili, povezali in povzeli nekatera dosedanja spoznanja o uresničevanju omenjenih konceptov tako v OŠ kot tudi v srednji šoli, in ker ima šolska svetovalna služba pri uresničevanju konceptov izjemno pomembne, zahtevne, obsežne in odgovorne naloge, smo se v uredništvu odločili, da tej temi tudi mi namenimo posebno tematsko številko. Odziv tako teoretikov kot svetovalnih delavcev in učiteljev praktikov je bil izjemen in zato bodo članki predstavljeni v tej in še v naslednji dvojni številki revije.

Verjamemo, da bomo s tem koristno prispevali tudi k nastajanju in končnemu oblikovanju nacionalne strategije za delo z nadarjenimi, ki pravkar nastaja v okviru posebne medresorske skupine, ki deluje v okviru Ministrstva RS za izobraževanje, znanost in šport, in ima namen podporo razvoju vseh vrst nadarjenosti in nadarjenih umestiti med prioritete družbeno-politične cilje, jo razširiti na celotno vzgojno-izobraževalno vertikalo od vrtca do univerze ter k sodelovanju in delovanju pritegniti tako vladni kot nevladni sektor. >

Kot v svojem prispevku izpostavlja prof. Drago Žagar, so bili temelji slovenskega koncepta postavljeni s sprejetjem nove šolske zakonodaje leta 1996, ki je uvrstila nadarjene učence in dijake v skupino učencev s posebnimi potrebami, s čimer je obvezala šole, da jim prilagodijo metode in oblike dela in jim omogočijo vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči oziroma jim prilagodijo izvajanje in trajanje izobraževalnega programa. Da bi se v praksi zagotovilo čim bolj skladno in strokovno utemeljeno uresničevanje predvidenih spodbud za razvoj nadarjenih, je bil oblikovan in na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje leta 1999 sprejet Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, leta 2007 pa tudi Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju.

O njunem uresničevanju v praksi, o njunih uspehih in težavah pri izvajanju ter odprtih dilemah in vprašanih govorijo teoretično in empirično zasnovani prispevki avtoric dr. Ksenije Domiter Protner ter dr. Mojce Juriševič in soavtorjev.

O posebnih vprašanih, povezanih z nadarjenimi in njihovimi značilnostmi, spregovorijo Biserka Lep (dvojno izjemni učenci) in mag. Marija Dominko Gabor ter Ajda Erjavec Bartolj (motivacija nadarjenih), o smiselnosti in koristnosti posebnih kazalnikov kakovosti za izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega, ki so bili oblikovani in empirično preizkušeni skupaj s praktiki, spregovori mag. Tanja Bezić.

Svoje uspešne in učinkovite strategije in pristope za delo z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah pa tokrat predstavljajo Nena Weithauser Plesničar (klub za razmišljanje), Jasmina Velikanje (gimnazija Jurija Vege Idrija) in Klavdija Zver (Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer).

Tematsko številko zaključuje prof. Drago Žagar, ki podrobneje predstavlja monografijo dr. Mojce Juriševič iz leta 2012 – Nadarjeni učenci v slovenski šoli, v kateri so objavljeni rezultati empirično-deskriptivne raziskave o zaznavanju in mnenjih učiteljev, učencev, dijakov, staršev ter koordinatorjev za delo z nadarjenimi na osnovnih in srednjih šolah o uresničevanju konceptov, odnosu do prepoznanih nadarjenih v slovenskih šolah in še mnogih drugih zanimivih vprašanih.

Verjamemo, da bodo vsebine te in še naslednje dvojne številke revije, kjer bodo prav tako predstavljeni tako teoretski kot strokovni prispevki ter prispevki praktikov, pritegnile tako šolske svetovalne delavce kot tudi ravnatelje in učitelje ter druge strokovnjake, ki jim je skrb za izboljševanje podpore in spodbujanja razvoja nadarjenih v Sloveniji eden od pomembnih profesionalnih in osebnih izzivov.

Tanja Bezić, gostujoča urednica



Uvodnik

- > Tanja Bezić 1



Vodilna tema

Nadarjeni v slovenskih šolah

- Različni vidiki nadarjenosti in nadarjeni v slovenskih šolah 4
 > Ksenija Domiter Protner
- Vloga koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci na osnovni šoli: izkušnje in predlogi za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela 14
 > Mojca Juriševič, Dorotea Kralj, Janez Vogrinc, Drago Žagar
- Prepoznavanje dvojno izjemnih učencev na komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami 24
 > Biserka Lep
- Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi – pripomoček za samoevalvacijo dela šole in za načrtovanje sprememb in izboljšav 33
 > Tanja Bezić
- Motivacija in samopodoba nadarjenih dijakov na šoli 48
 > Marija Dominko Gabor, Ajda Erjavec Bartolj

Teorija v praksi

- Klub za razmišljanje – spodbujanje ustvarjalnega mišljenja in avtonomije v razmišljanju 57
 > Nena Weithauser Plesničar
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi na Gimnaziji Jurija Vege Idrija – od projekta do nepogrešljive prakse 68
 > Jasmina Velikanje
- Delo z nadarjenimi: projekt znanje za mlade 75
 > Klavdija Zver

Strokovna literatura

- O monografiji: Nadarjeni učenci v slovenski šoli 87
 > Drago Žagar



Nadarjeni v slovenskih šolah

Različni vidiki nadarjenosti in nadarjeni v slovenskih šolah

KSENIJA DOMITER PROTNER, Prva gimnazija Maribor
ksenija.protner@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Članek prikazuje štiri različne vidike obravnave problematike nadarjenosti. V povezavi z različnimi perspektivami aktualnega problema nadarjenosti so prikazane tudi značilnosti, prednosti in problemi pri odkrivanju ter delu z nadarjenimi v slovenskih šolah po uvedbi Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) in Koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007).

Ključne besede: nadarjenost, odkrivanje nadarjenosti, družina, šola, učitelji

Different Aspects of Giftedness and Gifted Students in Slovenian Schools

● **Abstract:** The article presents four different aspects of discussing the issue of giftedness. In relation to different perspectives on the current issue of giftedness, the article also presents the characteristics, advantages and problems in recognizing and working with gifted students in Slovenian schools after the introduction of *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (Concept of Recognizing and Educating Gifted Students in Nine-Year Primary School) (1999) and *Koncept vzgojno izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju* (Concept of Gifted Education in Secondary Schools) (2007).

Key words: giftedness, recognition of giftedness, family, school, teachers

Uvod

Problematika odkrivanja in dela z nadarjenimi je aktualna tako v globalnem kot tudi domačem slovenskem prostoru. Slednje je odraz vpliva in pomena številnih dejavnikov, ob tem pa se odpirajo tudi različna področja izzivov in problemov. Področje nadarjenosti je namreč izjemno kompleksno z mnogimi specifikami, kar se odraža že v pestrosti opredeljevanja nadarjenosti ter posledično tudi v odkrivanju nadarjenih in v pristopih obravnave ter načinih dela z njimi. Ob vsem tem pa ne smemo zane-mariti pomena nadarjenosti in nadarjenih na različnih družbenih ravneh.

Namen članka je pregledati problematiko nadarjenosti z omenjenih vidikov ter v povezavi z njimi prikazati izzive, probleme ter dileme pri odkrivanju in delu z nadarjenimi v slovenskih šolah.

1. Različni vidiki nadarjenosti

Obravnava fenomena nadarjenosti je možna z različnih perspektiv. Izpostavila bom štiri področja, omenjena že v uvodu tj. problem opredelitve nadarjenosti, odkrivanje nadarjenosti, programi dela z nadarjenimi in pomen nadarjenosti na različnih družbenih ravneh, znotraj katerih se pojavljajo različne diferenciacije in specifičnosti.

1.1. Problem opredelitve nadarjenosti

Pri obravnavi nadarjenosti se prične zatikati že pri opredeljevanju. Do danes so se izoblikovale številne razlage, ki se nanašajo na različne dimenzije in komponente nadarjenosti. Definicije lahko klasificiramo na več načinov. Ena zelo splošnih je klasifikacija na definicije, ki izpostavljajo posamezne lastnosti oziroma zmožnosti in potencialne, najpogosteje visoke inteligentne sposobnosti ter definicije, ki vključujejo različne kombinacije možnih komponent (potencialov in zmožnosti posameznika).

Za opredeljevanje nadarjenosti je značilno tudi spreminjanje skozi čas in odvisnost od različnih konceptov ter pristopov. V času moderne družbe postane vprašanje nadarjenosti aktualno konec 19. stoletja, še posebej pa od začetka 20. stoletja naprej. Ob pomembnih socialnih značilnostih tega obdobja je bilo v odnosu do nadarjenosti odločilno ukvarjanje psihologov z vprašanji inteligentnosti. Po mnenju različnih avtorjev (npr. Hymer et al., 2009; Shore, 2010; Callahan & Herberg Davis, 2013; Ambrose, 2002) že od 70. let 19. stoletja,

ko je F. Galton predstavil idejo inteligentnosti, še posebej pa od začetkov merjenja inteligentnosti v začetku 20. stoletja (A. Binet in T. Simon ter L Terman) pa do današnjega časa prevladuje definiranje nadar-

Področje nadarjenosti je izjemno kompleksno z mnogimi specifikami, kar se odraža že v pestrosti opredeljevanja nadarjenosti ter posledično tudi v odkrivanju nadarjenih in v pristopih obravnave ter načinih dela z njimi.

jenosti, ki je omejeno na inteligentnost, predvsem na visoki inteligentni kvocient (IQ). Ob upoštevanju tega tudi ni nenavadno, da se ves ta čas pojavljajo koncepti, ki razlikujejo tudi med nadarjenostjo in talentiranostjo in tisti, ki ju povezujejo. Predvsem v drugi polovici 20. stoletja in v 21. stoletju se pojavljajo in obstajajo tudi različni modeli iz zgoraj omenjene druge skupine definicij, ki opredeljujejo nadarjenost širše in izpostavljajo kombinacijo različnih dejavnikov, potencialov in zmožnosti. Na primer Guilford je že leta 1950 predlagal obravnavanje inteligentnosti v dimenzijah, ki vključujejo različne dejavnike, povezane z ustvarjalnostjo (Wiley in Bruner, 2013: 22) in nekaj let kasneje nastanejo ter pridejo v uporabo še testi (P. Torrancevi) ustvarjalnega mišljenja (Prav tam: 23). V opredeljevanju nadarjenosti predstavlja tudi velik pomen v letu 1972 objavljen Marlandov koncept v ZDA, ki opredeljuje nadarjenost še širše (vključuje akademski in intelektualni potencial, vodstvene sposobnosti, likovno in igralsko umetnost, ustvarjalno razmišljanje in psihomotorične zmožnosti) ter nekaj let kasneje (1977) razlago J. Renzullija (Prav tam) o konceptu nadarjenosti v treh krogih (nadpovprečne zmožnosti, ustvarjalnost in ciljna usmerjenost) (Prav tam: 23, 24). Ob različnih in številnih drugih velja omeniti še teorijo H. Gardnerja o multipli inteligentnosti, ki jo objavi v začetku 80. let prejšnjega stoletja (Prav tam) ter prav tako v 80. letih predstavljen model F. Gagneja o razlikovanju med nadarjenostjo in talentiranostjo (Wiley in Bruner, 2013: 24; Gagne, 2013: 56).

Ob vsej pestrosti in neenotni opredeljenosti nadarjenosti se zastavlja vprašanje smiselnosti in ustreznosti uporabe termina nadarjeni otrok (mladostnik), saj se ta lahko pomembno razlikuje od koncepta nadarjenosti in posledično od načina odkrivanja nadarjenosti.

1.2. Odkrivanje nadarjenosti

Načini odkrivanja nadarjenosti so povezani in odvisni od konceptov nadarjenosti v okviru, katerih so nastali. Po ugotovitvah preglednih študij še vedno prevladuje odkrivanje s testiranjem (Hymer et al., 2009; Shore, 2010; Callahan & Herberg Davis, 2013; >

Ambrose, 2002; idr.). Pogosto je tudi prepoznavanje nadarjenosti na osnovi visokega učnega uspeha (Freeman et al., 2010) ali v kombinaciji z njim.

V okoljih, kjer prevladujejo večdimenzionalni modeli nadarjenosti, se pri odkrivanju nadarjenih vključuje ob testiranju tudi druge oblike in načine identifikacije. Tako se ob kriterijih, ki vključujejo predvsem različne oblike testiranja, uporabljajo tudi subjektivni kriteriji, kot so na primer predlogi in mnenja učiteljev, staršev, vrstnikov ipd. Mednarodna raziskava J. Freeman in sodelavcev (Prav tam) med prevladujočimi oblikami identifikacije v državah, ki so sodelovale v raziskavi, tudi navaja kombinacijo različnih vrst testov, šolskega uspeha, ocen (mnenja) učiteljev, informacij staršev, odprtih kriteriji ipd.

Pomen kombinacije različnih kriterijev za odkrivanje nadarjenosti dokazujejo številni avtorji, ki obravnavajo nadarjenost s širšega vidika (Freeman, 2000, 2004; Barber in Torney-Purta, 2008; Hymer et al., 2009; Robinson in Campbell, 2010 idr.). Uporaba kombinacije kriterijev in oblik prepoznavanja nadarjenosti je pomembna zaradi vključenosti različnih kompo-

gotovo pa se odraža tudi v vzgojno-izobraževalnih programih, ki so namenjeni prepoznanim nadarjenim učencem.

1.3. Programi in načini dela z nadarjenimi

Na osnovi pregleda različnih mednarodnih poročil (npr. Eurydice, 2006) in raziskav s tega področja (npr. Robinson in Campbell, 2010; Freeman et al., 2010) lahko te vzgojno-izobraževalne programe v osnovi razdelimo na specialne, ki so posebej zasnovani in namenjeni posebnim potrebam nadarjenih, in inkluzijo nadarjenih v redne programe. Pri slednjih je pogosta priprava individualiziranih izobraževalnih programov za učence, ki so prepoznani kot nadarjeni.

1.4. Pomen nadarjenosti na družbeni ravni

Že ob dejstvu, da je obravnava fenomena nadarjenosti prisotna šele od konca 19. stoletja naprej in ob stališču, ki ga zagovarja Borland (2013), da je nadarjenost socialni konstrukt, se je nujno ustaviti pri pomenu, ki ga ima nadarjenost na družbeni ravni. V nadaljevanju bom na kratko izpostavila nekatere značilnosti posameznih družbenih ravni od najširše do individualno družinske ravni, za katere menim, da so med seboj povezane ali celo soodvisne.

1.4.1 Širša družbena raven

Pri obravnavi aktualnosti fenomena nadarjenosti v sodobni družbi je na širši družbi ravni možno najti številne dejavnike, ki ta pojav pojasnjujejo, ali pa so z njim povezani. Pomembno osnovo vsekakor predstavlja delo in spoznanja psihologije na področju proučevanja kognitivnih sposobnosti in značilnosti osebnostnega razvoja ter še številnih drugih psiholoških dejavnikov, ki so kakorkoli povezani z nadarjenostjo. Vendar to seveda ni vse, še zlasti ob pogledu na nadarjenost s širšega družbenega vidika.

Uporaba kombinacije kriterijev in oblik prepoznavanja nadarjenosti je pomembna zaradi vključenosti različnih komponent nadarjenosti in tudi zaradi razlike med objektivnimi in subjektivnimi kriteriji.

ment nadarjenosti in tudi zaradi razlike med objektivnimi in subjektivnimi kriteriji. Tako Barber in Torney-Purta (2008) na primer izpostavljata problem razlike med rezultati testiranja in predlogi ter mnenji učiteljev. Ugotavljata, da učitelji pogosteje predlagajo študente, ki kažejo višjo stopnjo motivacije za učenje (delo) in so ženskega spola.

Od koncepta opredeljevanja in odkrivanja nadarjenosti je, sicer v povezavi s še drugimi dejavniki, odvisen tudi delež odkritih nadarjenih v generaciji. Poročilo Eurydi-

Sociologi edukacije, pedagogi in tudi drugi avtorji že dalj časa problematizirajo problem pomena »dosežkov« in dokazujejo da v postmoderini družbi postajamo »družba dosežkov«.

ca (2006) tako navaja, da je za države EU značilno 3-10 % odkritih nadarjenih v šolski populaciji.

Posledica različnih pristopov opredeljevanja in odkrivanja nadarjenosti se kaže na mnogih področjih. Za-

Med družbenimi dejavniki, ki jih ne smemo prezreti, bom izpostavila samo nekatere. Sociologi edukacije, pedagogi in tudi drugi avtorji že dalj časa problematizirajo problem pomena »dosežkov« in dokazujejo da

v postmoderne družbi postajamo »družba dosežkov«. Lyotard (1984 : Barle, 2007) tako pravi: »Preračunljivost in tekmovalnost je "lingua franca" novega diskurza moči.« Na pogled transparentni način opredeljevanja in izkazovanja dosežkov je postal, kot meni Ball (2004 v: Barle, 2007) način družbene in moralne regulacije, ki vpliva tudi na prakso profesionalcev. Kazalnike kakovosti izobraževalnih sistemov, ki so se v preteklosti nanašali na dostop do izobraževanja v različnih družbah, so v zadnjih desetletjih zamenjali predvsem kazalniki t. i. izobraževalnih rezultatov (Klemenčič, 2012). Prve mednarodne raziskave izobraževalnih rezultatov so se pričele v 60. letih prejšnjega stoletja, Slovenija pa kontinuirano sodeluje pri teh raziskavah (npr. TIMSS, PISA ipd.) od sredine 90. let naprej (Prav tam). Izobraževalni dosežki se običajno predstavljajo z vidika razvoja, vendar ne smemo zanemariti, da pomenijo tudi kapital. Tako je na primer ekonomski pomen dosežkov na ravni EU celo izračunan in je v Strategiji EU 2020 zapisano, da »če bi EU dosegla ciljno vrednost (odstotek učencev z nizkimi dosežki do leta 2020 manj kot 15 %) ... se bo BDP EU do leta 2090 povečal za 21 bilijonov EUR« (Štremfel, 2014). In še, »če bi bile vse države članice EU v raziskavi PISA tako uspešne kot Finska, bi se BDP EU do leta 2090 povečal za 87 bilijonov EUR« (Prav tam).

Ob dejstvu, da izobraževalni dosežki vodijo v kapital ni nenavadno, da kapital usmerja tudi pot do teh dosežkov. Tako smo v zadnjih desetletjih priča vedno bolj razvitemu vzgojno-izobraževalnemu trgu. Izobraževanje in znanje je postalo blago. Gre, kot pravi Neave (1998: v Barle, 2007), za ekonomski racionalizem, kjer je izobraževanje blago, izobraževalna politika pa le sredstvo, s katerim se lahko učinkoviteje regulirajo in distribuirajo tisti cilji, ki so usklajeni z ekonomskimi interesi.

1.4.2 Družbena raven na nivoju vzgojno-izobraževalnih institucij

Velika pozornost izobraževalnim dosežkom in na njihovi osnovi merjena kvaliteta šol, učiteljevega dela ter posledično primerjanje in poglobljeno se odraža tudi v odzivnosti šol. Predstavljanje šol ni več prepuščeno naključju, ampak je natančno predvideno (informativni dnevi, dnevi odprtih vrat, publikacije o šoli ...) in temelji na prikazovanju kvalitete šole skozi različne dosežke ter možnosti za zagotavljanje razvoja otrok, še zlasti nadarjenih.

Šole so se torej znašle na trgu, kjer pa niso samo one. Vzgojno-izobraževalni trg se širi s ponudbo različnih institucij, ki nudijo izobraževalne tečaje vseh vrst, pro-

grame s področja športa in umetnosti. Ta ponudba že leta sega tudi v predšolsko dobo in celo od rojstva naprej (jezikovni tečaji že od 3. meseca otrokove starosti naprej!...).

Ta trg ima, kot sem zgoraj zapisala, širše družbene temelje, vendar se ne ohranja in širi samo zaradi njih, temveč ga pri tem podpira in mu omogoča obstoj in razvoj še ena družbena institucija tj. družina.

1.4.3 Družinska raven

V zadnjih desetletjih v družini opažamo spremembe, ki so tudi v povezavi z razvijanjem vzgojno-izobraževalnega trga in tudi nekaterih drugih značilnosti v izobraževanju, med katerimi ima pomembno vlogo tudi področje nadarjenosti.

Med spremembami družini, pri katerih menim, da je možno iskati povezave z zgornjimi značilnostmi je vsekakor fenomen protektivnega otroštva, ki se odraža skozi proces intenzivne skrbi za otroke, njihovo blaginjo, izobraževanje ipd. (Švab, 2001; 2006). Otroštvo je

Otroštvo je danes močno nadzorovano obdobje, z vse intenzivnejšim nadzorovanjem in strukturiranjem otrokovega časa.

danes močno nadzorovano obdobje, z vse intenzivnejšim nadzorovanjem in strukturiranjem otrokovega časa. Otroci se s pomočjo starševskega nadzora vedno mlajši vključujejo v intenzivno vsakdanje življenje, ki povzroča celo »sindrom otroške naglice« (Švab, 2006). Za sodobni čas je tako značilno zviševanje imperativov starševstva. Ni namreč več dovolj sprejeti otroka takšnega kakršen je z vsemi njegovi fizičnimi in mentalnimi lastnostmi, posebnostmi, pomanjkljivostmi. Pomembno pri njem je popraviti pomanjkljivosti (npr. škiljenje, jecljanje..) in kot pravita Beck, Beck Gernsheim (1999 v: Švab, 2006) spodbujati različne sposobnosti (moda učenja klavirja, jezikov, tenisa, smučanja ...). Slednje ob pogostem projiciranju potisnjenih želja staršev na otroke ter s tem povezanih pričakovanih staršev o visokih dosežkih otrok vpliva na interes in staršev, da vključujejo otroke v različne izobraževalne, umetniške in športne dejavnosti že od predšolske dobe dalje. V šolski dobi pa narašča interes staršev za iskanje »najboljše šole«, kjer bo otrok lahko dosegel optimalen razvoj predvsem pa imel na podlagi tega in visoke uspešnosti tudi dobre temelje za nadaljnje vključevanje v še »boljše« ... »Edukacijski trg« je torej razširjen na celotni izobraževalni sistem. In tako razvoj sposobnosti in prepoznavanje nadarjenosti ni samo v interesu optimalnega razvoja posameznika in posledično njegovega zadovoljstva ter zadovoljevanja njegovih >

posebnih potreb, ampak predstavlja tudi zadovoljevanje potreb staršev, šolskih institucij in s tem povezanega trga in kapitala. Zato ni nenavadno, da je lahko »nadarjeni otrok« v družini ali šoli tudi simbol prestiža, kar ugotavljajo tudi različni drugi avtorji (Ball idr.).

2. Pomen, odkrivanje in delo z nadarjenimi v Sloveniji

V Sloveniji se je, po mnenju J. Makaroviča (1996: 19), zgodil pomemben mejnik v obravnavi nadarjenosti v 50. letih prejšnjega stoletja, ko se prične uveljavljati poklicno usmerjanje. Nekaj let kasneje, v 60. letih, je

Obravnava in pomen nadarjenosti v Sloveniji se je še bolj intenzivirala v 90. letih in dobila leta 1996 tudi zakonska izhodišča v šolski zakonodaji.

bila uvedena tudi prva oblika štipendiranja nadarjenih otrok iz materialno šibkih družin oziroma je bil ustanovljen sklad Milijoni za talente, ki pa je deloval samo do začetka 70. let (Prav tam: 20). Ponovna uvedba štipendiranja nadarjenih, skupaj z izdelano metodologijo² za prepoznavanje nadarjenih je bila v letu 1986 (Zoisove štipendije)³ (Prav tam). Obravnava in pomen nadarjenosti v Sloveniji se je še bolj intenzivirala v 90. letih in dobila leta 1996 tudi zakonska izhodišča v šolski zakonodaji⁴. V skladu s temi zakonskimi osnovami je bil leta 1999 potrjen Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (potrjen na 25. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje leta 1999). Leta 2007 pa še Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (potrjen na 100. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 2007). Pri oblikovanju Koncepta je bil upoštevan večdimenzionalen model nadarjenosti oziroma natančneje Renzullijev trikotni model nadarjenosti (Žagar, 2006). Po Konceptu (1999) so v osnovni šoli prepoznani kot nadarjeni ali talentirani tisti otroci, ki so pokazali visoke dosežke ali potencialne na enem ali več področjih: splošno-intelektualnem, ustvarjalnem, akademskem (učnem), voditeljskem, umetniškem ali psihomotoričnem področju (Prav tam). V postopku

identifikacije v osnovni šoli so upošteevane ocene učiteljev (ocenjevalne lestvice) in testi sposobnosti ter ustvarjalnosti in učenec je prepoznan kot nadarjen, če je vsaj pri enem od meril dosegel zahtevan nadpovprečen rezultat (Prav tam). V srednji šoli je postopek identifikacije, ki jo predvideva Koncept (2007), možen na tri načine. Prvi način je v primeru, da je bil dijak že v osnovni šoli prepoznan za nadarjenega. Drugi način predvideva evidentiranje na osnovi petih možnih kriterijev⁵ (dijak se lahko evidentira tudi sam in nato identifikacija s testiranjem in ocenami učiteljev⁶). Tretji način pa predvideva identifikacijo nadarjenosti na osnovi dosežka dijaka na državnem ali mednarodnem nivoju. Oba Koncepta (1999; 2007) predvidevata prilaganje vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene učence oziroma dijake z različnimi oblikami diferenciacije in individualizacije ter z različnimi didaktičnimi strategijami poučevanja. Na osnovi tega je možno, v skladu z željami in interesi učenca ali dijaka ter s soglasjem

staršev, pripraviti za po Konceptu (1999; 2007) prepoznanega nadarjenega učenca ali dijaka individualizirani program vzgojno-izobraževalnega dela.

2.1. Stanje na slovenskih šolah

Izhodišče za kratek pregled stanja na področju uresničevanja Koncepta (1999 in 2007) v slovenskih osnovnih in srednjih šolah predstavljajo poročila in analize Zavoda RS za šolstvo oziroma ekspertne skupine (Bezić, 2011; Bezić in Deutsch, 2011; Ekspertna skupina, 2012) za to področje ter rezultati raziskave Vzgoja in izobraževanje nadarjenih⁷, ki je bila izvedena leta 2011 (Juriševič, 2012).

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli (1999) se je v slovenske osnovne šole uvajal postopoma in bil uveden v vse osnovne šole v šolskem letu 2003/2004 (Bezić, 2011). Tudi v srednjih šolah se je Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007) postopno uvajal (Prav tam). Od šolskega leta 2011/2012 pa za srednje šole naprej veljajo novi normativi (Pravilnik o normativih in standardih ..., 2010), ki pomenijo tudi delno podporo izvedbe Koncepta (2007).

2 V namen prepoznavanja nadarjenosti je bilo oblikovanih 12 sintetičnih indeksov (kazalniki na osnovi testov in vprašalnikov) (Prav tam: 21).

3 Zoisove štipendije so se po tej metodologiji podeljevale do leta 2007, ko prične veljati novi Zakon o štipendiranju (UL RS, št. 59/07) in leta 2008 še Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih štipendij (UL RS, št. 51/08).

4 Zakonom o osnovni šoli (ZOsn 1996), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI 1996), Zakon o gimnazijah (ZGim 1996) ter Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI 1996).

5 Učni uspeh, učiteljevo mnenje ali/ in mnenje mentorja, tekmovanja, hobiji, mnenje šolske svetovalne službe (Koncept..., 2007).

6 Ocenjevalne lestvice so v srednji šoli namenjene za evidentiranje.

7 Ta raziskava vključuje, za razliko od analiz zavoda za šolstvo, tudi anketiranje oziroma mnenja učencev in dijakov, ki so bili vključeni v reprezentativni vzorec ter njihovih staršev.

V okviru projekta Spremljanje uvajanja Koncepta so nastali tudi posebni Kazalci kakovosti za delo z nadarjenimi v srednji šoli (KKNAD).

Iz poročila analize uresničevanja Koncepta (1999) v osnovnih šolah je razvidno, da je bilo v šolskem letu 2009/2010 med vsemi učenci, vpisanimi v 9. razred, 25,3% identificiranih nadarjenih učencev (Bezić, Deutch, 2011). V srednjih šolah pa je bilo ob koncu šolskega leta 2011/2012, kot kažejo rezultati analize (Ekspertna skupina ..., 2012), v vseh srednješolskih programih skupaj 23 % identificiranih nadarjenih dijakov, v programih splošne in umetniške gimnazije pa kar 47,8 % (prav tam). Po podatkih raziskave Vzgoja in izobraževanje nadarjenih, ki so jo v letu 2011 izvedli Juriševič in sodelavci (Juriševič, 2012), je bil delež identificiranih nadarjenih v osnovni in srednji šoli še višji in sicer 35 % v 9. razredu osnovne šole ter 49 % identificiranih nadarjenih v 4. letniku gimnazije (Prav tam). Na posameznih gimnazijah pa je ta delež lahko še višji, saj je na primer na Prvi gimnaziji v Mariboru od leta 2010⁸ naprej v 1. letniku 65 % do 70 % identificiranih nadarjenih dijakov (identificirani v osnovni šoli).

Rezultati analize ZRSS (Bezić, 2011) kažejo, da je imelo v 9. razredu 81 % identificiranih nadarjenih učencev tudi individualizirani vzgojno-izobraževalni program, v 1. letniku gimnazije pa je imelo takšen program 24,7 % identificiranih nadarjenih dijakov (Ekspertna skupina ..., 2012). Ob tem se seveda pojavlja pomislek, ki ga navajajo tudi Bezić in Deutch (2011) ter Ekspertna skupina (2012), za katere značilnosti spremljave in individualizacije gre. Rezultati analize ZRSS (Bezić, Deutch, 2011) namreč kažejo, da je bila za devetošolce načrtovana individualizacija pri rednem pouku pri tretjini učencev. Iz spremljave in intervjujev z identificiranimi nadarjenimi dijaki, ki jih od 2007 do 2014 opravljam v začetku (v septembru) 1. letnika na Prvi gimnaziji Maribor, se kaže, da je percepcija učencev o individualizaciji in individualiziranem vzgojno-izobraževalnem programu verjetno drugačna ali pa so dobljeni podatki drugačni zaradi vzorca, ki seveda ni reprezentativen za Slovenijo. V 7 letih sem tako izvedla 788 intervjujev oziroma razgovorov z identificiranimi nadarjenimi dijaki na prehodu iz osnovne šole (osnovne šole podravske regije) na

gimnazijo. Med temi dijaki jih je samo 5 % do največ 10 % (odstopanja med posameznimi šolskimi leti) navajalo, da so v osnovni šoli imeli individualizirani program (individualizacija je potekala večinoma v obliki dodatnih nalog in zadolžitev ter priprav na tekmovanja). 50 % dijakov pa je navedlo, da so bili udeleženi v skupin-

Iz poročila analize uresničevanja Koncepta (1999) v osnovnih šolah je razvidno, da je bilo v šolskem letu 2009/2010 med vsemi učenci, vpisanimi v 9. razred, 25,3% identificiranih nadarjenih učencev.

skih oblikah dejavnosti (krožki, sobotne šole, »klubi za nadarjene« ...), kjer pa niso imeli individualizacije. To odstopanje oziroma nižji delež individualizacije, kot ga kažejo poročila šol, ki so bile vključene v analize ZRSS je lahko, kot že rečeno, odraz drugačnega vzorčenja in vzorca ali pa, kar je vredno pozornosti, različne percepcije učencev oziroma dijakov ter učiteljev in koordinatorjev.

2.1.1 Prednosti in izzivi

Pri obstoječem stanju na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi v slovenskih šolah je možno izpostaviti različne pozitivne vidike. Menim, da je med njimi prav gotovo večdimenzionalni pristop k obravnavi nadarjenosti, ki se odraža na področju opredeljevanja nadarjenosti, odkrivanja in dela z nadarjenimi. Posledično je namenjena pozornost različnim potrebam in potencialom učencev in dijakov. Izjemno pomembno je tudi izhodišče, da učna neuspešnost dijakov in z njo povezane »moteče« oblike vedenja ne smejo preprečiti odkrivanja nadarjenosti pri teh dijakih (Koncept, 2007).

Izjemno pomembno je tudi izhodišče, da učna neuspešnost dijakov in z njo povezane »moteče« oblike vedenja ne smejo preprečiti odkrivanja nadarjenosti pri teh dijakih.

Slednje pomeni tudi pomembno zahtevo po odkrivanju učno neuspešnih in vedenjsko izstopajočih (motečih) nadarjenih dijakov v vseh srednjih šolah (tudi poklicnih šolah) in tudi zahtevo po odkrivanju in delu z dvojno izjemnimi učenci ter dijaki. Med značilnostmi koncepta so izjemno pomembna tudi načela, iz katerih izhaja koncept (Prav tam), ter zahteva po stalni spremljavi evidentiranih in identificiranih učencev in dijakov. Kljub različnim problemom, ki jih prinaša uresničevanje Konceptov, pa menim, da je pozitivno >

⁸ Ob začetku uvajanja Koncepta ... (2007) v srednje šole v šolskem letu 2007/2008 je bilo na Prvi gimnaziji Maribor 20 % identificiranih nadarjenih v 1. letniku, naslednje leto pa že 45 %.

tudi prizadevanje Zavoda RS za šolstvo za spremljavo uresničevanja teh. Pri izpostavljanju pozitivnih vidikov ne moremo mimo, s strani učiteljev in mentorjev pomembnega urejanja financiranja (Pravilnik o normativih in standardih ..., 2010), ki je sicer zaradi skromnosti bolj simbolične narave, a zato ne predstavlja motivacije za »zaslužek«, ampak pomeni tudi del potrditve dela mentorjev in učiteljev tudi s strani države. Oba koncepta (Koncept, 1999; Koncept, 2007), Kazalci kakovosti za delo z nadarjenimi v srednji šoli (2011) ter drugi dokumenti (npr. Bela knjiga) in pravilniki (Pravilnik o normativih in standardih ..., 2010) predstavljajo tudi začetek pravnega urejanja tega področja. Pravi izziv pa predstavlja uresničevanje teh izhodišč, s katerim pa so povezani različni problemi, ki jih bom izpostavila v nadaljevanju.

2.1.2 Problemi in ovire

Na področju nadarjenosti in odkrivanja ter dela z nadarjenimi v slovenskih šolah se srečujemo z raznovrstnimi problemi in nekaj jih bom izpostavila. Eden izmed pomembnejših je že omenjeni problem uresničevanja Konceptov (1999; 2007). Med ovirami, ki jih ne smemo zanemariti, je tudi usposobljenost učiteljev in mentorjev ter njihova za sodobni čas značilna (pre)obremenjenost s številnimi nalogami in projekti. V povezavi s tem pa tudi problem motiviranosti in občutljivosti učiteljev in mentorjev tako za odkrivanje nadarjenosti kot prilagajanje vzgojno-izobraževalnega

za delo z nadarjenimi učenci. Zaradi tega ne gre prezeti pogostega mnenja učiteljev, ki ga navajajo različni avtorji (npr. Hymer, Whitehead, Huxtable 2009), da je njihova vloga učenje in ne razsojanje o značilnostih in potrebah nadarjenih. Slednje je povezano tudi s celotno klimo na šoli in odnosom do nadarjenosti nasploh (npr. Rosič, 2003; Stevanovič, 2003). S klimo in odnosi v posameznih šolah lahko pojasnujemo in povezujemo tudi problem motivacije učiteljev, ki je pogosto odraz, ne samo individualnih specifičnosti, ampak tudi vzdušja na šoli. Zanimljivo pa niso tudi drugi vidiki. Nekateri avtorji izpostavljajo, da za delo z nadarjenimi učenci ni dovolj samo strokovna usposobljenost učiteljev-mentorjev, ampak tudi nadarjenost mentorjev (Jukič, 2003) in pomembno vlogo zavzetega (strastnega) odnosa učitelja-mentorja do predmetnega področja (Robinson, Campbell, 2010). Prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela oziroma individualizacija namreč zahteva ob posebnem znanju učiteljev tudi njihovo kreativnost. In ni nenavadno, da se individualizacija pogosto omeji na priprave na tekmovanja ter dodatne naloge (redko drugačne naloge) oziroma na področje takoj merljivih dosežkov.

Ob dejstvu, da imamo na naših osnovnih šolah prepoznanih nadarjenih učencev več kot četrtino in v povprečju skoraj polovico dijakov v gimnazijah, pa se pojavljajo še novi problemi. Kako usposobiti in še težje, kako pričakovati od učitelja, ki se dnevno sreča tudi z 200 različnimi dijaki v različnih razredih, da bo kontinuirano in kvalitetno spremljal prepoznane nadarjene ter kreativno in kvalitetno diferenciral oziroma individualiziral vzgojno-izobraževalno delo z njimi. To pogosto presega zmožnosti še tako usposobljenih, kreativnih in nadarjenih učiteljev.

Nekateri avtorji izpostavljajo, da za delo z nadarjenimi učenci ni dovolj samo strokovna usposobljenost učiteljev-mentorjev, ampak tudi nadarjenost mentorjev in pomembno vlogo zavzetega (strastnega) odnosa učitelja-mentorja do predmetnega področja.

dela. Zavod RS za šolstvo sicer v zvezi s tem področjem že od leta 1996 naprej organizira seminarje za šolske svetovalne delavce in učitelje (Bezić, 2011). Vendar menim, da smo na področju usposabljanja učiteljev, kljub kvalitetni izvedbi seminarjev in relativno visoki udeležbi⁹, še vedno na stopnji nujenja informiranosti učiteljev. To pa je za strokovno usposobljenost učiteljev, še posebej tistih, ki so v vlogi mentorjev, premalo, kar ugotavljajo tudi v do sedaj opravljenih analizah ZRSŠ in raziskavah (npr. Bezić in Deutch, 2011; Jurišević, 2012). Ob potrebi po vključevanju tovrstnih vsebin že v čas diplomskega in podiplomskega študija učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev ne smemo zanemariti problema motivacije strokovnih delavcev

Visok delež nadarjenih v naših šolah, pa ob problemu in vprašanju ustrezne identifikacije (Jurišič, 2012), sproža ob zgoraj omenjenem problemu učiteljev še druge težave in ovire. Tako visok delež prepoznanih nadarjenih je namreč »ustvaril« še drugo skupino učencev in dijakov - tistih, ki niso prepoznani kot nadarjeni. Posledično se srečujemo z dvema skupinama, ki sta lahko stigmatizirani kot drugačni. Problema nevarnosti stigmatiziranosti nadarjenih se sicer zavedamo in ga poskušamo preprečevati, saj že tudi načela vzgojno-izobraževalnega dela z učenci in dijaki v Konceptu (Koncept, 1999; 2007) izpostavljajo ob skrbi za njihov celostni osebni razvoj, skrb za ustrezno sprejetost nadarjenih učencev in dijakov v svojem razred-

nem in šolskem okolju. Menim pa, da na tem področju nimamo pripravljenih ustreznih mehanizmov, ki bi to dejansko preprečevali. Že poimenovanje nadarjenih in dejavnosti za nadarjene z imeni, kot so: Klubi za nadarjene, ekskurzije za nadarjene, ipd. lahko povzroča težave in stiske obema skupinama, še posebej pa skupini, v kateri so učenci, ki niso prepoznani kot nadarjeni. Ob dejstvu, da to skupino v gimnazijah predstavlja najmanj polovica dijakov, menim, da je to problem, ki zahteva posebno pozornost. Ob upoštevanju ugotovitev o problemu usposobljenosti in obremenjenosti učiteljev pa se kaže še večja teža tega problema.

Zaključek

V slovenskem prostoru se ob veljavni zakonodaji in obstoječem Konceptu (1999; 2007) odkrivanja in dela z nadarjenimi v slovenskih šolah, kljub navedenim različnim prednostim, srečujemo s težavami, ki imajo večinoma osnovo v predstavljenih vidikih problema nadarjenosti. Največje ovire, ki se po mojem mnenju kažejo v slovenskih šolah, so v velikem deležu odkritih nadarjenih in usposobljenosti učiteljev ter drugih strokovnih delavcev za odkrivanje in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Nadarjenost je po Konceptu (1999; 2007) opredeljena multidimenzionalno, kar posledično lahko pomeni večji delež odkritih nadarjenih. Vendar pregled, ki ga navaja poročilo Eurydica (2006), kaže za države EU med 3 % in 10 % odkritih nadarjenih v šolski populaciji, v Sloveniji pa imamo identificiranih nadarjenih več kot 25 %¹⁰ v osnovni šoli in skoraj 50 % v gimnazijah. Zato ni neupravičen dvom v ustreznost identifikacijskih meril in pripomočkov, ki so sicer raznovrstna, kar je dobro. Vendar podatki iz poročila ZRSS (Bezić in Deutch, 2011) kažejo, da je večji delež največji delež učencev v osnovni šoli identificiran šele v zadnji triadi in samo z ocenjevalnimi lestvicami, kar predstavlja ob dejstvu oziroma pomislekih o ustreznosti usposobljenosti vseh učiteljev za prepoznavanje nadarjenosti še dodatno spodbudo za dopolnitev/spremembo izvedbe in kriterijev identifikacije. Ena izmed možnih sprememb bi morda lahko bila že obvezna kombinacija ocenjevalnih lestvic in testov, namesto možne identifikacije zgolj z ocenjevalnimi lestvicami v osnovni šoli. Tudi raziskave, ki jih omenjam v tem prispevku (Barber in Torney-Purta, 2008), namreč kažejo razlike med rezultati testiranja in predlogi ter mnenji učiteljev. Ugotavljajo namreč, da učitelji pogosteje predlagajo učence, ki kažejo višjo stopnjo motivacije za

učenje (delo) in so ženskega spola (Prav tam). Tudi v naših osnovnih šolah je identificiranih več deklet kot fantov (Bezić in Deutch, 2011). S tega vidika in ob dejstvu, da kljub velikemu številu prepoznanih nadarjenih še vedno niso identificirani v osnovni šoli vsi, ki se na testiranju MFBT uvrstijo med zgornje 3 % (Prav tam), bi bilo smiselno testiranje vseh učencev, kot je to bila v preteklosti že praksa.

Ob tem se je v zadnjih letih povečal tudi pritisk staršev na odkrivanje nadarjenih (Juriševič, 2010), še zlasti v obdobju veljave Pravilnika o dodeljevanju Zoisovih štipendij (2008), ki je med kriteriji za dodelitev štipendije določal tudi identificirano nadarjenost. V Sloveniji nimamo opravljenih specifičnih analiz o socialno-ekonomskem statusu identificiranih nadarjenih, še manj po o socialno-ekonomskem statusu staršev, ki (so) izvajali/izvajajo pritisk za odkrivanje

Pregled, ki ga navaja poročilo Eurydica (2006), kaže za države EU med 3 % in 10 % odkritih nadarjenih v šolski populaciji, v Sloveniji pa imamo identificiranih nadarjenih več kot 25 % v osnovni šoli in skoraj 50 % v gimnazijah.

nadarjenosti pri njihovih otrocih. A podatek o samo 0,6 % evidentiranih in identificiranih učencih z zelo neugodnimi socialnimi razmerami, ki ga navaja poročilo za osnovne šole v letu 2011 (Bezić in Deutch, 2011) zbuja skrb. V Angliji¹¹, kjer so ugotavljali delež identificiranih nadarjenih iz višjega družbenega sloja, so ugotovili, da je ta kar 44 % (Robinson, Campbell, 2010). In če to povežemo s pomenom nadarjenosti na družinski ravni, kjer ta pogosto predstavlja prestiž ali pa že kar normo, zaradi katere (v želji po maksimalnih spodbudah za otrokov razvoj) starši vključujejo otroke v številne dejavnosti že od najzgodnejšega otroštva, je ta »pritisk« staršev na šolo še jasnejši. Glede na to, da so te dejavnosti plačljive in zato nedostopne za vedno večji krog otrok, se pojavi dvom o tem, ali je na primer identifikacija na osnovi dosežka sploh dostopna za otroke iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom. Še posebej, če upoštevamo ponudbo na omenjenem edukacijskem trgu, ki zelo dobro pokriva področje športa, umetnosti, tujih jezikov in še kaj. V tej luči je izpostavljen problem otrok in mladostnikov, ki ob velikem številu nadarjenih, niso prepoznani kot nadarjeni še večji. Gledano s te perspektive smo storili celo korak nazaj glede na uvedbo prepoznavanja nadarjenih v 60. in 80. letih, ko se prične tudi štipendiranje nadarjenih predvsem zaradi pomoči nadarjenim mladim iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom.

¹⁰ Po podatkih raziskave Juriševič (2012) 35 %.

¹¹ V Angliji je bilo leta 2007 5 %-7 % identificiranih nadarjenih (Robinson, Campbell, 2010).

Sklenem lahko, da je uvedba Koncepta (1999; 2007), kljub problemom in oviram, ki sem jih izpostavila, v slovenski prostor in šole prinesla številne pozitivne dejavnike. Opredelitev nadarjenosti in načela, ki jih vsebuje koncept, so pripomogla tudi v praksi k širšemu pogledu na nadarjenost in različne dimenzije nadarjenosti, kar je pomemben prispevek na tem področju. Prav tako je v teh letih kot posledica uvedbe in spremljave Koncepta (1999; 2007) izjemno pomemben in dobrodošel nov ter širok zagon številnih dejavnosti na šolah, ki so jih v preteklosti izvajale samo nekatere šole, danes pa je to praksa skoraj vseh. Tudi zaradi tega se zastavlja vprašanje, za koga ima korist tako veliko število identificiranih nadarjenih. Za večino identificiranih nadarjenih, kot kažejo analize, ne, saj je in-

dividualizacije deležen, ali jo potrebuje samo majhen delež njih (Bezić in Deutsch, 2011; Ekspertna skupina, 2012; Jurišević, 2012). Menim, da smo v težnji po večji občutljivosti za nadarjenost ter posebne potrebe nadarjenih in posebni obravnavi čim več otrok s posebnimi potenciali prišli do točke, ki lahko vodi v nasprotno stanje. Zaradi tega je nujna, da preverimo koncepta, še posebej pa identifikacijskega postopka. Glede na to, da se kažejo kot pomembni tudi različni drugi družbeni dejavniki na različnih ravneh, kot je na primer tržni pristop in vpliv, spremembe v družini, nevarnost zanemarjanja nadarjenih otrok iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom in podobno, bi bil nujen ne samo holističen, ampak tudi multidisciplinaren pristop k obravnavi tega področja.

Literatura

- Ambrose, D. (2002). Socioeconomic Stratification and Its Influents on Talent Development: Some Interdisciplinary Perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 46, 3: 170-180.
- Barber, C., Torney-Punta (2008). The Relation of High-Achieving Adolescents' Social Perceptions and Motivation to Teachers' Nominations for Advanced Programs. *Journal of Advanced Academics*, 19, 3: 412-443.
- Barle, A. (2007). *Družba znanja in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T., Deutch, T. (2011). Analiza uresničevanja Koncepta - Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ, ob koncu šol. leta 2009/2010. Ljubljana: ZRSS. Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAAAhUKewjHLLzFsl_IAhVCPRQKHQcNChA&url=http%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fpdf%2F24111145902_bezic_2011_porocilo_o_raziskavi_-_analiza_uresnicivanja_koncepta_nad_0%25C5%25A1_9_1osplet.pdf&usg=AFQjCNF7jzJ5fR4Kspw2ix_DxGiFBoqTRQ&bvm=bv.103627116,bs.2,d.bGQ (16. 12. 2014).
- Bezić, T. (2011). Dejavnosti Zavoda RS za šolstvo v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah Sloveniji, od leta 1996 do 2011. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/180113130909_bezic_t._porocilo_o_dejavnostih_zrs%25C5%A1_nadarjeni_od_leta_1996_do_2011.pdf. (15. 12. 2014).
- Borland, J. H. (2013). Problematising Gifted Education. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routledge.
- Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routledge.
- Clarenbach, J., Eckert, R. D. (2013). *Policy- Related Definitions of Giftedness: A Call for Change*. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Yourk: Routledge.
- Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki ZRSS (2012). Poročilo o izvajanju Koncepta VIZ dela z nadarjenimi v srednjem izobraževanju, ob koncu šol. leta 2011/2012. Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAAAhUKewihIaHsL_IAhVBuBQKHbqqBgo&url=http%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fpdf%2F160113125725_analiza_-_viz_delo_z_nadarjenimi_v_srednji_soli_2011_2012_ekspertna_skupina_zrs%25C5%25A1.pdf&usg=AFQjCNFw1lZQWz2zQ6_qlv9laeJzArUbdkg&bvm=bv.103627116,bs.2,d.bGQ (16. 12. 2014).
- Eurydice (2006). Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe. Dostopno na: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf. (3.10. 2014)
- Freeman, J (2000). The Education of the Very Able: evidence as the Basis For Practice. Presented at ISEC 2000. Dostopno na: http://www.isec2000.org.uk/abstract/papers_f/freeman_1.htm. (16. 12. 2014).
- Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talent. *Education Today*, 54: 17-21.
- Freeman, J., Raffan, J., Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gift and talents: An international survey*. Research report. CFBT. Education Trust. Dostopno na: <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport.pdf>. (16. 12. 2014).
- Gagne, F. (2013). The DMGT 2.0: From Gifted Inputs to Talent Outputs. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routledge.
- Hymer, B., Whitehead, J., Huxtable, M. (2009). *Gifts, talents and education. A living theory approach*. Wiley-Blackwell: A John Wiley & Sons, Ltd. Publication.
- Jukič, S. (2003). Z nadarjenimi učenci morajo delati nadarjeni učitelji. V: Blažič, m. (ured.) (2003). *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov - mednarodni znanstveni simpozij*. Novo mesto: slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
- Jurišević, M. (2010). Poročilo o izvedbi okrogle mize »Koliko nadarjenih zmore Slovenija«. Dostopno na: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/strokovno_delo/vsebinsko_poro%25C4%8Dilo_okrogl_miza.pdf. (22. 12. 2014)
- Jurišević, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

20. Kazalci kakovosti za delo z nadarjenimi v srednji šoli (2011). Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/221211133958_kazalci_kakovosti_nad_srednje_november_011_24štrke.pdf. (15. 1. 2012).
21. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (1999). http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf. (1. 12. 2014).
22. Koncept vzgojno izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 2007. <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=37&rID=1412>. (1. 12. 2014).
23. Makarovič, J. (1996). Odkrivanje talentov: iz preteklosti v prihodnost. V: Zalaznik, J., Zupančič, M. (ured.) (1996). *Zbornik strokovnih prispevkov o štipendiranju nadarjenih*. Ljubljana: Podjetje za usposabljanje invalidov SET.
24. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov za pridobitev poklicne in srednje strokovne izobrazbe. UL RS 62/2010.
25. Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih štipendij (2008). UL RS, št. 51/2008.
26. Renzulli, J. S., Delcourt, A. A. B. (2013). Gifted Behaviors Versus Gifted Individuals. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routhledge.
27. Robinson, W., Campbell, J. (2010). *Effective Teaching in gifted Education: Using a whole school approach*. London in New Yourk: Routhledge.
28. Rosič, V. Nadarjenost kot model kvalitete vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. V: Blažič, m. (ured.) (2003). *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov - mednarodni znanstveni simpozij*. Novo mesto: slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
29. Shore, B. M. (2010). Giftedness is Not What It Used to Be, School Ia Not What It Used to Be, Their Future, and Why Psychologists in Education Should Care. *Canadian Journal of School Psychology*. 25, 3: 151-169.
30. Stevanović, M. (2003). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih učencev v tradicionalnih in kvalitetnih šolah. V: Blažič, m. (ured.) (2003). *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov - mednarodni znanstveni simpozij*. Novo mesto: slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
31. Štremfel, U. (2014). Spodbudimo učno uspešnost slovenskih mladostnikov: Približajmo priložnosti vseživljenjskega učenja vsem. Pedagoški inštitut. Dostopno na: <http://www.raolla.pei.si/wp-content/uploads/sites/3/2014/02/RAOLLA-regijski-posveti-plenarni-del.pdf> (15. 12. 2014).
32. Švab, A. (2001). DRUŽINA: *od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
33. Švab, A. (2006). Družinske spremembe. Str. 63-87. V: Rener, T, Sedmak, M, Švab, A, Urek, M. (2006). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Založba Annales.
34. Wiley, K., Bruner, M. C. (2013). A Brief Synopsis of Events Influencing The Recognition and Education of Gifted Children in The United States. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routhledge.
35. Zakon o osnovni šoli (1996). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO448.html. (2. 7. 2012)
36. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja(1996). Dostopno na http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html (5. 11. 2012).
37. Zakon o gimnazijah (1996). Dostopno na <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=571>. (5. 11. 2012)
38. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (1996). Dostopno na <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=568>. (5. 11. 2012).
39. Zakon o štipendiranju (2007). UL RS, št. 59/2007.
40. Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, W. (2012). *Giftedness and Gifted Education: The Need for a Paradigm Change*. Gifted Child Quaterly. 56, 4: 194-197.
41. Žagar, D. (2006). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V: Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Nadarjeni v slovenskih šolah

Vloga koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci na osnovni šoli: izkušnje in predlogi za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela

MOJCA JURIŠEVIČ, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si

DOROTEA KRALJ, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Koper
dorotea.kralj@gmail.com

JANEZ VOGRINC, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
janez.vogrinc@pef.uni-lj.si

DRAGO ŽAGAR, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
drago.zagar@ff.uni-lj.si

● **Povzetek:** V prispevku predstavljamo rezultate empirične raziskave, povezane z vlogo šolskega koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci ($N = 105$). Ugotovljamo, da v obravnavanem kontekstu večina koordinatorjev svoje delo vrednoti kot zelo pomembno, čeprav vseh nalog iz različnih razlogov ne more opraviti tako ali v takšnem obsegu, kot ocenjuje, da bi bilo to potrebno. V prispevku so izpostavljeni problemi, ki jih koordinatorji zaznavajo v procesu

prepoznavanja in poučevanja nadarjenih učencev na šoli in so tesno povezani z njihovimi nalogami. Z učitelji in starši nadarjenih otrok relativno dobro sodelujejo. Med lastnimi potrebami za nadaljnje izobraževanje koordinatorji poudarjajo predvsem vsebine, povezane z didaktičnimi ter vsebinskimi prilagoditvami pouka za nadarjene učence in podporo učiteljem za delo z nadarjenimi učenci.

Ključne besede: nadarjeni učenci, šolski koordinator za delo z nadarjenimi učenci, delo z nadarjenimi učenci, vzgoja in izobraževanje, osnovna šola

Role of Gifted Education Coordinator in Primary School: Experiences and Suggestions for Ensuring the Quality of Educational Work

● **Abstract:** In the paper the results of empirical research related to the role of school gifted education coordinators (N = 105) are presented. In this context, the majority of coordinators value their work as very important, although for different reasons they cannot realize their role in such a way or to such an extent as they estimate it would be necessary. The paper highlights the problems detected by the coordinators regarding their role in the process of recognizing and teaching gifted students at school, which are closely connected with their tasks. Coordinators report relatively good collaboration with the teachers and parents of gifted students. Related to their needs for further professional development, coordinators emphasize that they would need more expertise in the methodology of teaching and curricular individualization for gifted students, as well as competence in supporting teachers for teaching gifted students.

Key words: gifted students, school gifted education coordinator, gifted education, education, primary school

1 Uvod

Tako kot na drugih področjih življenja imamo različne vloge tudi na poklicnem. Nekatere vloge sprejemamo zato, ker jih moramo ter jih doživljamo kot nekaj vsiljenega, druge z veseljem, saj jih ponotranjimo in se z njimi poistovetimo. Vsaka poklicna vloga nam prinaša naloge in narekuje pričakovana vedenja. V tem prispevku bomo obravnavali in analizirali vlogo šolskega koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci.

Ob preletu mednarodnih praks je mogoče hitro ugotoviti, da se vloga šolskega koordinatorja opredeljuje in nagrajuje v skladu z organizacijo oziroma izvajanjem dela z nadarjenimi učenci v določenem nacionalnem ali regionalnem kontekstu (Cathcart, 2010; Eyre, 1997; Robinson in Campbell, 2010; idr.). Iz tega razloga se bomo v pričujočem premisleku osredinili na domači kontekst: v nadaljevanju bomo najprej povzeli opredelitev vloge koordinatorja, kot jo predlaga stroka, nato pa se bomo posvetili rezultatom empirične raziskave, iz katerih je mogoče povzeti obstoječe stanje prakse koordinatorskega dela v osnovni šoli.

V domačem vzgojno-izobraževalnem kontekstu se koordinatorsko delo z nadarjenimi učenci in dijaki omenja šele v zadnjih 10 oziroma 15 letih, in sicer v povezavi z izvajanjem programskega dokumenta Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) (v nadaljevanju Koncept).

V njem je vloga koordinatorja sicer le omenjena, a je nato podrobneje opredeljena v dokumentu Operacionalizacija Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000/2009), v katerem so določene nosilne in izvajalske naloge koordinatorja (tudi v Bezić idr, 2006). Te se nanašajo na vse tri korake izvajanja Koncepta, in sicer na zagotavljanje pogojev za izvajanje Koncepta na osnovni šoli (strokovno izpopolnjevanje, programi za spodbujanje nadarjenosti), sodelovanje v postopku prepoznavanja

V domačem vzgojno-izobraževalnem kontekstu se koordinatorsko delo z nadarjenimi učenci in dijaki omenja šele v zadnjih 10 oziroma 15 letih.

nadarjenih učencev ter pripravo in analizo ponujenih programov za nadarjene učence (Tabela 1). Iz njih je razvidno, da so koordinatorske naloge obsežne ter zahtevajo poleg organizacijskih in splošnih komunikacijskih kompetenc tudi visoko strokovno usposobljenost na področju dela z nadarjenimi učenci.

Kljub predvidenim obsežnim nalogam šolskega koordinatorja, ki jih predvideva Koncept oziroma njegova operacionalizacija (Tabela 1), pa v obstoječi zakonodaji o osnovni šoli te niso nikjer eksplicitno omenjene, prav tako zakon ne predvideva kakršnegakoli nagrajevanja koordinatorskega dela. Parcialno in splošno so nekatere izmed v Konceptu predvidenih koordinatorskih nalog sicer omenjene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996, 67. člen), vendar dikcija velja le za svetovalne >

Naloge:	Koordinator – nosilec:	Koordinator – izvajalec:
priprava na uvajanje Koncepta na posamezni šoli	- strokovno izpopolnjevanje izvajalcev programov - priprava in ponudba programov za spodbujanje razvoja nadarjenosti v prvi triadi	- informiranje strokovnih delavcev, sveta šole, sveta staršev in širšega okolja o konceptu ... (izvajalci so lahko tudi šolski svetovalni delavci) - izdelava načrta strokovnega izpopolnjevanja in nakupa strokovne literature (izvajalci so lahko tudi drugi strokovni delavci) - načrt sprotne spremljanja uresničevanja ciljev in upoštevanja didaktičnih načel dela z nadarjenimi (izvajalci so lahko tudi drugi strokovni delavci in zunanji mentorji) - informiranje staršev (izvajalci so lahko tudi šolski svetovalni delavci)
evidentiranje nadarjenih učencev	- opazovanje učencev med rednim vzgojno-izobraževalnim delom - oblikovanje učiteljevega mnenja - oblikovanje mnenja svetovalne službe - oblikovanje evidence učencev, ki bi lahko bili nadarjeni	/
identifikacija nadarjenih učencev	/	/
seznanitev in mnenje staršev	/	/
delo z nadarjenimi učenci	priprava in ponudba programov šole in drugih programov v okolju – za vse triade OŠ (nosilec je lahko tudi ravnatelj)	/
analiza izvajanja	analiza izvajanja programov	- evalvacija izvajanja koncepta (izvajalci so lahko tudi šolski svetovalni delavci) - načrtovanje novih ter dopolnitev starih programov dela z nadarjenimi učenci ... (izvajalci so lahko tudi razrednik in drugi strokovni delavci)

Tabela 1. Predvidene naloge šolskega koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci v dokumentu Operacionalizacija Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000/2009)

delavce, ne pa tudi učitelje, ki so prav tako lahko koordinatorji dela za nadarjene učence na šoli: »V javnem vrtcu oziroma šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in star-

na področju srednjega šolstva, ki v 14. členu učitelju ali svetovalnemu delavcu priznava »za koordinacijo dela v zvezi z nadarjenimi dijaki, ki vključuje analizo, načrtovanje, spremljanje izvajanja in evalvacijo izvajanja dela z nadarjenimi dijaki, 1 ura letno na dijaka«, vendar se ne izvaja. Ugotovitev zato dopušča razlago, da je delo koordinatorja, kot nosilca dela z nadarjenimi učenci na šoli, razumljeno oziroma obravnavano zgolj kot dodatno in neplačano, hkrati pa izjemno odgovorno delo za svetovalnega delavca oziroma učitelja.

Delo koordinatorja, kot nosilca dela z nadarjenimi učenci na šoli, je razumljeno oziroma obravnavano zgolj kot dodatno in neplačano, hkrati pa izjemno odgovorno delo za svetovalnega delavca oziroma učitelja.

šem; sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca oziroma šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje. Svetovalna služba sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami.« Ob navedenem velja omeniti še, da delo koordinatorja sicer omenja Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa

Cilji raziskave

Na osnovi predstavljene problematike nas je v raziskavi zanimalo, kako koordinatorji zaznavajo svojo vlogo na šoli oziroma naloge, povezane s koordiniranjem dela z nadarjenimi učenci, ter kakšne so njihove izkušnje sodelovanja z učitelji in starši. Zanimalo nas je tudi,

kakšne so njihove potrebe po nadaljnem strokovnem izpopolnjevanju ter kaj na osnovi strokovnih izkušenj predlagajo, da bi vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli kakovostno potekalo.

2 Metoda

TRaziskovalni izsledki, prikazani v nadaljevanju tega prispevka, so del širše deskriptivne raziskave, izvedene na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnih šol, ki je potekala v okviru Pedagoške fakultete v Ljubljani v letih 2011 in 2012 (Juriševič, 2012a).

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 105 osnovnošolskih koordinatorjev za delo z nadarjenimi učenci, ki so bili vključeni na osnovi naključnega vzorčenja osnovnih šol po kriteriju geografske zastopanosti in velikosti šol. Med njimi je bilo 95 % žensk in 5 % moških, v povprečju starih 44 let, z 19 leti delovne dobe ter 6 leti delovnih izkušenj na področju koordiniranja dela z nadarjenimi učenci na osnovni šoli (35 % pedagogov, 19 % psihologov, 17 % socialnih delavcev ter 29 % različnih drugih poklicnih profilov, npr. socialni pedagog, sociolog, predmetni, razredni učitelj).

Zbiranje in obdelava podatkov

Za namen tega prispevka oziroma v skladu z raziskovalnimi vprašanji smo iz Vprašalnika za koordinatorje o obravnavi nadarjenih učencev v osnovni šoli (Juriševič, 2012) uporabili 16 vprašanj, ki se nanašajo na pet vsebinskih sklopov: (1) samozaznavanje vloge in nalog koordinatorja ter doživljanje koordinatorstva, (2) izkušnje koordinatorja z učitelji, (3) izkušnje koordinatorja s starši, (4) koordinatorjeva zaznava kompetentnosti in potreb po dodatnem izpopolnjevanju in (5) predlogi koordinatorjev za nadaljnje kakovostno delo z nadarjenimi učenci.

Vprašalniki so bili poslani na šole s standardnimi navodili za izvedbo anketiranja oziroma izpolnjevanja vprašalnikov, ob upoštevanju načel etičnosti pri raziskovanju. Podatki so bili analizirani kvantitativno in kvalitativno: izračunane so bile mere opisne statistike številčnih odgovorov koordinatorjev na posamezna vprašanja ($f, f\%, M, SD$) ter t -test v primerih ocenjevanja razlik med odgovori vprašanih, vsebinski odgovori na posamezna odprta vprašanja pa so bili kategorizirani na osnovi analize vsebine z odprtim kodiranjem.

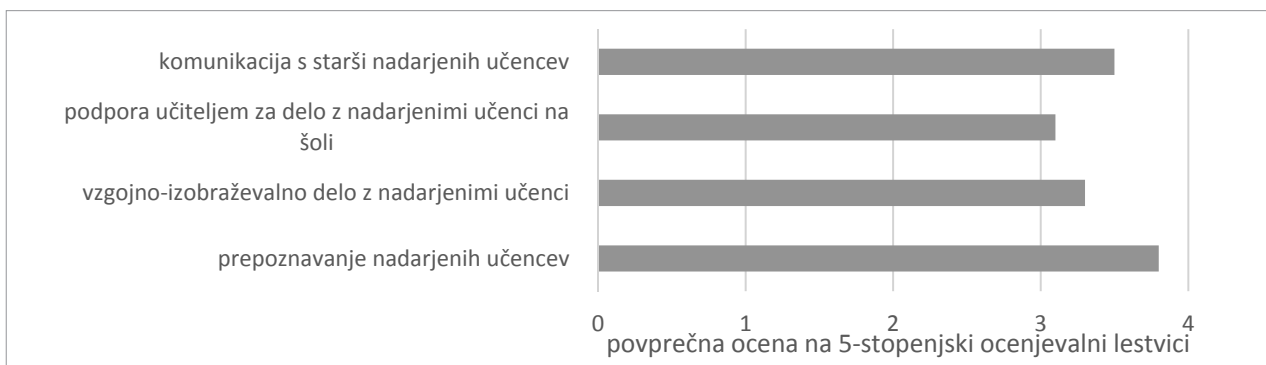
3 Rezultati z razpravo

Skrb za nadarjene na ravni države in posameznih šol

Koordinatorji, ki so sodelovali v raziskavi, ocenjujejo, da je za nadarjene učence na ravni države srednje dobro poskrbljeno ($M = 3,1, SD = 0,6$; na 5-stopenj-

Koordinatorji, ki so sodelovali v raziskavi, ocenjujejo, da je za nadarjene učence na ravni države srednje dobro poskrbljeno.

ski ocenjevalni lestvici). K taki oceni obstoječega stanja je po vsej verjetnosti največ prispeval programski dokument Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999), ki se v osnovnih šolah uvaja oziroma izvaja že dobrih deset let ter skuša na nacionalni ravni sistematično poenotiti prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci osnovne šole. Podobno so koordinatorji zadovoljni tudi z obravnavo nadarjenih učencev na njihovi šoli; najvišje ocenjujejo svoje zadovoljstvo s prepoznavanjem nadarjenih učencev, najmanj visoko pa podporo, ki jo učiteljem nudi šola za delo z nadarjenimi učenci (Slika 1). Zagotovo drži, da se je do sedaj zelo veliko energije usmerjalo ravno v postopek prepoznavanja nadarjenosti, tudi na račun dela z nadarjenimi ter izobraževanja in podpore učiteljem za to delo (Juriševič, Fabjančič, Stritih in Rostohar, 2012b; Juriševič in Gradišek, 2013).

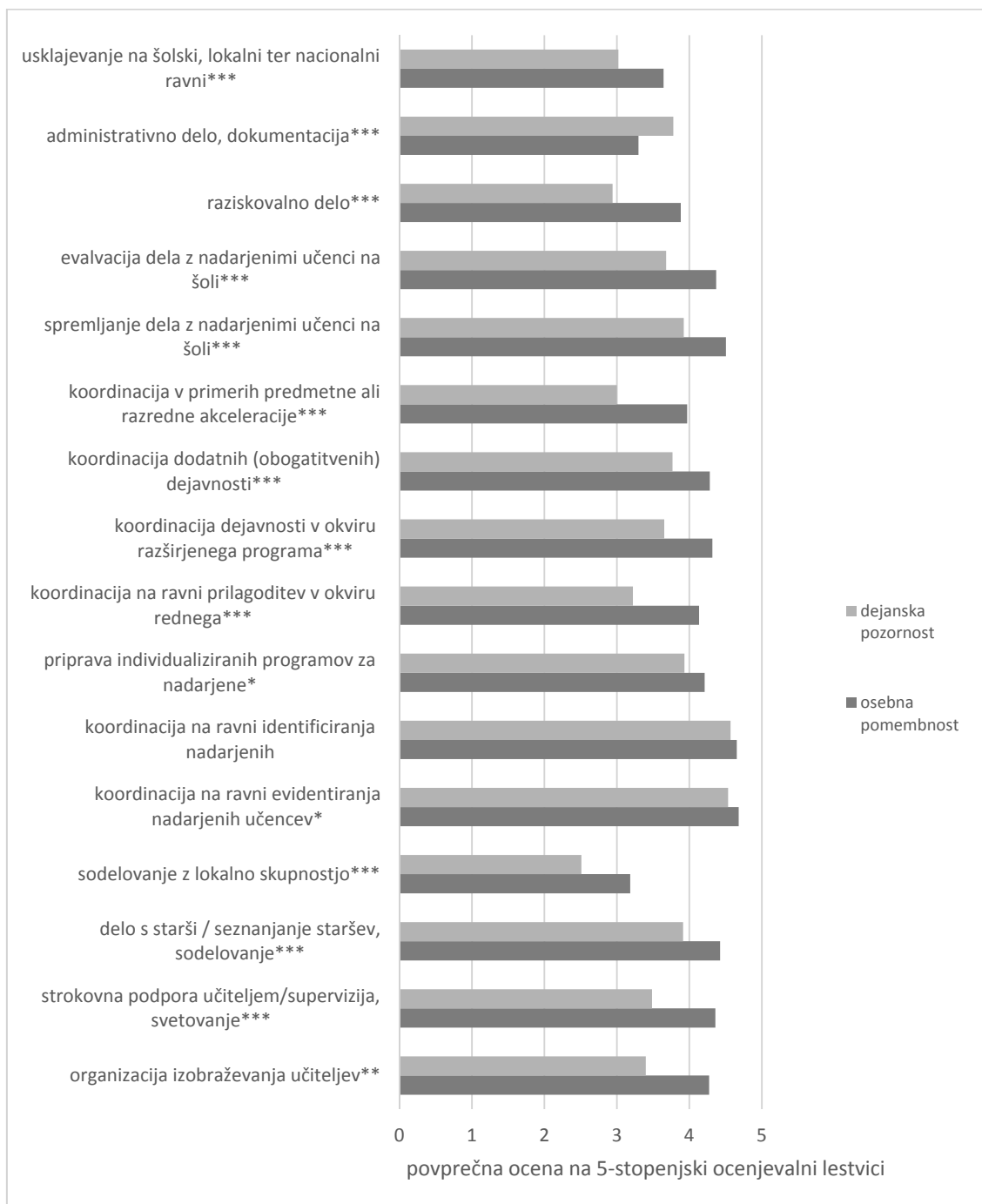


Slika 1: Ocene koordinatorjev o posameznih vidikih obravnave nadarjenih učencev znotraj matične inštitucije

Samozaznave vloge in nalog koordinatorja

Koordinatorji na splošno ocenjujejo, da je njihova vloga na šoli pomembna ($M = 3,9$, $SD = 0,7$) in poročajo, da so s svojim delom v vlogi koordinatorja srednje zadovoljni ($M = 3,2$, $SD = 0,9$). Po njihovem mnenju so med najbolj pomembnimi nalogami koordinatorja (Slika 2) *evidentiranje nadarjenih učencev* ($M = 4,7$, $SD = 0,5$), *priprava individualiziranih programov*

za nadarjene učence ($M = 4,6$, $SD = 0,5$) ter *spremljanje dela z nadarjenimi učenci na šoli* ($M = 4,5$, $SD = 0,6$), najmanj pomembna naloga pa je na osnovi povprečne ocene *sodelovanje z lokalno skupnostjo* ($M = 3,2$, $SD = 1,1$). Navajajo, da v vlogi koordinatorja največ pozornosti posvečajo *koordinaciji postopka identificiranja* ($M = 4,6$, $SD = 0,7$) in *evidentiranja* ($M = 4,5$, $SD = 0,7$) nadarjenih učencev ter *pripravi individualiziranih programov* ($M = 3,9$, $SD = 1,2$), najmanj pa *sodelovanju z lokalno skupnostjo*, saj to po njihovem mnenju ni zelo pomembno ($M = 2,5$, $SD = 1,2$). Na Sliki 2 je



Opomba. *** $p \leq 0,000$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

prikaz primerjave ocen koordinatorjev za posamezna področja koordinatorskega dela, in sicer med tem, kako pomembne se zdijo koordinatorjem posamezne naloge in tem, kakšno pozornost jim dejansko posvečajo. Razkorak med oceno pomembnosti in oceno pozornosti kažejo statistično pomembne razlike na osnovi izračuna t-testa za 14 od 15 izpostavljenih področij dela; le na področju *koordinacije na ravni identificiranja nadarjenih učencev* koordinatorji poročajo, da svojo nalogo opravljajo v skladu z razumevanjem pomembnosti naloge ($t = 1,58$, $df(103)$, $p = 0,18$).

S Slike 2 razberemo tudi, da je le na področju *administrativnega dela oziroma vodenja dokumentacije* dejansko vložena statistično pomembno več dela, kot je to zanje osebno pomembno, za vsa ostala izpostavljena področja pa je mogoče skleniti, da izvajanje nalog ni v skladu z ocenjeno osebno pomembnostjo koordinatorjskih nalog (naloge so koordinatorjem bistveno bolj pomembne, kot si zanje dejansko vzamejo časa). Zdi se, da temu razhajanju med drugimi dejavniki botruje tudi to, da večina koordinatorjev svoje koordinatorjske naloge opravlja dodatno, poleg svojega rednega dela oz. da se delovne obveznosti koordinatorjev zaradi koordinatorstva ne reorganizirajo, temveč le dodajajo.

S podporo vodstva šole in sodelovanjem z vodstvom šole na področju koordiniranja dela z nadarjenimi so koordinatorji svoje zadovoljstvo na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici v povprečju ocenili nekoliko nadpovprečno ($M = 3,8$, $SD = 1$), vendar pa na osnovi velikosti standardnega odklona lahko sklepamo na večje razlike v zadovoljstvu koordinatorjev glede na posamezno šolo. V opisnih odgovorih so namreč koordinatorji kot ključne pomanjkljivosti in težave dela z nadarjenimi učenci na šoli izpostavili prednostno *slabe materialne pogoje in neustrezno vrednotenje dela*. Po njihovem mnenju se to kaže predvsem v:

Pomanjkanju sredstev za izvedbo programov.

Vrednotenju dela koordinatorjev. Težavo pogosto povezujejo s »poplavo« nadarjenih, saj preveč evidentiranim nadarjenim učencev posledično sledi preveč

identificiranih, nato pa preveč administrativnega dela. Koordinatorji psihologi navajajo, da vrednotenje psiholoških testov, zahteva ogromno ur dela, da delo težko opravijo med delovnim časom ter delajo doma ali v času počitnic. Posledica so časovne stiske koordinatorjev.

Vrednotenju dela učiteljev. Koordinatorji opažajo, da se slabo vrednotenje dela učiteljev na eni strani kaže kot delo na etični pogon, saj učitelji mnogokrat brez plačila delajo z nadarjenimi, ker želijo tem otrokom dati več kot pri rednem pouku. Pri nekaterih učiteljih pa se kaže kot odpor do dela z nadarjenimi, ko

S podporo vodstva šole in sodelovanjem z vodstvom šole na področju koordiniranja dela z nadarjenimi so koordinatorji svoje zadovoljstvo na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici v povprečju ocenili nekoliko nadpovprečno.

se učitelji razburjajo zaradi dodatnih nalog (pisanja IP, evalvacije ...) ter nemotiviranost učiteljev, zaradi premalo finančnih sredstev in prenatrpanih urnikov, ki onemogoča dodatno delo, mnogi učitelji dojemajo načrtovanje dela v IP kot nepotrebno dodatno delo). Težave, ki iz tega izhajajo, opisujejo koordinatorji kot slabšo komunikacijo ter vlaganje veliko energije v delo z učitelji.

Naslednji sklop pomanjkljivosti in težav, ki ji navajajo koordinatorji, se nanaša *motivacijo učencev*. Koordinatorji navajajo nizko motivacijo učencev za dodatne dejavnosti ter opozarjajo, da nekaterim zadošča, da so identificirani, nato pa zaspijo na lovorikah nadarjenosti. Zanimivo je, da se nemotiviranost učencev pogosto navaja skupaj z nemotiviranostjo učiteljev (npr. nezainteresiranost učencev in učiteljev za delo). Motivirani učenci pa so po mnenju koordinatorjev pogosto preobremenjeni (V večini pripravljeni sodelovati, radi sodelujejo, vendar se srečujemo s preobremenjenostjo.). Podobno kot motivacija se tudi obremenjenost učencev z dodatnimi dejavnostmi pogosto povezuje z obremenjenostjo učiteljev (npr. tako učenci kot učitelji jemljejo to kot dodatno delo in obremenitev).

Tretji sklop odgovorov kaže na pomanjkljivosti in težave pri *didaktični izvedbi pouka*. Najpogosteje je izražena pomanjkljivost slabše izrabljene možnosti in

Koordinatorji navajajo nizko motivacijo učencev za dodatne dejavnosti ter opozarjajo, da nekaterim zadošča, da so identificirani, nato pa zaspijo na lovorikah nadarjenosti.

dividualizacije in diferenciacije (npr. preslabo ukvarjanje znotraj razreda z nadarjenimi, preslaba notranja diferenciacija premalo individualizacije znotraj rednega pouka). V posamičnih odgovorih koordinatorji navajajo tudi *problem ocenjevanja*. Kot vzrok težavam se tudi tu najpogosteje navaja slabo vrednotenje dela >

in pomanjkanje časa ter obremenjenost z mnogimi nalogami. V manjšem številu odgovorov koordinatorji opozarjajo na *strokovno usposobljenost učiteljev* (npr. da so učitelji so še negotovi pri delu z nadarjenimi, manjka jim izobraževanj).

79 % vprašanih koordinatorjev poroča, da se starši najpogosteje obračajo nanje z vsebinskimi in organizacijskimi problemi, povezanimi s programom dela z nadarjenimi.

Menimo, da je opozorila o neustreznem vrednotenju dela z nadarjenimi, ki se odražajo v visoki obremenjenosti tako učiteljev kot koordinatorjev ter tudi slabši motivaciji za to delo, jemati zelo resno. Prepričani smo, da delo z nadarjenimi ne more sloneti le na posameznikih, ki se zavedajo pomena tega dela in so se pripravljene dodatno angažirati brez ustreznega vrednotenja dela.

Izkušnje koordinatorjev s sodelovanjem z učitelji nadarjenih učencev

Koordinatorji so s sodelovanjem z učitelji nadarjenih učencev v povprečju srednje zadovoljni ($M = 3,4$, $SD = 0,8$; na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici). Zanimalo nas je, s katerimi vprašanji se učitelji najpogosteje obračajo na njih. Opisne odgovore koordinatorjev smo razvrstili v sledeče sklope/kategorije:

Postopek evidentiranja nadarjenih. Tu se vprašanja učiteljev nanašajo na pomoč pri reševanju ocenjevalnih lestvic (npr. da določene postavke težko ocenijo,), kriterijev (Kako prepoznati nadarjenost, če je v ospredju pridnost?) ter števila nadarjenih (Koliko je lahko evidentiranih učencev na oddelku). Ob tem učitelji pogosto odpirajo vprašanje smiselnosti postopka odkrivanja nadarjenih (npr. zakaj to delamo, zakaj morajo spet to izpolnjevati) ter vprašanja opredelitve nadarjenih (Kdo so nadarjeni, je res nadarjen?, Ali je odličen učenec nadarjen?).

Motivacija učencev. Najpogosteje se vprašanja učiteljev nanašajo na zaskrbljenost učiteljev z nizko motivacijo nadarjenih učencev (npr. Kako naj jih motiviram? Dostikrat so zadovoljni z dejstvom, da so nadarjeni in ne želijo izkoristiti svojega potenciala). V zvezi z motivacijo izražajo učitelji tudi skrb za preobremenjenost učencev ter nemoč ob vedenjsko in učno problematičnih nadarjenih. Vprašanja motivacije se nanašajo tudi na načrtovanje in didaktično izvedbo programov.

Priprava individualiziranih programov (IP). Gre za vprašanja od vsebin programov za nadarjene do vprašanj o dejavnostih, ki naj jih ponudijo učencem, ali kako naj IP predstavijo staršem. Učiteljeva vprašanja kaj naj delam, kažejo na dilemo o ciljih in vsebini dela z nadarjenimi; vprašanja kako, odpirajo didaktično-metodično področje dela z nadarjenimi. Razbrati je tudi pomisleke o smiselnosti IP in dela (npr. če je res potrebno z njim/njo drugače delati ali kaj naj delam). Iz vprašanj, s katerimi se učitelji obračajo na

koordinatorje je moč sklepati, da učitelji koordinatorjevo vlogo razumejo v smeri:

- podpore v postopku evidentiranja in identifikacije,
- poznavalca nadarjenih oz. nadarjenosti in
- idaktike dela z nadarjenimi.

Vprašanja ob pripravi IP odprejo tudi polemiko o deklariranih ciljih in namenu dela z nadarjenimi ter implicitnih, tihih pričakovanj družbe/politike do šole, učitelja in nadarjenih otrok. V kolikor se nagibamo k odgovoru več (več ur, več vsebin, več programov) lahko nehote podpiramo transmissijsko vlogo šole in učitelja, ki zavira kakovostno učenje.

Izkušnje koordinatorjev s sodelovanjem s starši nadarjenih učencev

Koordinatorji so s sodelovanjem s starši nadarjenih učencev v povprečju srednje zadovoljni ($M = 3,6$, $SD = 0,8$, na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici). 79 % vprašanih koordinatorjev poroča, da se starši najpogosteje obračajo nanje z vsebinskimi in organizacijskimi problemi, povezanimi s *programom dela z nadarjenimi*. Znotraj tega sklopa lahko zaznamo dve podkategoriji: zanimanje staršev za dodatne programe in skrb staršev za preobremenjenost otrok. Tako starši želijo vedeti, ali se bo z nadarjenimi kaj delalo, kdaj, kako, kakšne dejavnosti, ki naj bi se izvajale v šoli, kako bo šola delala z nadarjenimi ter kako je nadarjenim konkretno prilagojen pouk. Zanima jih tudi, kako naj sami ravnajo, da bo v prid otrokovi nadarjenosti, želijo napotke za delo doma ter vprašanja kako motivirati nadarjenega, da bi naredil kaj več. Zelo pogosto pa starši izražajo skrb, ali to pomeni, da bo moj otrok še bolj obremenjen, imel še več obveznosti, kaj če otrok ne bo hotel sodelovati na neki dejavnosti ali pa so veseli, da je otrok identificiran, a ga ne želijo dodatno obremenjevati, želijo le da ima lep učni uspeh, sicer pa se udeležuje v športu ali glasbi.

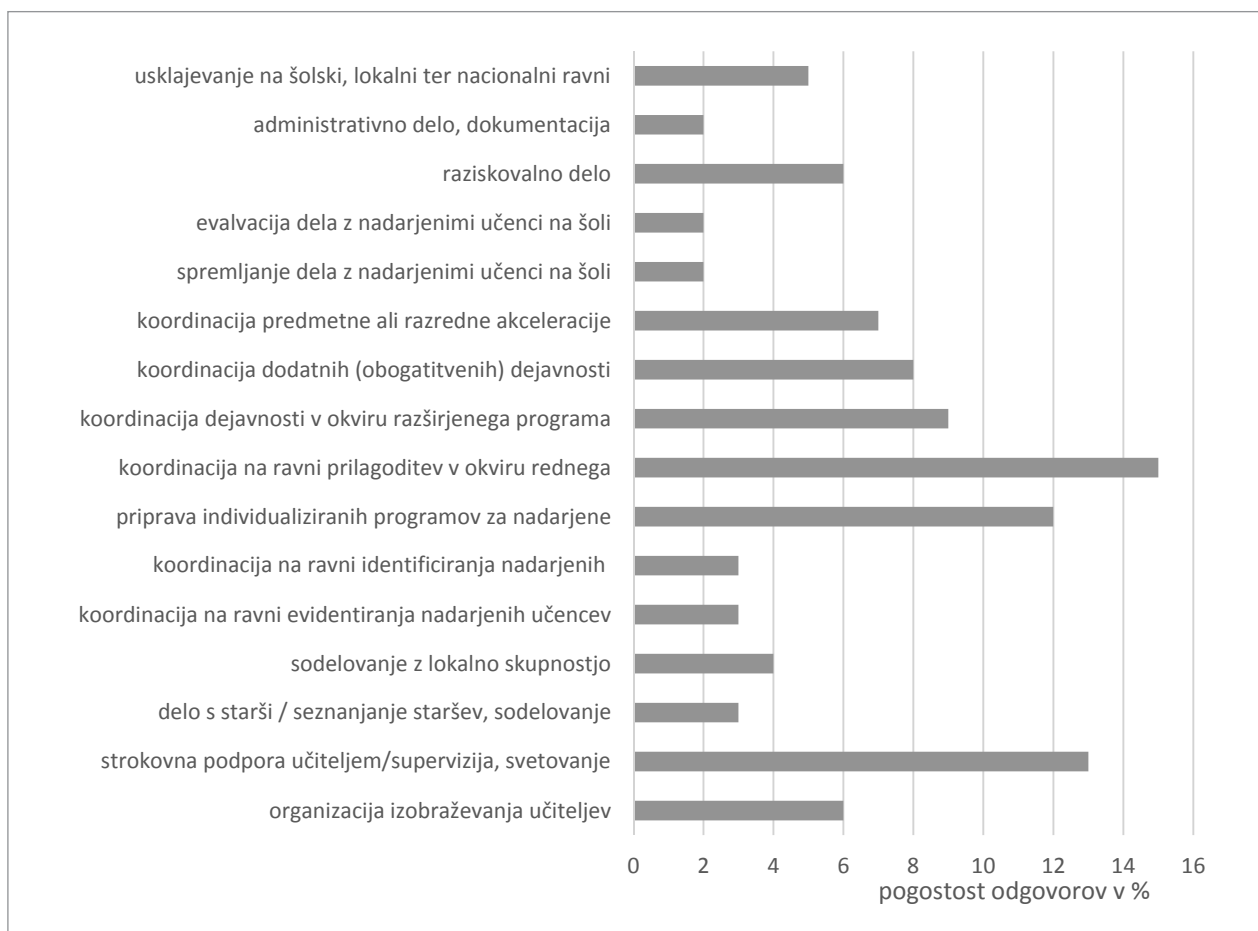
Postopek prepoznavanja nadarjenih zanima starše zlasti zaradi identifikacije njihovega otroka. Tako se

vprašanja staršev nanašajo predvsem na zakaj se njihovega otroka ne testira, ali zakaj otrok ni bil evidentiran kot nadarjen ali kaj bo identificiranje prineslo njihovem otroku. Starši tudi predlagajo svoje otroke, da bi jih testirali, izražajo željo po soudeležbi pri evidentiranju ter bojazen, kako otroku povedati, da se je izkazalo, da ni nadarjen. Manjši delež vprašanja staršev v tem sklopu se nanaša še na vprašanja, kaj so ugotovljene značilnosti njihovih otrok ali kaj pomeni prepoznavna nadarjenosti za delo, kako jo razvijati ter vprašanja o rezultatih testiranja.

Možnosti štipendiranja, predvsem, kako pridobiti Zoisovo štipendijo ter možnosti nadaljnega izobraževanja otroka, se kaže kot tretji sklop vprašanj staršev. Ne gre zanemariti tudi manjšega deleža (5 %) odgovorov koordinatorjev, ki navajajo, da se starši na njih ne obračajo z vprašanji. Koordinatorji menijo, da starši večinoma organizacijo in vsebino prepuščajo strokovnim delavcem in jim zaupajo ali navajajo, da ponavadi prepustijo delo šoli oziroma se ne obračajo, če je problem, ga rešijo preko učitelja.

Zaznana kompetentnost koordinatorjev na področju koordiniranja obravnave nadarjenih učencev na šoli in potrebe po nadaljnjem strokovnem izpopolnjevanju

Koordinatorji navajajo, da so znanje za koordinatorstvo delo pridobili na različne načine, predvsem s *pedagoškimi izkušnjami* ($M = 4, SD = 0,9$), *samostojnim izobraževanjem* ($M = 3,8, SD = 1,1$) ter *različnimi izobraževanji po diplomi* ($M = 3,8, SD = 1,1$), bistveno manj pa v času *dodiplomskega študija* ($M = 1,8, SD = 1$) (vse povprečne ocene so podane v okviru 5-stopenjske ocenjevalne lestvice). Nekateri navajajo tudi povsem *intuitivno* usvajanje znanja, *na osnovi osebnega občutka* ($M = 1,8, SD = 1,2$). Med njimi bi se jih 61 % zagotovo odzvalo dodatnemu izpopolnjevanju na tem področju, 27 % pa le, če bi bile v programu uporabne in smiselno izbrane vsebine ter če bi bila na voljo finančna sredstva za kritje stroškov udeležbe.



Slika 3. Interesi koordinatorjev za nadaljnje strokovno izpopolnjevanje

Koordinatorji najpogosteje izražajo interes, da bi v okviru nadaljnjega izpopolnjevanja radi usvojili vsebine, ki bi jim omogočale *koordinacijo pedagoškega dela na ravni prilagoditev v okviru rednega pouka* (15 % odgovorov), *strokovno podporo učiteljev, supervizijo in svetovanja* (13 % odgovorov) in *pripravo individualiziranih programov za nadarjene učence* (12 % odgovorov). Interesi

Koordinatorji menijo, da bi h kakovosti dela z nadarjenimi na šoli zelo pripomoglo nadaljnje izobraževanje učiteljev o razumevanju nadarjenosti ter poučevanju nadarjenih.

na drugih področjih so zastopani v nižjih odstotkih, kar je najverjetneje posledica, da so koordinatorji strokovni delavci različnih poklicnih profilov in imajo posledično različno strokovno znanje, s tem pa tudi različne učne oz. študijske potrebe (Slika 3).

Med izbranimi oblikami nadaljnjega izpopolnjevanja, ki so koordinatorjem na razpolago za razvijanje njihovih strokovnih kompetenc, bi se vprašani najpogosteje odločili za različne oblike enkratnih predavanj ali seminarjev ($M = 4,2$, $SD = 1$) in programov za izpopolnjevanje ($M = 3$, $SD = 1,4$), manjkrat pa so kot možno izbiro navedli nadaljevanje študija na podiplomski stopnji: magistrski ($M = 2,16$, $SD = 1,4$) ali doktorski ($M = 1,9$, $SD = 1,3$) (vse povprečne ocene so podane v okviru 5-stopenjske ocenjevalne lestvice).

Predlogi koordinatorjev za kakovostno delo z nadarjenimi učenci v šoli

Na osnovi svojih strokovnih izkušenj koordinatorji menijo, da bi h kakovosti dela z nadarjenimi na šoli zelo pripomoglo nadaljnje izobraževanje učiteljev o

Koordinatorji navajajo, da učitelji potrebujejo več podpore s strani šole. učencev.

razumevanju nadarjenosti ter poučevanju nadarjenih učencev (npr. Izobraževalni sklop na temo nadarjenosti za vse učitelje.). Izpostavljajo tudi potrebo po sistemski urejenosti dela z nadarjenimi učenci (npr. dodatno nagrajevanje ali opustitev kake druge naloge, sistematizirane ure za delo z nadarjenimi učenci, dodatne ure v redni delovni obvezi za učitelje, sicer je to samo dodatna obremenitev) ter po finančnih sredstvih, s katerimi bi bilo mogoče nadarjenim posvetiti več časa ter avtentičnih učnih priložnosti (npr. finančna sredstva za izvajanje obogatitvenih dejavnosti, tabori). Vključevanje zunanjih strokovnjakov (znanstvenikov,

športnikov, asistentov ...) v smislu pomoči učiteljem ter splošno motivirajoče sodelovalno vzdušje med deležniki bi prav tako prispevalo k višji kakovosti obravnave tako nadarjenih učencev kot tudi njihovih sošolcev. Nekateri koordinatorji so v svojih odgovorih na vprašanje glede predlogov za izboljšanje dela v prihodnje opozorili tudi, da bi bilo treba zvišati kriterije za identifikacijo nadarjenosti, saj so obstoječi preohlapni in vodijo v (pre)veliko število nadarjenih (npr. bolj ostri kriteriji, kdo je nadarjen) ter zmanjšati obseg administrativnega dela, ki je v obstoječi praksi odvečen oziroma nesmiseln (npr. razbremenitev učiteljev administrativnih del, ki jih zaznavajo kot dodatno obremenitev, kar morajo imeti vse zapisano do pikice natančno).

4 Sklepi in predlogi

Koordinatorji navajajo, da učitelji potrebujejo več podpore s strani šole. Zaskrbljujoč je tudi razkorak med tem, katere koordinatorske naloge se zdijo koordinatorjem pomembne in tem, kakšno pozornost jim pri svojem delu lahko posvečajo. Koordinatorji navajajo različne ovire in obremenitve, zaradi katerih ne morejo optimalno uresničiti svoje vloge. V zvezi s tem zlasti izpostavljajo naslednje aktivnosti, ki jim po njihovem mnenju ne morejo posvetiti ustrezne pozornosti: raziskovalno delo, spremljanje in evalvacija dela z nadarjenimi učenci, koordinacija pri izvajanju predmetne in razredne akceleracije, koordinacija v okviru obogatitvenih dejavnosti in razširjenega programa, prilagoditve pri rednem pouku, sodelovanje z lokalno skupnostjo, informiranje staršev in nudenje strokovne podpore učiteljem. Sicer pa se učitelji najpogosteje obračajo h koordinatorjem po pomoč zaradi postopka evidentiranja in identificiranja nadarjenih učencev, njihove motivacije in priprave individualiziranih programov. Starši pa želijo od koordinatorjev pridobiti informacije v zvezi s programom dela z nadarjenimi otroki; zanima jih dodatni

program in posledično preobremenjenost otrok. Izpostavili so tudi vprašanje, kako pridobiti Zoisovo stipendijo ter kakšne so možnosti nadaljnjega izobraževanja njihovega nadarjenega otroka. Glede lastne strokovne kompetentnosti in potrebe po nadaljnjem strokovnem izobraževanju so koordinatorji izrazili predvsem potrebo po dodatnem znanju v zvezi s koordiniranjem pedagoškega dela na ravni prilagoditev nadarjenim v okviru rednega pouka, znanja za pripravo individualiziranih programov ter nujenja strokovne podpore učiteljem. Bolj kakovostno delo z nadarjenimi učenci v šoli vidijo predvsem v smislu večje izobraženosti

učiteljev, sistemske ureditve pedagoškega in svetovalnega dela z nadarjenimi učenci na šoli ter v dodatnih finančnih sredstvih, ki bi šolam omogočila optimalno spodbujanje učnega razvoja nadarjenih učencev.

Problemi, ki izhajajo iz povzetega, bodo nedvomno predmet nadaljnje razprave, saj kažejo na neobhodnost sistemske ureditve statusa šolskega koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci v šoli, kot je to nakazano tudi že v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (Juriševič, 2011). Opažanja, izkušnje in potrebe v predstavljeni raziskavi sodelujočih koordinatorjev za delo z nadarjenimi učenci je zato seveda smiselno in pravzaprav tudi nujno upoštevati tako pri načrtovanju in organizaciji njihovega nadaljnjega izobraževanja (usvajanja specifičnih kompetenc) kot tudi opredelitvi vsebin, zahtev in organizacije koordinatorskega dela. Predvsem pa je po našem mnenju na osnovi predstavljenih empiričnih ugotovitev potrebno predhodno zavedanje, da je skrb za razvoj učnih potencialov nadarjenih učencev skrb vseh vpletenih v sistem vzgoje in izobraževanja:

- države oziroma ministrstva, pristojnega za šolstvo, ki mora zagotoviti sistemske rešitve, ki bodo zagotavljale razvoj nadarjenih učencev,
- izobraževalcev bodočih pedagoških delavcev, ki morajo v študijske programe na različnih ravneh izobraževanja vključiti vsebine, potrebne za prepoznavanje nadarjenih učencev in za prilagajanje dela oziroma poučevanja in svetovanja ter drugih oblik podpore značilnostim in posebnostim nadarjenih učencev,
- ravnateljev, učiteljev, svetovalnih delavcev in/ali koordinatorjev, ki morajo v šolah ustvariti in negovati spodbudno učno okolje,
- staršev nadarjenih učencev, ki morajo svoje otroke spodbujati k takšnemu načinu dela, ki jim bo omogočil razvoj učnih potencialov, in nenazadnje
- nadarjenih učencev, ki se morajo (ob zgledu in podpori odraslih) zavedati lastne odgovornosti glede razvoja svojih izjemnih učnih potencialov ter izkoriščanja možnosti, ki jim jih ponuja ožje in širše socialno okolje.

Literatura

1. Bezić, T., idr. (2006). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana, Slovenija: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Cathcart, R. (2010). Gifted programming made practical: A common sense guide to developing your gifted programme. Laughton, UK: Essential Resources Educational Publishers Limited.
3. Eyre, D. (1997). Able children in ordinary schools. London, UK: David Fulton.
4. Juriševič, M. (2011). Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli. V J. Krek, M. Metljak (ur.), Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (str. 329-346). Ljubljana, Slovenija: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Juriševič, M. (2012a). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana, Slovenija: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
6. Juriševič, M., Fabjančič, N., Stritih, B. in Rostohar, G. (2012b). Sklepi posvetovanja. V M. Juriševič, B. Stritih (ur.), Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih, 27. 1. 2012, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 133-144). Ljubljana, Slovenija: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
7. Juriševič, M. in Gradišek, P. (2013). Uvodni nagovor. V M. Juriševič, P. Gradišek (ur.), Posvetovanje Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi, 25. 1. 2013, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 5-7). Ljubljana, Slovenija: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
8. Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). Ljubljana, Slovenija: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Delovna skupina za pripravo koncepta dela za delo z nadarjenimi učenci. Pridobljeno na http://www.zrss.si/pdf/250811100623_ssd_nadarjeni_20koncept_1_.pdf
9. Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000/2009). Ljubljana, Slovenija: Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih. Pridobljeno na <http://www.zrss.si/?rub=3159>
10. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (2010). Uradni list RS, št. 62/2010.
11. Robinson, W. in Campbell J. (2010). Effective teaching in gifted education: Using the whole school approach. London, UK: Routledge.
12. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Uradni list RS, št. 12/1996.

Nadarjeni v slovenskih šolah

Prepoznavanje dvojno izjemnih učencev na komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

BISERKA LEP, Zavod RS za šolstvo
biserka.lep@zrss.si

● **Povzetek:** Zanimanje za preučevanje dvojno izjemnih učencev narašča tako v svetu kot pri nas. V ZDA so že lansko leto praznovali 30-letnico proučevanja. Dvojno izjemni učenci so nadarjeni in hkrati otroci s posebnimi potrebami, sem pa se običajno štejejo tudi tisti učenci, ki sicer nimajo individualiziranega programa potrebujejo pa prilagoditve in pomoč. Raziskave kažejo, da imajo ti učenci poseben vzorec tako kognitivnega kot čustvenega in socialnega funkcioniranja. Ker so zelo različni, tudi če so usmerjeni zaradi istih primanjkljajev, ovir ali motenj, potrebujejo individualno obravnavo in pomoč. V različni literaturi navajajo do 5 % dvojno izjemnih v populaciji otrok s posebnimi potrebami. Pregledali smo usmerjene otroke v letih 2013 in 2014 na Komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami Maribor 1 in ugotavljali pogostost pojavljanja dvojno izjemnih otrok.

Ključne besede: dvojno izjemni učenci, delež dvojno izjemnih

Recognition of Twice Exceptional Students by the Commission for the Placement of Children with Special Needs

● **Abstract:** The interest for researching twice exceptional students is growing in the world as well as in Slovenia. Last year, the USA already celebrated

30 years of research. Twice exceptional children are both gifted and have special needs; usually those students who do not have an individualized programme but need individual adjustments and help are included in the term. Research shows that these students have a special pattern of cognitive, social and emotional functioning. Because they greatly differ from one another, even if they have been placed because of the same learning disabilities, they still need individualized programmes and help. In different literature up to 5% of twice exceptional children are noted amongst children with special needs. The children placed in 2013 and 2014 by the Commission for the Placement of Children with Special Needs Maribor 1 have been studied and the frequency of the appearance of twice exceptional children has been established.

Key words: twice exceptional students, share of twice exceptional students

Nadarjenost vsebuje tudi nevarnost. Kakršen koli talent/nadarjenost imamo smo nekako prisiljeni k izražanju le-tega. Če je izražanje blokirano, ovirano ali komaj dovoljeno, potem se nadarjenost obrne proti nam – in zato trpimo. (Johnson, 1993, v Silverman, 2009)

1. Kdo so dvojno izjemni učenci in kaj o njih ugotavljajo tuje raziskave?

Na prvi pogled bi lahko rekli, da dvojna izjemnost pomeni, da imajo učenci posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in so hkrati nadarjeni. Mi pa bomo uporabili širšo definicijo države Colorado (Colorado State Board of Education; Twice-Exceptional Students, 2012, str. 9), kjer dvojno izjemne učence opredeljujejo kot tiste, ki so prepoznani na enem ali več področjih izjemnosti (visok intelektualni potencial bodisi specifičen ali splošne intelektualne sposobnosti, ustvarjalnost, vizualna in uporabna umetnost, vodstvene sposobnosti) in so hkrati tudi učenci s posebnimi potrebami, ki (čeprav nimajo odločbe) potrebujejo prilagoditve in imajo (dodatno strokovno) pomoč.

Zanimanje za proučevanje učencev, ki so nadarjeni in imajo hkrati posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, je začelo naraščati v ZDA po letu 1980. Tri leta prej je izšla prva knjiga na to temo. Avtorica June Maker (*Programs for the Gifted Handicapped*) je tako postavila temelje proučevanja posebne kategorije nadarjenih učencev - dvojno izjemnih (Bracamonte, 2010).

Običajno najdemo v literaturi oceno, da je 3 % do 5 % učencev dvojno izjemnih (Baum & Owen, 2004) - med nadarjenimi je 3 % do 5 % učencev s posebnimi potrebami in med učenci s posebnimi potrebami je 3 % do 5 % nadarjenih. Vendar gre le za oceno. Ena izmed težav pri identifikaciji dvojno izjemnih je tudi dejstvo, da mnogi dvojno izjemni otroci niso prepoznani niti

kot učenci s posebnimi potrebami niti kot nadarjeni. Njihovo funkcioniranje je povprečno, kajti visoke sposobnosti lahko zakrijejo primanjkljaje, ovire oz. motnje, ki pa tudi niso identificirane. Mnogi nadarjeni učenci namreč spontano razvijajo strategije, kako prikrijevati primanjkljaj, da ni očiten. Zato nihče ne posumi na kakršne koli posebnosti pri učencu.

Trail (2010, po Mc Callum et al, 2013) poroča o pogostosti pojavljanja dvojno izjemnih učencev med učenci s posebnimi potrebami. Navaja, da jih je med 2 % in 7 %. Kriteriji za določanje intelektualnih potencialov, ki so postavljeni za spodnjo mejo identifikacije nadarjenosti (v Sloveniji je to IQ 120), v vseh študijah niso enaki. Dogaja se, da je učenčeva izmerjena višina IQ le za kakšno točko ali dve nižja od spodnje meje. Primanjkljaji, ki jih učenec ima, lahko in ne samo, da lahko, ampak dejansko znižujejo njegov skupen rezultat zaradi področja ali področij, ki so slabše razvita (šibko področje, primanjkljaj, ovira ali motnja). Ugotavljajo da bolj, ko je sposobnost abstraktnega mišljenja pri posamezniku razvita, »lažje« učenci razvijajo strategije, ki prikrijejo dejanske učne probleme. Vendar pa je uspeh le začasen. Kasneje v času šolanja te strategije, spontano razvite v zgodnjem obdobju šolanja, ne zadostujejo več (Silverman, 2009). Zato je napaka pri ugotavljanju

Običajno najdemo v literaturi oceno, da je 3 % do 5 % učencev dvojno izjemnih – med nadarjenimi je 3 % do 5 % učencev s posebnimi potrebami in med učenci s posebnimi potrebami je 3 % do 5 % nadarjenih.

morebitne dvojne izjemnosti v takšnih primerih manjša, če se odločimo, da bomo učenca diagnosticali kot dvojno izjemnega, kot pa če bi njegove visoke intelektualne potenciale kar prezrli.

Silvermanova (2009) predlaga, da se naj pri nadarjenih učencih, kadar primerjamo njihove dosežke na testu z normami, raje ne ukvarjamo samo z oceno, >

koliko je učenec na nekem področju nad povprečjem. Pravilno vprašanje bi se po njenem mnenju moralo glasiti: «Do katere mere diskrepanca med otrokovimi močnimi in šibkimi področji povzroča frustracijo in vpliva na celoten razvoj otrokovih potencialov?» Večja, kot je ta diskrepanca, večja je verjetnost, da je otrok

ni kot otroci s posebnimi potrebami, pri katerih šele potem ugotavljamo še morebitno nadarjenost oziroma visoke intelektualne potenciale. So tudi takšni nadarjeni otroci, ki zaradi neprepoznavanja njihovih potreb, ki izhajajo iz njihovih visokih potencialov postopoma postajajo socialno, emocionalno in vedenjsko težavni.

Dvojno izjemni učenci se učijo kompenzacijskih strategij veliko hitreje kot njihovi vrstniki.

Postanejo učno neuspešni, ker funkcionirajo (daleč) pod svojimi zmoglostmi.

oboje - nadarjen in ima učne težave, navkljub dejstvu, da je lahko njegov najnižji rezultat na testu le nekoliko nižji od povprečja oziroma ni pomembno pod povprečjem. Močna področja bi morali obravnavati ločeno od njegovih šibkih področij. Če nekdo na testu dosega visok potencial na enem podtestu in podpovprečnega na drugem podtestu ju ne bi smeli primerjati znotraj norm. V tem primeru lahko namreč naredimo napako in sklepamo, da je otrok povprečen, ne pa - kar je v resnici - visoko nadarjen otrok s posebnimi potrebami. Dvojno izjemni učenci se učijo kompenzacijskih strategij veliko hitreje kot njihovi vrstniki. Torej njihova šibka področja znižujejo celoten rezultat na testu in lahko dajejo vtis, da so manj nadarjeni, kot pa v resnici so.

Montgomeryjeva zatrjuje, da bi morali vsem dvojno izjemnim učencem pri določanju njihovih potencialov dodati še 10 IQ točk, tako da se vsaj nekoliko omili vpliv šibkih področij na skupni rezultat (Montgomery 2013). Govori o dveh vrstah izjemnosti, ki pa ju ne ločuje striktno, ampak, kadar je učenec nadarjen in hkrati učenec s posebnimi potrebami, je dvojno izjemen. Ker pa se dogaja dokaj pogosto, da imajo otroci s posebnimi potrebami hkrati več težav na večih področjih (npr.: primanjkljaji na posameznih področjih učenja in govorno-jezikovne motnje, ali Aspergerjev sindrom in ADHD) govori tudi o otrocih z dvojno/

Montgomeryeva (2012) opozarja na sedem problemov, s katerimi se srečujejo dvojno/ multiplo izjemni učenci:

1. Otrok s posebnimi potrebami ima morda pomoč samo za odpravljanje primanjkljajev, ovir ali motenj ter za učenje strategij, nima pa ustreznih intelektualnih izzivov, ki jih prav tako potrebuje za svoje duševno zdravje. Zanje je to izjemno frustrirajoča situacija.
2. Zaradi tega lahko nastanejo emocionalne in vedenjske težave - otrok tako postane multiplo izjemen. V obeh primerih pa lahko ostane fokus pomoči osredotočen na posebne potrebe otroka in še vedno je spregledan njegov visoki potencial.
3. Če so ugotovljeni visoki potenciali in tudi posebne potrebe in učenec še vedno ni uspešen, je vzrok morda v pomanjkljivih spretnostih in znanjih učitelja.
4. Problem je morda tudi v otrokovih dvojnih ali multiplih težavah (zaradi sopojavačnosti več primanjkljajev, ovir oz. motenj); iste strategije namreč niso vedno uporabne za vse vrste primanjkljajev, ovir oz. motenj.
5. Če uporabljamo primerne (inkluzivne) učne metode lahko te težave premagujemo. Montgomeryjeva je kritična do modela, ki je pogosto prisoten v Angliji, ko po eni strani učenca ločeno poučujejo zaradi posebnih potreb, po drugi pa uporabijo model akceleracije za izrazito močno področje. Meni, da je tak način upravičen le v primerih, ko je učitelj ni ustrezno usposobljen za poučevanje otrok z dvojno/multiplo izjemnostjo.
6. Učenci so lahko tudi preobremenjeni. Če prejemajo dodatno strokovno pomoč, ko paralelno teče pouk, so trikratno obremenjeni: dohitevajo staro snov, ne morejo sodelovati pri usvajanju nove, zato se lahko postavi vprašanje, kaj učenci s tem sploh pridobijo?
7. Opozarja tudi na problem, ko se termin »otrok s posebnimi potrebami« razume v nekem okolju kot žaljivka.

Če so ugotovljeni visoki potenciali in tudi posebne potrebe in učenec še vedno ni uspešen, je vzrok morda v pomanjkljivih spretnostih in znanjih učitelja.

multiplo izjemnostjo. Za takšne učence uporablja hkrati skupaj oba pojma, in sicer o govori o »double and multiple exceptionality (DME) - dvojna in multipla izjemnost (Montgomery 2012).

Za učence z več primanjkljaji, ovirami ali motnjami, ki imajo hkrati tudi visok intelektualni potencial, je nudenje pomoči in spodbujanje ter razvijanje njihovih močnih področij v času šolanja še toliko bolj zahtevno in hkrati nujno.

Vsi dvojno izjemni učenci niso najprej prepozna-

Kaplanova je raziskovala sopojavačnost različnih primanjkljajev, ovir ali motenj pri otrocih s primanjkljaji na

posameznih področjih učenja (2000, v Montgomery, 2012). Ugotovila je, da je le 49 % čistih dislektikov, ostalih 51 % ima še kakšen drug primanjkljaj, oviro oz. motnjo. Pri učencih z ADHD je bil ta delež 22 %. Nekateri drugi avtorji, kot sta Clements in Duke, so ugotavljali 30 % sopojavnost (Clements, 1966, Duke, 2002 v Montgomery, 2012). Novejše študije ugotavljajo kar 50 % sopojavnost (Montgomery, 2012).

Betts in Neihartova sta na podlagi dolgoletnega proučevanja in opazovanja opisala 6 tipov nadarjenih, ki sta jih imenovala: uspešni, zahtevni, pritajeni, osipniki, dvojno izjemni in avtonomni.

Skratka, iz poročil o raziskavah lahko sklepamo, da z natančnejšo diagnostiko posameznih primanjkljajev, ovir ali motenj avtorji ugotavljajo porast sopojavnosti več različnih težav pri posameznem otroku oz. da se zmanjšuje delež učencev, pri katerih je diagnosticiran le en primanjkljaj, ovira ali motnja.

Jasna Cvetković-Lay (2014) je ustanoviteljica Centra za spodbujanje nadarjenih otrok »Bistrič« v Zagrebu. V njihove programe za nadarjene otroke vsako leto sprejmejo tri ali štiri dvojno izjemne otroke. Pri svojem delu z nadarjenimi ugotavljajo, da je preventivni razvojni program, ki ga izvajajo, še posebej pomemben, ker se pri njih vedenjske motnje še posebej pogosto pojavljajo. Meni, da je najtežja kombinacija dvojne izjemnosti pri nadarjenih v povezavi z ADHD. Izkušnje pri delu so pokazale, da ti otroci šele po 10 mesecih intenzivnega druženja v delavnicah, kjer so med sebi enakimi, kjer so manjše skupine, kjer imajo možnost

izbire, da počno tisto, kar jih veseli, kjer je zabavno in dovolj zahtevno, začno spreminjati svoje vedenje. Spremembe zaznajo tako v delavnicah, ki jih vodijo, o spremembah vedenja jim sporočajo starši, včasih pa tudi učitelji. V delavnicah najprej ustvarijo priložnosti za samopotrjevanje ter samovrednotenje na podlagi lastnih dosežkov. Šele nato se osredotočijo na izobraževalne cilje. Layeva navaja mnenja različnih avtorjev, ki prav

tako menijo, da je precej več nadarjenih otrok s prikritimi težavami, kot je splošno sprejeto, in da se pri šestini otrok težave odkrijejo šele na psihološkem testiranju.

Betts in Neihartova (1988) sta na podlagi dolgoletnega pro-

učevanja in opazovanja opisala 6 tipov nadarjenih, ki sta jih imenovala: uspešni, zahtevni, pritajeni, osipniki, dvojno izjemni in avtonomni. Nadarjeni otroci z motnjami oz. dvojno izjemni razvijejo značilne psihološke profile, ki sta jih opisala. Tukaj bomo predstavili samo opis profila dvojno izjemnih otrok.

Še štiri avtorice so se lotile pregleda empiričnih raziskav o dvojno izjemnih učencih v obdobju 20 let, od 1990 do 2009 (Foley Nicpon, Allmon, Sieck, Stinson, 2010). Našle so 43 člankov različnih avtorjev. Največ raziskav je bilo opravljenih o dvojno izjemnih učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (21), potem o dvojno izjemnih učencih z ADHD (17) in še nekaj raziskav o dvojno izjemnih učencih z avtistično motnjo (5). Ker je bila metodologija raziskovanja različna, ni bila možna neposredna primerjava rezultatov. Vseeno pa so na osnovi rezultatov lahko oblikovale dva pomembna sklepa: >

Čustva in odnosi	Vedenje	Potrebe	Zaznavanje odraslih in vrstnikov	Identifikacija	Podpora doma	Podpora šole
Nemočni, frustrirani, nizka samopodoba, jeza;	Nestanovitnost pri delu daje vtis povprečnega oz. podpovprečnega učenca, lahko je moteč ali celo eksploziven;	Poudarek na močnih področjih, učenje obvladovanja veščin, svetovanje, razvijanje sposobnosti;	Zdi se čuden, neumen, nemočen; vrstniki se ga izogibajo, vidijo samo primanjkljaj, oviro oz. motnjo; povprečno oz. podpovprečno uspešen učenec	Na WISC so razpršeni rezultati, pogosto več kot 11 točk; upošteva se naj priporočilo osveščene učitelja, priporočilo strokovnih sodelavcev; intervju, nastop ali naloga;	Prepoznajo nadarjenost, podpirajo, omogočajo situacije, kjer se lahko izkaže; iščejo svetovalca oz. pomoč za družino; so zagovorniki svojega otroka;	Vključevanje v program za nadarjene; zagotovitev pogojev in virov; zagotoviti alternativne možnosti; dati otroku možnosti za druženje z vrstniki; individualno svetovanje;

Tabela 1. Tipi nadarjenih po Betts in Neihart (1988): Dvojno izjemni nadarjeni

Prvi sklep je bil, da lahko imajo nadarjeni učenci na nekem področju delovanja specifične vzgojno-izobraževalne potrebe, so torej otroci s posebnimi potrebami. Ker so zelo raznolika skupina, jih ni možno prepoznati po nekih vnaprej določenih kriterijih, **vsak zahteva individualno diagnostiko in obravnavo.**

Drugi sklep pa govori o tem, da lahko imajo nekateri, vendar ne vsi, zaradi svoje dvojne izjemnosti čustvene socialne težave. Samo celovita evalvacija vseh informacij lahko daje odgovor na vprašanje o pravilnem pristopu za te učence – **kje jim nuditi pomoč in kje jim nuditi spodbudo za doseganje višjih učnih ciljev.**

Na temelju te raziskave in še nekaterih drugih sta Assouline in Whitemanova (2011) prišli do spoznanj, ki sta jih strnili v naslednjih 10 točk:

1. Ključno je, da pridobimo Informacije iz več različnih virov (starši, strokovnjaki, poročilo šole); le takšne omogočajo razumevanje intelektualnih in psihosocialnih značilnosti posameznega učenca. So tudi nujne, da lahko naredimo ustrezen načrt oziroma individualiziran program, ki se bo osredotočal na močna področja učenca, prav tako pa tudi na nujno nudenje pomoči in prilagoditev na šibkih področjih.
2. Vedenje učenca v razredu in njegov učni uspeh morati biti gledana iz širšega zornega kota - v kontekstu učenčevih nesinhronih (močna področja - šibka področja) sposobnosti.
3. Učence, ki so na testu merjenja inteligentnosti dosegli rezultat nad 95. percentilom, bi morali individualno obravnavati še v luči morebitne akceleracije. V ZDA to pomeni takojšnjo vključitev v obogatitvene programe za nadarjene.
4. Akceleracija je lahko učinkovit ukrep za nadarjene učence, prav tako pa tudi za dvojno izjemne učence.
5. Učenci, ki pokažejo več in bolj poglobljeno znanje na določenih področjih, ali se odlikujejo v hitrosti mišljenja, analizi, sintezi, ne bi smeli biti obravnavani samo zaradi vedenjskih in/ali socialnih težav. Zanje bi morali izdelati načrt pomoči, ki vključuje tudi zanje primerne (in potrebne) intelektualne izzive.
6. Individualiziran program za dvojno izjemnega učenca mora vsebovati tudi informacije o njegovi nadarjenosti in/ali talentih, ne le o njegovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potrebah.
7. Starši bi morali sodelovati z učitelji pri evalvaciji IP-ja svojih otrok.

8. Pri sumu na avtistično motnjo bi moral biti uporabljen ustrezen instrumentarij in opravljena celovita evalvacija; pri učencu naj bi se spremljala njegova dnevna rutina ter bi moral biti opravljen razgovor z učencem in starši.
9. Prav tako kot posebne potrebe zahtevajo redno spremljanje učenčevega funkcioniranja, kar nam daje možnost pravočasnega in pravilnega ukrepanja, je nujno tudi sistematično spremljanje in preverjanje zahtevnosti nalog, ki jih dajemo takšnemu učencu. **V individualiziran program morata biti vključeni obe posebnosti učenca in obe tudi spremljani ter evalvirani.**
10. Posebna pozornost naj bo namenjena diferencialni diagnostiki, katere so značilnosti učenca, ki govorijo v prid teze o njegovih posebnih potrebah, in katere so značilnosti učenca, ki ga uvrščajo med nadarjene učence. Takšna diagnostika daje

Akceleracija je lahko učinkovit ukrep za nadarjene učence, prav tako pa tudi za dvojno izjemne učence.

ključne informacije za delovanje v prid otroku. Na primer: kadar nadarjeni učenec odkloni dokončanje neke naloge, se vprašamo, ali gre za problem učnih ali vedenjskih težav. Učna pomoč bo, glede na odgovor na to vprašanje, lahko zelo različna.

2. Dvojno izjemni učenci v Sloveniji

Prvi članek v slovenskem jeziku na temo dvojno izjemnih otrok je bil objavljen leta 2007, avtorice dr. Lidije Magajna. Danes pa se s to temo ukvarja že kar nekaj slovenskih strokovnjakov ter tudi učiteljev iz prakse.

Na nadarjene učence z učnimi težavami je opozoril že Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi (Koncept

Med dvojno izjemnimi učenci bilo le približno petina deklic. Dečkov je bilo kar štiri petine ali 78 %.

1999), vendar pa se je vprašanje o deležu tistih nadarjenih učencev, ki imajo odločbe o usmeritvi prvič jasno postavilo v analizi Zavoda RS za šolstvo o uresničevanja Koncepta - Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ob koncu šolskega leta 2009/2010 (Bezić, Deutsch, 2011). Analiza je pokazala, da je bilo tedaj v 4. razredu med prepoznanimi nadarjenimi tudi okoli 1 % učencev z odločbami, v 9. razredu pa 0,7 %.

Sama sem, navdušena že nad prvim člankom Magajneve, pričela z raziskovanjem tuje literature, ki je bila dostopna. Zavedla sem se pomena ozaveščanja praktikov o značilnostih in potrebah teh učencev, saj bo sicer dodatna strokovna pomoč lahko zgolj enostranska in nezadostna; takšen učenec potrebuje oboje - tako dodatno strokovno pomoč kot višje intelektualne izzive. Na Komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami Maribor¹ smo zato v strokovno mnenje pričeli dosledno zapisovati dejstvo, da je otrok dvojno izjemen in potrebuje v vzgojno-izobraževalnem procesu podporo na obeh področjih. Obe področji, močna in šibka, morata biti upoštevana tudi v individualiziranem programu (IP). Prvi odziv iz prakse je bil zelo različen: od vprašanja, kaj smo si zopet »izmislili«, ignorance, do želje po tesnejšem sodelovanju in izgrajevanju možnosti, da se učencu omogočijo bolj optimalni pogoji za učenje.

Ker je od naših prvih korakov minilo že kar nekaj let, nas je zanimalo, ali je delež dvojno izjemnih učencev, ki jih kot takšne prepoznamo na naši komisiji, enak ali različen od deleža, ki ga navajajo v tuji literaturi.

V nadaljevanju navajamo podatke za leti 2013 in 2014. Kot je bilo že omenjeno, je bilo v analizi iz leta 2009/2010 ugotovljeno (Bezić, Deutsch 2011), da je med vsemi prepoznanimi nadarjenimi četrtošolci tudi 1 % dvojno izjemnih.

3. Rezultati analize o deležu dvojno-izjemnih učencev, prepoznanih na Komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami - MB 1

V letu 2013 smo usmerili v ustrezne programe vzgojno-izobraževalnega dela 411 otrok, leta 2014 pa 400. Skupaj v dveh letih torej 811. O teh jih je bilo 41 ali 5 % dvojno izjemnih (Tabela 1). Njihova starost je bila med 7,9 in 18,7 let oz. so to bili učenci od 2. razreda osnovne šole do 4. letnika srednje šole.

Koledarsko leto	Število vseh usmerjenih otrok na KUOPP MB 1	Število dvojno izjemnih	%
2013	411	22	5 (5,35)
2014	400	19	5 (4,76)

Tabela 1. Usmerjeni dvojno izjemni učenci po letih

Dve leti zapored smo torej med usmerjenimi prepoznali tudi 5 % dvojno izjemnih učencev. Menimo, da je to izjemno pomembno dejstvo. Namreč, v letu 2007, ko je prešla pristojnost komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami z Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport na Zavod RS za šolstvo, ni

V analizi iz leta 2009/2010 je bilo ugotovljeno, da je med vsemi prepoznanimi nadarjenimi četrtošolci tudi 1 % dvojno izjemnih.

bilo niti enega učenca oz. otroka, ki bi bil v strokovnem mnenju opisan tudi kot otrok z visokimi intelektualnimi potenciali.

Spol	Leto 2013	%	Leto 2014	%
Moški	16	73 %	16	84 %
Ženski	6	27 %	3	16 %
Skupaj	22		19	

Tabela 2: Usmerjeni dvojno izjemni učenci po spolu

V Tabeli 2 vidimo, da je bilo med dvojno izjemnimi učenci le približno petina deklic. Dečkov je bilo kar štiri petine ali 78 %. Leta 2014 je bil delež dečkov še višji, 84 %. Naj izpostavimo, da velja, da je tudi sicer delež usmerjenih dečkov praviloma višji kot delež usmerjenih deklic. Pričakovati je bilo, da bodo glede na spol tudi pri dvojno izjemnih razlike. >

Med dvojno izjemnimi učenci je bilo le približno petina deklic. Dečkov je bilo kar štiri petine ali 78 %.

¹ Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami Maribor 1 izdelava strokovno mnenje za otroke, ki so obravnavani v Službi za otroško in mladostniško psihiatrijo Zdravstvenega doma dr. Adolfa Drolca, Maribor. Služba ima kompletan tim strokovnjakov: pediatre, logopede, specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, psihologe, pedopsihiatrinji. Tudi iz drugih regij prihajajo otroci v diagnostiko in obravnavo, tako da komisija pokriva večje področje, kot obsegajo organizacijske enote Zavoda RS za šolstvo. Vsako leto izdelamo določen delež strokovnih mnenj tudi za otroke iz OE Slovenj Gradec, OE Murska Sobota in OE Celje.

V naslednji tabeli (Tabela 3) vidimo, kakšen je bil nivo izobraževanja ob prvi usmeritvi.

Nivo izobraževanja	Identificirani nadarjeni v osnovni šoli			
	2013	2014	Skupaj	
Osnovna šola	19 (87 %)	16 (84 %)	35 (85 %)	4
Srednja šola	3 (13 %)	3 (16 %)	6 (15 %)	3
Skupaj	22	19	41	7

Tabela 3: Nivo izobraževanja ob prvi usmeritvi

Velika večina dvojno izjemnih je bila usmerjena že v času osnovnošolskega izobraževanja, kar 85 %, manjši del pa šele v srednji šoli, le 15 %. Glede na koledarsko leto ni večjih razlik.

Zanimivo pa je bilo tudi vprašanje, ali so učitelji in šolski svetovalni delavci že pred usmerjanjem uspeli prepoznati učenčev nadarjenost. V letu 2013 so bili takšni učenci 4, v letu 2014 pa 3, ki so bili že pred usmerjanjem identificirani kot nadarjeni ali pa je proces identifikacije ravno tedaj že potekal. Torej le približno petino dvojno izjemnih otrok že v šoli, pred postopkom usmerjanja, prepoznajo kot nadarjene. Menimo, da to ni presenetljivo in da gre kljub vsemu za napredek tudi na tem področju s širjenjem znanja in zavedanja, da obstaja skupina dvojno izjemnih otrok, da imajo ti specifične vzorce tako učenja kot reagiranja in vedenja ter emocionalnega odzivanja, je vedno več možnosti, da bodo deležni ustreznih pedagoških pristopov, kjer bo poudarek na njihovih močnih področjih in bodo individualno obravnavani in spremljani.

Naš cilj je namreč tudi, da bi prišlo na usmerjanje čim manj takšnih učencev, za katere šola v obveznem »Poročilu o otroku« zapiše, da po njihovem mnenju

Največ dvojno izjemnih učencev je usmerjenih zaradi kombinacije primanjkljajev na posameznih področjih učenja in ADHD. Takšnih je kar 40 %.

učenec usmeritve ne potrebuje, ker ima dobre povprečne rezultate, po pregledih pa se izkaže, da gre za težjo obliko disleksije, in da so otrokovi intelektualni potenciali v zgornjih 3 % populacije ...

V letu 2013 (4) in 2014 (3) je bilo v srednjih šolah usmerjenih skupaj 7 dvojno izjemnih dijakov. Večina jih je imela pedagoško pogodbo, vendar ne vsi. Štirje dijaki s pedagoško pogodbo so bili obravnavani pri pedopsihiatrinji zaradi anksiozno-depresivne simptomatike. Eden izmed njih je bil že v osnovni šoli identificiran za nadarjenega. Niso pa opazili njegovih težav oz.

posebnosti in zato ni bil usmerjen že v času osnovnošolskega izobraževanja. Nekateri dijaki pa so usmerjeni v ustreznih program šole proti koncu izobraževanja v srednji šoli, pred maturo. Pedagoška pogodba jim med šolanjem namreč omogoča prilagoditve pri pouku in preverjanju in ocenjevanju znanja. In to je v tistem času lahko dovolj za pozitiven učni uspeh. Šele pred maturo pa se odločijo za usmerjanje, ker na maturi ni možna nobena prilagoditev, če dijak nima ustrezne odločbe; pa čeprav gre morda samo za potreben podaljšan čas za pisanje maturitetne pole. Nekateri dijaki pa so usmerjeni že v 1. ali 2. letniku, saj za marsikatero dijaka obseg snovi postane tako velik, da ne morejo več prikriti svojih primanjkljajev na učnem področju.

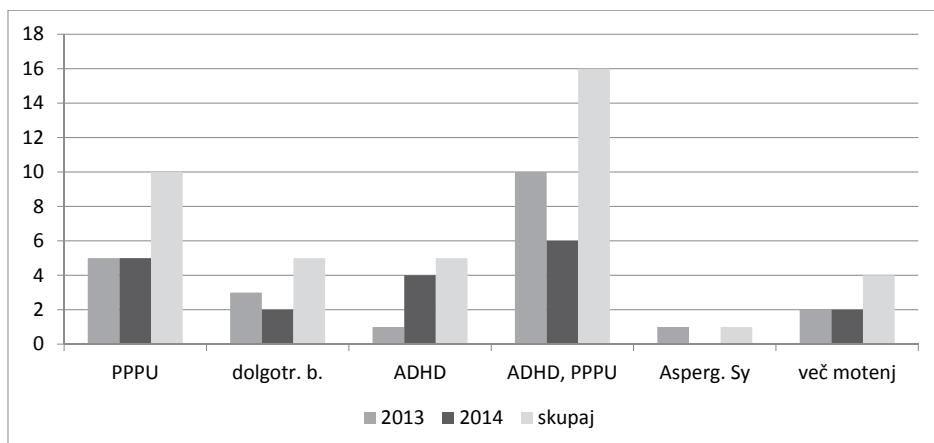
V naslednji preglednici (Tabela 4) prikazujemo značilnosti dvojno izjemnih učencev po kriterijih za usmerjanje.

zi po kriteriju usmeritve	2013	2014	Skupaj
Primanjkljaji na PPU	5	5	10
Dolgotrajno bolni	3	2	5
ADHD	1	4	5
ADHD in PPPU	10	6	16
Aspergerjev sindrom	1	/	1
Več motenj	2	2	4
Skupaj	22	19	41

Tabela 4: Dvojno izjemni učenci po kriterijih za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Zapisani kriteriji niso povsem identični sedanjemu zapisu v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, saj se od 1. 5. 2014 uporabljajo nekoliko spremenjeni. Na naši komisiji, ki usmerja otroke tudi otroke, ki jih predlagajo zdravstvene ustanove, je več otrok z diagnozo ADHD, ki pa je sicer v kriterijih zajeta pod kategorijo dolgotrajna bolezen. Tako smo posebej predstavili skupino z usmeritvijo ADHD in posebej tudi sopoavnost primanjkljajev na posameznih področjih učenja in ADHD. Omenjene podatke prikazujemo še grafično (Graf 1).

Vidimo, da je največ dvojno izjemnih učencev usmerjenih zaradi kombinacije primanjkljajev na posameznih področjih učenja in ADHD. Takšnih je kar 40 %. Naslednji so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, njihov delež je 24 %, po 12 % učencev pa je usmerjenih bodisi zaradi dolgotrajne bolezni ali ADHD-ja, nekoliko manj je učencev z več motnjami in le eden z Aspergerjevim sindromom.



Graf 1: Dvojno izjemni učenci po kriterijih za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Če združimo podatke za učence z več motnjami (več motenj ter primanjkljaji na posameznih področjih učenja v kombinaciji z ADHD) je polovica ali 50 % dvojno izjemnih učencev usmerjenih zaradi sopoljavnosti večih težav hkrati. Ta podatek se sklada z novjšimi rezultati raziskav Montgomeryjeve, da je sopoljavnost drugih težav pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja kar 50 %.

Usmerjeni dvojno izjemni učenci, ki jih je v zadnjih dveh letih usmerila naša komisija, so bili tudi iz drugih regij Slovenije, ne le iz mariborske. Skupaj jih je bilo 5 (12 %); po dva iz OE Murska Sobota in OE Celje ter eden iz OE Slovenj Gradec.

Približno petino dvojno izjemnih otrok že v šoli, pred postopkom usmerjanja, prepoznajo kot nadarjene.

4. Zaključek

Dvojno izjemni učenci so med nami; vprašanje je le, ali smo dovolj ozaveščeni in ali imamo dovolj znanja in energije, da jih pravilno prepoznamo in nudimo ustre-

zno podporo. Ta ne vključuje le pomoči oz. prilagoditve in dodatne strokovne pomoči, ampak tudi nujno potrebne intelektualne izzive na njihovih močnih področjih.

Strinjamo se, kot je zapisala Johnsonova (Jonson, 1993 v Silverman, 2009), da je nadarjenost lahko tudi »nevarna«, če učencu ni omogočeno, da svoj visok potencial tudi udejanja in ga razvija. Od tega je odvisno njegovo duševno zdravje. V uvodni brošuri za konferenco v Novi Zelandiji leta 2009 je Rodney Barber, predsednik, zapisal, da si kot majhna država ne smejo in ne morejo privoščiti niti socialno niti ekonomsko, da ne bi skrbeli za učence z učnimi težavami kot tudi za njihove učitelje. Omogočiti morajo, da učenci uresničijo svoje potenciale, ti pa bodo svoj pozitiven prispevek k razvoju Nove Zelandije prispevali v bodočnosti. Morda bi bilo nujno, da bi takšno stališče prevzela tudi naša politika in stroka.

Viri:

1. Assouline, G.S., Whiteman, S.C. (2011). Twice-Exceptionality: Implications for School Psychologists in the Post- IDEA 2004 Era, *Journal of Applied School Psychology*, 27: 4, 380-402, published online: 04. Nov. 2011.
2. Barber, R., (2009). President's Message, SPELD Conference, 2009, Going for gold, Celebrating Creativity, Taranaki, New Zeland. <http://www.speld.org.nz/downloads/SPELD%20Reg%20Brochure.pdf> (dostop 18. 2. 2015)
3. Baum, S.M. in Owen, V.S. (2004). To be gifted & learning disabled: strategies for helping bright students with learning & attention difficulties. Mansfield center Conn: Creative Learning Press.
4. Betts, C.T. & Neihart, M., (1988). Profiles of the Gifted and Talented, *Gifted Child Quaterly*, vol. 32, no. 2, str. 248-253.
5. Bezić, T., Deutsch, T. (2011). Poročilo o raziskavi: Analiza uresničevanja Koncepta- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ, ob koncu šil. Leta 2009/2010. Potrjeno na seji ekspertne skupine za VIZ delo z nadarjenimi, 10. 11. 2011. http://www.zrss.si/pdf/24111145902_bezi_c_2011_porocilo_o_raziskavi_-_analiza_uresnicevanja_koncepta_nad_o%C5%A1_9_10splet.pdf.
6. Bracamonte M. (2010). 2e students: Who They Are and What They Need, *Twice-Exceptional Newsletter*, Issue 39, March/April 2010, str. 3-9.
7. Cvetković-Lay, J. (2014). Vključevanje dvojno izjemnih otrok v program delavnic centra »Bistič«, *Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletji*, EDUCA, št. 5/6, str. 57-68.
8. Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., Stinson, D.R. (2010). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going?, *Gifted Child Quaterly*, 55 (1), str. 4-17.
9. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (v veljavi od 1. 5. 2014).
10. Lep, B. (2012). Dvojno izjemni učenci - nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami. V Bezić, T., *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
11. Lep, B. (2014). Twice-Exceptional Children Detected in Year 2013, v European Council for High Ability, 14. International ECHA Conference RE: Thinking Giftedness: Giftednes in Digital Age, programme adn abstract book, september 17-20, 2014, Ljubljana, Slovenia.
12. Magajna L., Božič, J. (2012). Vloga šolskega psihologa pri prepoznavanju in obravnavi rizičnih skupin nadarjenih učencev, *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih*, 27. 1. 2012, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 27-44. http://www.pef.unilj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Vloga_psihologa_v_vzgoji_in_izobra%C5%BEEvanju_nadarjenih_zbornik_s_posveta__2012_.pdf.
13. Mc Callum, R.S., Bell, S.M., Coles, J.T., Miller, K.C., Hopkins, M.B., Hilton-Prillhart, A. (2013). A Model for Screening Twice-exceptional Students (Gifted With Learning Disabilities) Within a Response to Intervention Paradigm, *Gifted Child Quaterly*, Special Issue: Twice-Exceptionality, str. 209-222. <http://gcq.sagepub.com/content/57/4/207.refs> (dostop 18. 2. 2015).
14. Montgomery, D. (2013). Dual and Multiple Exceptionality (DME). V: *Strokovni posvet za socialne in rehabilitacijske pedagoge, učitelje ter druge strokovne delavce v izobraževanju. Nadarjeni učenci s posebnimi potrebami*, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti, Ljubljana.
15. Reid, G., Kavkler, M., Viola, S.G., Košak Babuder, M., Magajna, L. (2007). *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji - skriti zakladi*. Ljubljana: Društvo Bravo - društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
16. Silverman, L. K. (2009). Twice-Exceptional Children, *Going for Gold-Celebrating Creativity- SPELD Conference NZ, 2009*. <http://www.speld.org.nz/downloads/Linda%20Silverman%20-%20Summaries.pdf> (dostop 18. 2. 2015).

Nadarjeni v slovenskih šolah

Kazalniki kakovosti za
vzgojno-izobraževalno delo
z nadarjenimi – pripomoček
za samoevalvacijo dela
šole in za načrtovanje
sprememb in izboljšav

TANJA BEZIĆ, Zavod RS za šolstvo
tatjana.bezic@zrss.si

● **Povzetek:** V prispevku avtorica najprej predstavi nekatera pomembna spoznanja o dosedanjem uresničevanju dveh konceptov odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovni in srednji šoli, ki sta bila potrjena na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje – koncept za OŠ leta 1999, koncept za srednjo pa leta 2007. Na osnovi ugotovitev analiz in raziskav Zavoda RS za šolstvo, ki sicer potrjujejo, da se koncepta na večini šol že uspešno uresničujeta, še zmeraj ostaja veliko možnosti za dvig kakovosti tako na področju organizacije dela, pedagoškega vodenja kot tudi neposrednega dela z nadarjenimi učenci in dijaki. V podporo nenehnemu razvoju kakovosti dela na tem področju so bili, v letih od 2008–2011, v okviru projekta Zavoda RS za šolstvo »Spremljanje uvajanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi dijaki«, po ameriškem vzoru najprej razviti Kazalniki kakovosti za delo z nadarjenimi za srednje šole. Ker so se izkazali za razvoj dela z nadarjenimi zelo koristne, so bili uporabljeni kot osnovni vir za oblikovanje kazalnikov kakovosti tudi za osnovne šole. V letih

2013–2014 jih je pod vodstvom strokovne skupine Zavoda RS za šolstvo prvič priredilo 62 osnovnih šol mariborske in murskosoboške regije. Prirejanje je potekalo v okviru razvojne naloge »Pedagoško vodenje, dvig ravni znanja in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi«. Ugotovitve kažejo, da so na prikazan način oblikovani kazalniki izjemno koristen pripomoček za samoevalvacijo dela osnovne šole ter za načrtovanje sprememb in izboljšav na področju dela z nadarjenimi. Z njihovim prirejanjem zato nadaljujejo tudi v drugih regijah po Sloveniji.

Ključne besede: koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi, kazalniki kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, individualizacija in diferenciacija

Quality Indicators for Gifted Education – a Tool for the Self-Evaluation of the Work of the School and for Planning Changes and Improvements

● **Abstract:** In the paper the author starts out by presenting some of the important findings on how two concepts of recognizing and educating the gifted in primary and secondary school have been realized so far; these concepts were approved by the Council of Experts of the Republic of Slovenia for General Education – the primary school concept in 1999 and the secondary school concept in 2007. Based on the findings of the analyses and research studies conducted by the National Education Institute of the Republic of Slovenia, which do confirm that these two concepts are being successfully realized at the majority of schools, there are still many possibilities for improving the quality of the organization of the work itself, of pedagogical leadership and of the direct work with gifted primary and secondary school students. In support of the constant development of the quality of work in this field, Indicators of Quality for Gifted Education were developed for secondary schools between 2008 and 2011, following the American model, under the project "Spremljanje uvajanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi dijaki" (Monitoring the Introduction of the Concept of Recognizing and Educating Gifted Students) of the National Education Institute of the Republic of Slovenia. Since they proved to be very useful for developing gifted education, they were also used as a basic source for designing quality indicators for primary schools. In the 2013–2014 period they were adapted for the first time by 62 primary schools of the Maribor and Murska Sobota regions, under the leadership of a group of experts from the National Education Institute of the Republic of Slovenia. This adaptation took place under the development task "Pedagoško vodenje, dvig ravni znanja in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi" (Pedagogical Leadership, Raising the Level of Knowledge, and Gifted Education). Findings indicate that the indicators, designed as described above, are an extremely useful tool for the self-evaluation of the work of primary schools and for planning changes and improvements in gifted education. Hence other regions in Slovenia are continuing with their adaptation.

Key words: concept of recognizing and educating the gifted, quality indicators of educational work, individualization and differentiation

1 Uvod

Danes je tudi v evropskem prostoru, kot je bilo že pred več kot 40 leti v ZDA (Marland, 1971), širše sprejeto

spoznanje, da je v javnem šolskem sistemu potrebno pravico do optimalnega razvoja dejansko zagotavlja-

Danes je tudi v evropskem prostoru sprejeto spoznanje, da je v javnem šolskem sistemu potrebno pravico do optimalnega razvoja dejansko zagotavljati tudi vsem tistim otrokom in mladostnikom, ki zmorejo in želijo bistveno več, kot jim zagotavlja redni učni program.

ti tudi vsem tistim otrokom in mladostnikom, ki zmorejo in želijo bistveno več, kot jim zagotavlja le redni učni program (Evropski ekonomsko-socialni odbor 2013). Pri nas smo to dejstvo sicer prepoznali že kmalu po osamosvojitvi Slovenije, v obdobju

celovite prenove šolskega sistema in kurikularne prenove, čeprav se je uveljavljanje tega spoznanja pokazalo kot zapleten in zahteven proces spreminjanja temeljnih vrednot in prepričanj tako v strokovni, politični ko tudi širši javnosti. Ni zanemarljivo, da so bili nekateri pomembni in dobri strokovni temelji postavljeni že ob koncu 50 let prejšnjega stoletja in še posebej v 80. letih, ko so tako strokovnjaki kot praktiki pričeli z uveljavljanjem konkretnih sistemskih rešitev za spodbujanje in podporo nadarjenim. Nezamenljiv je pri tem prispevek nekaterih naših znanstvenikov in strokovnjakov, kot so F. Strmčnik, A. Trstenjak, J. Markarovič, I. Ferbežer, V. Pečjak, D. Žagar, B. Jurman, F. Zalaznik, M. Blažič, M. Nagy, N. Jauševc in še nekateri drugi (Bezić 2014a).

Na podlagi prve *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji 1995* (Bela knjiga 1995) in nove šolske zakonodaje iz leta 1996 (Ur.l. RS 12/96) sta bila na pobudo Nacionalne kurikularne komisije oblikovana tudi naslednja dva temeljna programska dokumenta, in sicer - Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ ter Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z dijaki v srednjih šolah. Prvi je bil potrjen na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje že leta 1999, drugi pa leta 2007. Srednješolski koncept logično nadgrajuje osnovnošolskega. Oba sta se v šolski sistem uvajala postopno s sprotnim spremljanjem in razvijanjem potrebnih orodij za odkrivanje nadarjenih (testi, ocenjevalne lestvice) ter strokovnih gradiv za delo šol in učiteljev. V več kot 15 letih se je seminarjev, tematskih in delovnih konferenc, delavnic, posvetov in drugih oblik strokovnega izobraževanja udeležilo na tisoče vodstvenih in strokovnih delavcev osnovnih in srednjih šol (Bezić, 2011). Poleg nekaj prevodov tujih del, je bilo v zadnjih petnajstih letih izdanih tudi več tematskih zbornikov domačih in mednarodnih konferenc, priročnikov Zavoda RS za šolstvo ter monografij. V strokovnih in znanstvenih revijah nenehno narašča število člankov, ki obravnavajo vprašanja odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi, rezultate domačih in tujih analiz in raziskav ter reflektirane izkušnje praktikov. Izšlo je nekaj tematskih števil strokovnih revij različnih slovenskih založb (Zavod RS za šolstvo, Educa, Didakta, Pedagoška obzorja itd.). Prav tako je bil slovenski koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi prepoznani tudi v mednarodnem prostoru in predstavljen med primeri najboljše prakse v svetu (International Horizons, 2011: 2013). Slovenija že od leta 2005 dalje redno

sodeluje na vsakoletnih tematskih konferencah predstavnikov stroke in politike držav srednje Evrope, vse več strokovnjakov pa tudi na pomembnih mednarodnih znanstvenih konferencah.

Pomembno za nadaljnji razvoj področja odkrivanja in spodbujanja razvoja nadarjenih je zagotovo, da je bil po več letih stalnega spodbujanja nujnih sprememb tudi na sistemski ravni, ki jih je pristojnemu ministru v zadnjih desetih letih večkrat posredovala tudi Ekspertna skupina za delo z nadarjenimi (Bezić 2011), na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani leta 2012 vzpostavljen Center za raziskovanje in spodbujanje razvoja nadarjenih, v *Belo knjigo o izobraževanju v Sloveniji* umeščeno posebno poglavje o vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi (Bela knjiga 2011) ter v sredini leta 2014 na vladnem nivoju, imenovana Medresorska strateška skupina za pripravo nacionalne strategije v podporo razvoju nadarjenih v Sloveniji.

Obsežna in poglobljena raziskava o uresničevanju Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ je bila opravljena za šolsko leto 2009/2010, za srednje šole pa pregledna analiza stanja za šolsko leto 2010/2011. Na tem mestu bomo izpostavili le nekatera najbolj bistvena spoznanja iz raziskave za OŠ, ki so bila tudi ena od podlag, da smo v okviru razvojnega dela Zavoda RS za šolstvo nadaljevali z razvijanjem kazalnikov kakovosti za delo z nadarjenimi, v prvotni obliki oblikovanimi za srednje šole (Bezić 2011a). Podrobneje pa se lahko bralec seznanil s poročili o raziskavah in analizah na zavodovih spletnih straneh.¹

2 Kaj je o uresničevanju Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni OŠ pokazala raziskava ob koncu šolskega leta 2009/2010 ?

V zakonu o OŠ (ZOŠ, 1996) so bili od leta 1996 do 2011 nadarjeni učenci opredeljeni kot eni izmed učen-

Na podlagi zakonodaje iz leta 1996 so tudi nadarjeni učenci pridobili pravico do individualne ali skupinske učne pomoči.

cev s posebnimi učnimi potrebami.² Od leta 2011 dalje pa 11. člen Zakona o OŠ nadarjene učence že posebej >

¹ Zavod RS za šolstvo, Poročila o analizah in raziskavah. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4032> (dostop 10. 3. 2015).

² Na podlagi *Bele knjige o VIZ*, 2011 sprejeta novela Zakona o OŠ prinaša nekatere spremembe v statusu nadarjenih. Nadarjene učence opredeli ločeno od učencev z učnimi težavami in učencev s posebnimi potrebami (ZOsn-H, 2011., 11. člen).

opredeljuje, ločeno od učencev s posebnimi potrebami (ZOŠ, 2011). Na podlagi zakonodaje iz leta 1996 so tudi nadarjeni učenci pridobili pravico do individualne ali skupinske učne pomoči (12. člen ZOŠ; 81. člen ZOŠ). Oddelčni učiteljski zbori osnovnih in srednjih šol so postali odgovorni za individualizacijo in diferenciacijo pouka tudi za nadarjene učence (63.čl. ZOFVI, Ur.l. RS 12/96), svetovalne službe pa za sodelovanje pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji individualiziranih programov (ZOFVI, 67. člen). Opredelitve v ZOFVI se do danes niso spremenile.³ Tudi novi 11. člen ZOŠ nobene od doseženih pravic v prejšnjem zakonu ne omejuje.

Leta 1998 je Nacionalni kurikularni svet oz. njegova Področna kurikularna komisija za OŠ naročila izdelavo posebnega koncepta za področje odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni OŠ. Koncept je pripravila delovna skupina, ki jo je vodil prof. dr. Drago Žagar. Koncept odkrivanja in VIZ dela z nadarjenimi učenci v 9-letni OŠ je bil februarja 1999 tudi potrjen na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (v nadaljevanju Koncept). Na podlagi sklepa Strokovnega sveta

Ugotovili smo, da koordinatorji uresničevanje temeljnih načel ocenjujejo zelo visoko.

pa je bila na ZRSS imenovana Razširjena programska skupina za odkrivanje in VIZ delo z nadarjenimi, ki pa se je leta 2007, po potrditvi Koncepta VIZ z nadarjenimi v srednjih šolah, preimenovala v Ekspertno skupino za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi. Njeno vodenje je prevzela avtorica tega prispevka. Glavna naloga RPS in kasneje Ekspertne skupine je stalno sprotno spremljanje uvajanja Koncepta, načr-

Ugotovili smo tudi, da šole nekatere priporočene organizacijske oblike, dejavnosti in didaktične strategije le redkokdaj uporabljajo, čeprav po drugi strani menijo, da imajo te velik pomen za spodbujanje celostnega razvoja nadarjenih.

tovanje analiz in razvojnih projektov, seminarjev ter stalno spremljanje in izboljševanje načina odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi. Člani ekspertne skupine pa tudi stalno sodelujejo tako na domačem kot mednarodnem strokovnem in znanstvenem področju (Bezić, 2011).

Ker so OŠ devetletko uvajale postopno, se je tudi Koncept uvajal tako. Zadnji krog šol je začel z uvajanjem devetletke v šolskem letu 2003/2004. Teh šol je bilo skoraj okoli 40 %. Šele v šolskem letu 2012/2013 so vse OŠ zaključili učenci, ki so bili vključeni v devetletko od prvega razreda dalje. Za verodostojno in končno oceno uresničevanja Koncepta bi tako bila nujna nova celovita raziskava. Uvajanje Koncepta je od leta 2000 dalje strokovno podpiral predvsem Zavod RS za šolstvo (ZRSS), kar je bilo mogoče vselej spremljati tudi na spletni strani področne skupine za svetovalno delo.⁴

Ker je bil Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni OŠ že večkrat javno objavljen, nazadnje tudi v priročniku Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole (Bezić, T. idr., 2012) in je dostopen tudi na ministrski spletni strani, ga tukaj ne bomo posebej predstavljali.

Analiza uresničevanja Koncepta za OŠ je bila izvedena ob koncu koledarskega leta 2010, za stanje ob koncu šolskega leta 2009/2010 (Bezić, T., Deutsch, T. 2011b). Dala nam je odgovore na nekatera pomembna vprašanja, kot. npr. v kolikšni meri in na kakšne načine so na osnovnih šolah doslej poskrbeli za prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela značilnostim, potrebam, željam in interesom nadarjenih učencev, v kolikšni meri šole uresničujejo temeljna načela za delo z nadarjenimi, v kolikšni meri upoštevajo tudi organizacijska ter metodično-didaktična priporočila, zapisana v Konceptu, kako in na kak način oblikujejo, spremljajo in evalvirajo INDEP-e in delo šole kot celote ter kaj strokovni delavci še zmeraj, navkljub dotedanjim oblikam informiranja in usposabljanja, potrebujejo za svoj nadaljnji strokovni razvoj.

V raziskavi so sodelovali koordinatorji za delo z nadarjeni iz 98 OŠ v Sloveniji, kar predstavlja 22 % reprezentativni vzorec vseh OŠ. Ti so odgovarjali na anketni vprašal-

nik o izvajanju Koncepta na nivoju šole kot celote, poleg tega pa za vsakega učenca iz njegove osebne dokumentacije zbrali potrebne podatke o rezultatih procesa odkrivanja nadarjenosti, uspešnosti na NPZ ter o dejavnostih in prilagoditvah vzgojno-izobraževalnega dela, kot so bile načrtovane v njegovem INDEP-u.

³ V srednješolski zakonodaji pa je opredelitev nadarjenih do danes ostala enaka, kot je bila od leta 1996 dalje, čeprav se napoveduje sprememba tudi za srednješolsko zakonodajo.

⁴ <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3159>.

Na tem mestu bomo predstavili le najbolj bistvena spoznanja raziskave, ki so povezana z uresničevanjem temeljnih načel za delo z nadarjenimi in priporočenimi organizacijskimi oblikami, dejavnostmi in didaktičnimi strategijami. Navedeni vidiki uresničevanja Koncepta so za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za nadarjene izjemno pomembni.

Ugotovili smo, da koordinatorji uresničevanje temeljnih načel ocenjujejo zelo visoko. Za vsa načela so bile poprečne ocene višje od 3 (ocena 1: načelo se sploh ne uresničuje 5: načelo se v celoti uresničuje). Najvišjo povprečno oceno je dobilo načelo - širitev in poglobljanje temeljnega znanja, temu pa sledita - upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov učenca ter načelo spodbujanja višjih oblik mišljenja in učenja. Najnižjo oceno, čeprav še zmeraj višjo od 3, je dobilo načelo hitrejšega napredovanja v procesu učenja. Razloge za takšno oceno je mogoče iskati tako v razumevanju pomena samega načela kot tudi v pomanjkanju poznavanja možnih oblik in strategij.

Ugotovili smo tudi, da šole nekatere priporočene organizacijske oblike, dejavnosti in didaktične strategije le redkokdaj uporabljajo, čeprav po drugi strani menijo, da imajo te velik pomen za spodbujanje celostnega razvoja nadarjenih. Namreč, ocene njihove pomembnosti za celostni razvoj nadarjenih so v povprečju praviloma višje od 4 (možna je bila ocena od 1 - nepomembno do 5 - zelo pomembno za celostni razvoj). Tako npr. le približno 13 % šol ponudi učencem možnost hitrejšega napredovanja (preskok razreda, zgoščevanja kurikula itd) in še manjkraj vzporedne programe (program, ki v določenem obsegu ur poteka hkrati z rednim poukom). Le nekoliko več kot polovica šol je npr. ponudila tudi prilagojene dejavnosti za osebni in socialni razvoj. Razveseljivo pa je, da je skoraj 40 % šol že ponudilo možnost udeležbe učencev na sobotnih šolah, približno 10 % tudi vikend ali poletne tabore, 20 % z rednim poukom vzporedne učne dejavnosti. Med didaktičnimi strategijami pa so manj pogosto, kot smo pričakovali, ponudile projektno učno delo, samostojno učenje zunaj razreda, učenje v učnih koticah, knjižnicah, eksperimentalno in raziskovalno delo, terensko delo ter razne oblike druženja nadarjenih. Pri izvajanju programov so na 37,8 % šol sodelovali tudi zunanji strokovnjaki in v 12,2 % tudi starši; na kar tretjini šol vsaj kakšen poseben program tudi v celoti izpelje zunanja ustanova. O pomenu odprtosti učnega okolja je v zadnjih letih še posebej veliko govora (Istance 2013), zato so prizadevanja šol razveseljiva. Večje povezovanje šol z okoljem pa je tudi v Konceptu ena od temeljnih usmeritev za delo.

Načrtovanje stalne strokovne podpore učiteljem mora biti še bolj jasno usmerjeno v razvijanje kompetenc za individualizirane pristope pri rednem pouku in drugih dejavnostih ter predvsem za izvajanje notranje oz. didaktične diferenciacije.

Čeprav je torej ponudba šol zelo pestra, izvajalci pa vedno bolj raznoliki, še zmeraj ni dovolj poudarka na notranji individualizaciji in diferenciaciji, torej različnim oblikam in metodam prilagajanja poučevanja in učenja dela znotraj ur rednega pouka. To smo lahko ocenili na osnovi podatkov o vključenosti posameznih oblik in dejavnosti v INDEP-e učencev. Zgolj za eno tretjino četrtošolcev in devetošolcev je bila notranja individualizacija in diferenciacija pri posameznih predmetih vnaprej načrtovana. Razloge za takšne odgovore smo pripisali delno tudi neenotnemu razumevanju temeljnih pedagoških oz. didaktičnih pojmov. To, da nekateri učitelji izenačujejo pojem individualno in individualizirano delo je mogoče zaključiti tudi po tem, da so navajali, da je imelo kar 78,8 % četrtošolcev od tega 71,8 % individualne zadolžitve, več kot polovica posebne domače zadolžitve (predpostavljamo, da je šlo za individualizirane domače naloge), nekoliko manj kot polovica sodelovalno učenje in organizirane razne skupinske učne oblike. In vse te oblike dela bi lahko pomenile, da gre za individualizacijo pouka in personalizacijo učenja, seveda pa to ni nujno.

Izkazalo se je tudi, da so učenci na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike dosegali višje dosežke, če so v svojih INDEP-ih imeli vključenih več takšnih oblik in strategij vzgojno-izobraževalnega dela, ki imajo v svojem bistvu možnosti za višji delež individualiziranih in diferenciranih pristopov. Tako npr. za oba predmeta velja, da gre za statistično pomembno povezanost med rezultatom na NPZ in individualnimi zadolžitvami pri rednem pouku, individualizacijo pri pouku pri enem ali več predmetih, kooperativnim učenjem, posebnimi domačimi zadolžitvami, dodatnim poukom, vključenostjo v najvišjo nivojsko učno skupino, seminarскими nalogami, raziskovalnimi nalogami, ekskurzijami ter pripravami na tekmovanja.

Očitno je, da v slovenskem prostoru nekateri temeljni strokovni pojmi še niso enotno razumljeni. In če niso niti znotraj ene šole, je ustvarjanje INDEP-ov zagotovo izjemno oteženo in tudi strokovno vprašljivo. Načrtovanje stalne strokovne podpore učiteljem mora biti

še bolj jasno usmerjeno v razvijanje kompetenc za individualizirane pristope pri rednem pouku in drugih dejavnostih ter predvsem za izvajanje notranje oz. didaktične diferenciacije (Nolimal, F. 2012). Gre tako

za splošne pedagoško-didaktične kot tudi za specialno-didaktične kompetence. Brez tovrstne kompetentnosti in morebitne odsotnosti osebnega prepričanja o tem, da sta individualizacija in diferenciacija poučevanja nujna podpora in opora za višjo stopnjo personalizacije procesa učenja, ne moremo zagotavljati dovolj spodbudnega učnega okolja za optimalni učni napredek vsakega učenca, tudi ne nadarjenega. Prispevek v tej smeri smo poskušali narediti tudi s posebnimi priročniki Zavoda RS za šolstvo. Še predvsem z zadnjim iz leta 2012 - *Vzgojno izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (Bezić idr. 2012); Konec lanskega leta pa je izšel tudi zbornik prispevkov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani *Spodbudno učno okolje: Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (Jurišević 2014).

Za kakovostno delo z nadarjenimi na konkretni šoli je nujno potrebno nenehno razvijati skupno razumevanje temeljnega namena, pojmov in načel za delo z nadarjenimi (skupno vizijo), kar šele omogoča optimalno usklajevanje in ciljno usmerjeno delovanje vseh udeležencev - vodstva šole, učiteljev, svetovalnih delavcev, pa tudi aktivno vlogo učencev ter ustrezno participacijo in podporo staršev in lokalnega okolja (Hargreaves, 2001). Šoli ni mogoče ukazati razvojne poti, četudi je smer jasna. Zato je še toliko bolj pomembno, da jo podpremo v smeri njene sicer zgolj relativno avtonomne, a vedno izvirne razvojne poti.

3 Temeljna izhodišča, namen ter osnovna načela za oblikovanje Kazalnikov kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v OŠ

Zgoraj predstavljena spoznanja so nas vodila tudi pri razvijanju kazalnikov kakovosti za delo z nadarjenimi. Kot je bilo že omenjeno, smo prve, po ameriškem

Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi sodijo med samoevalvacijske pripomočke, namenjene sprotni oz. formativni evalvaciji in so tako namenjeni izboljševanju procesa dela na konkretni šoli.

vzoru, oblikovali v okviru projekta Spremljanje uvajanja koncepta za vzgojno-izobraževalno delo v srednjih šolah, v katerem je z Zavodom RS za šolstvo sodelovalo 10 srednjih šol (Bezić, T., 2011a). Velika večina ko-

ordinatorjev za delo z nadarjenimi v srednjih šolah jih je leto za tem ocenila kot koristne ali zelo koristne za nadaljnji razvoj dela šole na tem področju (Bezić idr., 2012a). Zato smo njihovo oblikovanje umestili v razvojno nalogo - Pedagoško vodenje, dvig ravni znanja in delo z nadarjenimi učenci in v letu 2013 pritegnili k sodelovanju kar 62 osnovnih šol mariborske in murskosoboške regije.⁵ Poleg cilja, da skupaj priredimo srednješolske kazalnike kakovosti za uporabo v osnovnih šolah, s pomočjo katerih bodo šole lahko lažje in bolj suvereno ter avtonomno načrtovale bodoče razvojne korake, smo jim ponudili tudi različne oblike hkratnega stalnega strokovnega izobraževanja na področjih, kjer se bodo pokazale njihove šibke točke, nudili strokovno podporo pri razvijanju kompetenc za individualizacijo in diferenciacijo pri rednem pouku tudi z organizacijo medsebojnih hospitacij, nudili podporo pri razvijanju kompetenc za načrtovanje, spremljanje in evalvacijo individualiziranih programov za nadarjene učence ter jih podpirali v dograjevanju in izgrajevanju njihove odlične prakse. Eden od ciljev razvojne naloge je bilo tudi strokovno podpirati šole pri vzpostavljanju t. i. Talenta točk. V dejavnostih v okviru Talenta točk, ki so izvorno del madžarskega modela mreženja subjektov in dejavnosti za spodbujanje razvoja talentov (Fuszek, C., 2014), naj bi šole omogočale vključitev tudi drugim učencem, ne le njihovim. S temi osnovnimi cilji smo začeli ustvarjati novo »učecho skupnost« in v dobrih dveh letih razvili in preizkusili prirejene kazalnike kakovosti tudi za osnovne šole.

Temeljna načela, ki smo jih pri oblikovanju kazalnikov upoštevali in proces nastajanja

V zadnjih treh desetletjih letih je tudi v šolstvu v Sloveniji potekalo več projektov, ki so na različne načine poskušali prispevati k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti organizacije, vodenja, vzgojno-izobraževalnega dela, učenja in znanja (Šola za ravnatelje ...). Nekateri od njih spadajo na področje zunanje evalvacije, nekateri pa na notranje oz. samoevalvacije dela šol. Če privzamemo opredelitev, ki jo je že leta 1999 zapisala Marentič Požarnikova (Marentič Požarnik 1999, str. 21), da gre pri evalvaciji kot procesu za zbiranje podatkov o nekem pojavu, da bi o njem lahko dali sodbo oz. ga ovrednotili in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšali, potem sodijo kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo

z nadarjenimi med samoevalvacijske pripomočke, namenjene sprotni oz. formativni evalvaciji in so tako namenjeni izboljševanju procesa dela na konkretni šoli. Predpostavlja se, da izboljššan proces vodi do višje kakovosti načrtovanih dosežkov, rezultatov oz. ciljev, ki jih zasledujemo. V podporo takšni predpostavki sodi tudi Hattijeva metaanaliza o vplivih različnih ukrepov na učno uspešnost učencev (Hattie 2009). V njej med drugim ugotavlja, da ima na učno uspešnosti najmočnejši vpliv prav kakovostna (konstruktivna) sprotna povratna informacija učencu o njegovem znanju in učenju. In ni razlogov, da to ne bi veljalo tudi za delo učitelja in šole oz. za proces poučevanja oz. vzgojno-izobraževalnega dela v celoti.

Eden od temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja v našem šolskem sistemu je zagotoviti učno okolje za optimalni in celostni razvoj učencev in dijakov v skladu z njihovimi potenciali, je spodbuditi razvoj ključnih zmožnosti za sobivanje sedaj in v prihodnosti (npr. ZOFVI, 2. člen; ZOŠ, 2. člen), za soustvarjanje osebne in družbene blaginje in trajnostnega razvoja. Čeprav zelene stopnje izobraženosti in omike ni mogoče opredeliti zgolj z jasno opredeljenimi kompetencami, in poti do njih z vnaprej točno določenimi procesi in okoliščinami, tudi na področju vzgoje in izobraževanja potrebujemo nekatere temeljne usmeritve za delovanje. V zadnjih 20 letih smo tako dobili dve »Beli knjigi« o vzgoji in izobraževanju (Bela knjiga 1995; 2011) in na njunih podlagah so se oblikovali tako šolska zakonodaja kot podzakonski akti, prav tako pa tudi različni kurikularni programski dokumenti, kot so npr. vzgojno-izobraževalni programi, učni načrti, programske smernice, koncepti delovanja. Eden od tovrstnih dokumentov je tudi Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. Njegovi nameni, cilji, opredelitev nadarjenih, temeljna načela, proces odkrivanja nadarjenih in prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela so bili tudi konceptualni okvir oz. podlaga snovanju kazalnikov kakovosti.

Poleg tega smo izhajali iz spoznanj o pomenu skupnega razumevanja situacij, pojmov in procesov za skupno načrtovanje sprememb na področju izobraževanja. Šola je učeča skupnost in ne delovna organizacija. Resnica v šoli je to, kar ta skupnost misli, da je res. Kultura šola (vrednote, stališča, prepričanja, simboli itd) je za kakovost dela pomembnejša, kot so

formalna, od zunaj postavljena pravila (Hargeaves, Bečaj in drugi). Kazalniki kakovosti, ki smo jih oblikovali, so zato nastajali v procesu usklajevanja razumevanja temeljnih pojmov in drugih opredelitev v Konceptu; proces nastajanja so podpirala različna predavanja in delavnice za poglobljanje in širjenje strokovnega znanja in razvijanje didaktičnih kompetenc; organizirane so bile medsebojne hospitacije, konzultacije in druge oblike izobraževanja za ravnatelje in člane projektne timov osnovnih šol. Ti pa

Eden od temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja v našem šolskem sistemu je zagotoviti učno okolje za optimalni in celostni razvoj učencev in dijakov v skladu z njihovimi potenciali, je spodbuditi razvoj ključnih zmožnosti za sobivanje sedaj in v prihodnosti, za soustvarjanje osebne in družbene blaginje in trajnostnega razvoja.

so imeli nalogo, da so vse procese nastajanja kazalnikov ponovijo v svojih kolektivih (seveda na način, za katerega so ocenili, da je za njihov kolektiv tudi najprimernejši), ponovili so tudi vse delavnice ter kolege seznanili z novimi strokovnimi spoznanji in gradivi. V veliki večini šol je proces razvijanja kazalnikov potekal na opisan način.

Svoje ideje, predloge in vprašanja za razjasnitev so šole pred naslednjim srečanjem posredovale vodji naloge (avtorici tega prispevka), ki je pripravila novo, dopolnjeno gradivo. To so projektne timi na naslednjem srečanju obravnavali, usklajevali ali z večinskim soglasjem tudi dograjevali. Tako so bili opravljeni trije krogi oblikovanja (prvi osnutek, drugi osnutek in končna

Pri snovanju srednješolskih kazalnikov so sodelovali tudi dijaki srednjih šol, kar je bila neponovljivo koristna izkušnja.

oblika za poskusno uporabo) Niso pa bili ravnatelji in projektne timi na noben način »nadzorovani« pri izpeljavi dogovorjenih nalog. Verjeli smo njihovim poročilom in izjavam, v skladu s prepričanjem o nujnosti spoštovanja njihove resnice, in tega, da bodo naredili najboljše, kar bodo lahko.

Temelj razvojnega načrtovanja je analiza in ovrednotenje trenutnega stanja ter oblikovanje morebitne nove vizije, izbira prioritet ter oblikovanje dolgoročnih in

kratkoročnih ciljev (Hargreaves 2001). Oblikovani kazalniki kakovosti naj bi h kakovostni analizi in samoevalvaciji tudi prispevali. To je mogoče, če k njej pritegnemo čim večje število učiteljev, pa tudi starše in učence. Še posebej pa je to potrebno in koristno, če želimo k spreminjanju pritegniti tudi učence in starše oz. če bi morebitne spremembe zadevale tudi njih. Seveda so za učence in starše bili za ocenjevanje izbrani le tisti kazalniki, o katerih lahko oni presojujejo.

Naj izpostavimo še, da so pri snovanju srednješolskih kazalnikov sodelovali tudi dijaki srednjih šol, kar je bila neponovljivo koristna izkušnja (Bezić, 2011a). Kako učence (in tudi starše) pritegniti k njihovem snovanju tudi v OŠ, pa je lahko izziv za naslednje razvojne naloge.

4 Predstavitev Kazalnikov kakovosti za VIZ delo z nadarjenimi v OŠ in način njihove uporabe

Kot je bilo že omenjeno, smo prve kazalnike oblikovali v projektu spremljanja uvajanja koncepta v srednjih šolah v letih od 2008-2011, po vzoru ameriških standardov na tem področju (Standards ... 2000). Privzeli smo sedem temeljnih področij oz. sklopov kazalnikov ter idejo o tem, da naj trditve jasno opisujejo tako pričakovano ravnanje kot tudi primere odlične prakse. Z ameriški opisi smo primerjali svoje šole po koncu samostojnega dela, jih dopolnili, če smo ocenili, da so kakšni od ameriških veljavni tudi za nas. Po njihovi poskusni uporabi v sodelujočih srednjih šolah in do-

Pri oblikovanju osnovnošolskih kazalnikov smo kot izhodišče vzeli srednješolske opise pričakovanega ravnanja in odlične prakse, jih dopolnjevali, spreminjali, izpuščali in dodajali nove.

polnitvah jih je potrdila tudi Ekspertna skupina za delo z nadarjenimi in smo jih objavili na spletni strani ZRSS.⁶ Za ocenjevanje smo pri srednješolcih uporabili možnost stopnjevanja doseganja določenega standarda (opis ravnanja šole), in sicer da šola ne dosega pričakovanega ravnanja (0 točka), ga delno dosega (1 točka), ga večinoma dosega (2 točki), ali pa da ga presega oz. dosega standard odlične prakse (3 točke).

Pri oblikovanju osnovnošolskih kazalnikov smo kot izhodišče vzeli srednješolske opise pričakovanega ravnanja in odlične prakse, jih dopolnjevali, spreminjali, izpuščali in dodajali nove. Tako so nastali v resnici v veliki meri izvorni opisi ravnanja, prilagojeni razumevanju osnovnošolskih ravnateljev in strokovnih delavcev. Ker je bilo pri opisanem načinu ocenjevanja za srednje šole nekaj dilem, čeprav so jih šole dogovorno reševale, smo se pri osnovnošolskih kazalnikih odločili zgolj za dve možnosti - ocena zajema le dve možnosti, ali opisano vedenje za šolo velja (ocena 1) ali ne (0 točk). Da bi po ocenjevanju šole lažje ovrednotile svoje stanje s SWOT analizo, smo se dogovorili, da praviloma velja, da če šola ne doseže pri posameznem sklopu kazalnikov niti tretjine možnih točk, to pomeni, da gre za njihovo šibko, več kot dve tretjini doseženih možnih točk pa, da gre za njihovo močno področje. Do skupne ocene več ocenjevalcev šola pride tako, da upošteva pogostejše število danih točk (1 ali 0).

Pri prirejanju kazalnikov so bila upoštevana še naslednja načela in dogovori⁷:

- Pojem »nadarjeni učenec« razumemo v skladu z opredelitvijo, zapisano v Konceptu odkrivanja in VIZ dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 1999).
- Pri oblikovanju KKNAD so v celoti upoštevana izhodišča in cilji spodbujanja razvoja nadarjenih učencev, kot so zapisani v Konceptu. Upošteevamo, da vzgojno-izobraževalno delo vključuje dva temeljna procesa - odkrivanje nadarjenih in proces prilagajanja VIZ dela nadarjenim oz. proces načrtovanja in izvajanja individualiziranih programov VIZ dela (INDEP).
- Odkrivanje razumemo, kot je predvideno v Konceptu, prilagajanje pa v skladu s teoretičnimi izhodišči, cilji, temeljnimi načeli ter priporočenimi organizacijskimi oblikami, didaktičnimi strategijami ter oblikami in metodami pedagoškega dela.
- Pojem učitelji uporabljamo za vse strokovne delavce šole. Posebej so izpostavljeni le svetovni delavci (SD), ko gre za njihove specifične naloge.

Poleg tega pa še:

- Kazalniki naj šole spodbujajo k čim bolj kakovostnemu delu, pri čemer jim ne določajo načinov dela.
- Kazalniki naj opredelijo pričakovanja glede ravnanja šole in tudi primere odlične prakse.

3 Kazalniki kakovosti za delo z nadarjenimi v srednjih šolah.

http://www.zrss.si/pdf/221211133958_kazalniki_kakovosti_nad_srednje_november_011_24štčrke.pdf (dostop 10. 3. 2015).

4 Gradivo za srečanja projektnih skupin - arhiv ZRSS, OE Maribor, 2013.

Primer: KKNAD OŠ – Stalno strokovno izobraževanje učiteljev:

Stalno strokovno izobraževanje učiteljev	Pričakovano ravnanje šole	Odlična praksa
a) Različne vsebinske in organizacijske možnosti za izobraževanje na področju dela z nadarjenimi	<ul style="list-style-type: none"> - Vsi učitelji in SD imajo možnost vključitve v stalno strokovno izobraževanje s področja dela z nadarjenimi in to v splošne programe in specifične za posamezne predmete. - Vsem učiteljem se enkrat letno omogoča seznanitev s sodobnimi spoznanji s področja odkrivanja in VIZ dela z nadarjenimi. - V šoli se organizirajo svetovalne storitve in tematske konference za učitelje. - Učitelji se lahko vključujejo v specifične razvojne in aplikativne projekte s področja dela z nadarjenimi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Učitelji se lahko udeležujejo mednarodnih konferenc o delu z nadarjenimi. - Učitelji so aktivni udeleženci na mednarodnih konferencah o nadarjenih. - Učitelji so predavatelji na seminarjih v Sloveniji in/ali tujini. - Učitelji objavljajo strokovne članke v ustreznih revijah. - Učitelji hospitirajo pri svojih in kolegih na drugih šolah pri izvajanju prilagoditev za nadarjene. - Učitelji omogočajo svojim in kolegom iz drugih šol hospitacije pri izvajanju prilagojenega dela za nadarjene. - Šola omogoča hospitacije tudi na sobotnih šolah, taborih itd. - Medsebojne hospitacije so del programa SSI šole in posameznega učitelja.
b) Možnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje	<ul style="list-style-type: none"> - Vsi učitelji se stalno strokovno izpopolnjujejo na področju VIZ dela z nadarjenimi v okviru pedagoških konferenc in aktivov na šoli. - Vodstvo šole poskrbi za to, da se učitelji začetniki in pripravniki udeležijo vsaj temeljnega seminarja za odkrivanje in delo z nadarjenimi. - Za razvijanje dela z nadarjenimi se redno strokovno izpopolnjuje cel projektni tim. - Vodstvo šole nagraduje uspešno delo v skladu s pravilniki o napredovanju učiteljev. - Vodstvo šole spodbuja stalno strokovno izobraževanje in ga v okviru razpoložljivih finančnih virov tudi podpira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vsem zainteresiranim se omogoča ustrezen program izobraževanja, izpopolnjevanja izobrazbe (IZP) ali ustrezen podiplomski študij, če je mogoč. - Učitelji se stalno strokovno izobražujejo v skladu s svojimi kompetencami in interesi.
c) Upoštevanje časa za izobraževanje in pripravo INDEP v okviru letne delovne obveze učiteljev oz. svetovalnih delavcev	<ul style="list-style-type: none"> - V LDN se določi delež časa, namenjen pripravam in izvajanju programa za nadarjene. Obseg za letno delovno obvezo se predvidi z ozirom na to, za koliko učencev bo učitelj individualiziral delo pri rednem pouku, jih pripravljaj na tekmovanja itd. - Učitelji mentorji so ustrezno obremenjeni z drugimi nalogami. - Če se le da, so naloge enakomerno razporejene med vse učitelje šole, vendar pa je osnovni kriterij za posebno zadolžitev ustreznost kompetentnosti in visoka motivacija. 	<ul style="list-style-type: none"> - Koordinacija dela z nadarjenimi je posebna delovna naloga, ki se učitelju prizna v obsegu ur letne delovne obveze (lahko tudi v okviru ur za kompenzacijo), SD pa nalogo časovno opredeli v svojem LDN. - Delo mentorjev je finančno ovrednoteno v skladu z normativi oz. na drug ustrezen način. - Programi so vsaj delno financirani s strani lokalnega okolja in/ali države. - Za pripravo prilagoditev pri pouku določenega predmeta, v skladu z INDEP učenca, se učitelju v okviru letne obveze prizna vsaj dve uri letno za posameznega učenca.
d) Dostopnost literature, interneta, e-viri	<ul style="list-style-type: none"> - Osnovna literatura in gradivo je na razpolago tudi po aktivih učiteljev. - V knjižnici je literatura dostopna tudi za učence in starše. - Koordinator skupaj s knjižničarjem praviloma v e-obliki poskrbi za seznanjanje kolegov z novostmi, novo literaturo itd. - Koordinator za delo z nadarjenimi redno seznanja kolege tudi z aktualnimi informacijami za področje dela z nadarjenimi, objavljenimi na straneh ZRSS in okrožnicami ekspertne skupine. 	<ul style="list-style-type: none"> - Knjižničar je aktivno vključen v program dela z nadarjenimi in pomaga učiteljem in drugim strokovnim delavcem pri načrtovanju, izvajanju in spremljanju dejavnosti (raziskovalne naloge, pisanje člankov itd). - Knjižničar vsaj enkrat letno pripravi tematsko razstavo literature, ki je za delo z nadarjenimi dostopna v šolski knjižnici ter po potrebi poskrbi tudi za medknjižnično izposajo. - Knjižničar poskrbi za e-obliko rednega seznanjanja učiteljev, učencev in staršev z novo literaturo (posebne objave na spletni strani šole). - Mentorji sodelujejo z učenci z INDEP v svoji spletni učilnici.

* potemnjeni kazalnik ocenjujejo tudi učenci in starši.

- Kazalniki morajo biti zapisani tako, da jih je mogoče preverjati oz. spremljati in oceniti,
- Kazalniki se potrjujejo za poskusno uporabo, če se s posameznim strinja dve tretjini sodelujočih šol.
- Kazalniki so dokončno potrjeni s soglasjem projektnih timov sodelujočih šol, po poskusni uporabi.
- Končno potrjeni KKNAD OŠ se javno objavijo na spletni strani ZRSŠ in priporočijo drugim OŠ.

Kazalniki kakovosti, pri nastajanju katerih so aktivno vključeni tudi učitelji šole, imajo visok potencial za nadaljnji razvoj dela z nadarjenimi.

Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (odslej KKNAD OŠ), zajemajo sedem temeljnih področij s podpodročji.

- Program dela šole za spodbujanje razvoja nadarjenih.
- Vodenje in koordinacija izvajanja koncepta VIZ dela z nadarjenimi učenci na šoli.
- Usklajenost med Konceptom (teoretična izhodišča, cilji) ter organizacijskimi modeli dela šole.
- Spremljanje in evalvacija programa za delo z nadarjenimi na šoli.
- Program za socialno-emocionalni in moralni razvoj nadarjenih.
- Stalno strokovno izobraževanje učiteljev.
- Odkrivanje nadarjenih in načrtovanje INDEP.

KKNAD OŠ poleg sedmih področij znotraj vsakega vključujejo tudi podpodročja in opise pričakovanih ravnanj in odlične prakse. Za boljše razumevanje predstavljamo zapise v okviru področja Stalno strokovno izobraževanje učiteljev. V celoti pa bodo objavljeni po zaključku projekta, julija 2015.

5 Vpliv Kazalnikov kakovosti na razvojno in akcijsko načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela, najmočnejša in najšibkejša področja dela šol ter načrti za novo šolsko leto

Ob zaključku poskusne uporabe KKNAD OŠ v šolah mariborske in murskosoboške regije (junija 2014) smo vsem projektnim timom 62 osnovnih šol poslali e- vprašalnik, s katerim smo ugotavljali njihova mnenja o vplivu Kazalnikov kakovosti na razvojno in akcijsko načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela pri rednem pouku in drugih dejavnosti na šoli, najmočnejša in najšibkejša področja dela šol ter načrti za

novo šolsko leto. Na anonimni vprašalnik je odgovorilo 110 nagovorjenih, kar predstavlja približno polovico vseh članov in skoraj enak delež ravnateljev, učiteljev razrednega in predmetnega pouka ter svetovalnih delavcev. Na neposrednem srečanju, kjer so bili rezultati ankete obravnavani, pa so v celoti soglašali, da imajo kazalniki kakovosti, pri nastajanju katerih so aktivno vključeni tudi učitelji šole, visok potencial za nadaljnji razvoj dela z nadarjenimi.

V nadaljevanju predstavljamo nekatere rezultate analize anketnega vprašalnika.

Prvo vprašanje je bilo namenjeno ugotavljanju njihovih mnenj o tem, kaj kazalniki

kakovosti (KKNAD OŠ) omogočajo. Ponujeno je bilo nekaj možnosti. Odgovore prikazujemo v tabelah od 1a do 1d.

	Število	Odstotek
se sploh ne strinjam	1	0,9
se delno strinjam	11	10,0
se zelo strinjam	63	57,3
se popolnoma strinjam	35	31,8
Skupaj	110	100,0

Tabela 1a: Kazalniki kakovosti (KKNAD OŠ a-oblika) omogočajo bolj kakovosten proces samoevalvacije VIZ dela z nadarjenimi

	Število	Odstotek
se ne strinjam	2	1,8
se delno strinjam	3	2,7
se zelo strinjam	65	59,1
se popolnoma strinjam	40	36,4
Skupaj	110	100,0

Tabela 1b: Kazalniki kakovosti (KKNAD OŠ a-oblika) omogočajo bolj kakovostno presojo o naših močnih in šibkih področjih na tem področju VIZ dela

	Število	Odstotek
se ne strinjam	2	1,8
se delno strinjam	10	9,1
se zelo strinjam	56	50,9
se popolnoma strinjam	42	38,2
Skupaj	110	100,0

Tabela 1c: Kazalniki kakovosti (KKNAD OŠ a-oblika) omogočajo bolj kakovostno razvojno načrtovanje za to področje dela

	Število	Odstotek
se ne strinjam	3	2,7
se delno strinjam	8	7,3
se zelo strinjam	60	54,5
se popolnoma strinjam	39	35,5
Skupaj	110	100,0

Tabela 1d: Kazalniki kakovosti (KKNAD OŠ a-oblika) omogočajo bolj kakovostno oblikovanje akcijskih načrtov za to področje dela

Vidimo, da se s ponujenimi možnimi vplivi KKNAD OŠ v vseh primerih zelo ali popolnoma strinja približno 90 % sodelujočih. Kar 38,2 % se popolnoma strinja s tem, da omogočajo bolj kakovostno razvojno načrtovanje.

Z naslednjim vprašanjem smo želeli preveriti, kako so ugotovitve, do katerih so prišli z uporabo KKNAD OŠ, vplivale na razvojno načrtovanje. Odgovori so zbrani v Tabeli 2.

	Število	Odstotek
Da, oblikovali smo nove prioritete in jih umestili v RN.	19	17,3
Da, obstoječi RN smo dopolnili z nekaterimi novimi prioritetskimi cilji.	52	47,3
Da, vendar pa bomo nove prioritete umestili šele v naslednji RN.	26	23,6
Ne, ker smo v imeli v RN ustrezne cilje že umeščene.	13	11,8
Skupaj	110	100,0

Tabela 2: Ali vas je presoja o vaših močnih in šibkih področjih pri delu z nadarjenimi spodbudila k spremembam v razvojnih načrtih (RN)?

Vidimo, da je pozitiven vpliv več kot očiten. Največ šol je razvojne načrte dopolnilo z novimi prioritetskimi cilji. Skoraj četrtina šol pa jih bo umestila v naslednji razvojni načrt. Med vsemi jih je imelo le približno 10 % vse ustrezne cilje že umeščene v veljavne razvojne načrte. Odgovori jasno kažejo, da je uporaba KKNAD OŠ spodbudila k dopolnjevanju in spremembam razvojnih načrtov šol na področju dela z nadarjenimi učenci.

Ugotavljali smo tudi, katero od sedmih področij KKNAD OŠ so na njihovi šoli prepoznali kot najmočnejše in katero kot najšibkejšo. Odgovore prikazujeta Tabeli 3 in 4.

	Število	Odstotek
Program VIZ dela šole za spodbujanje razvoja nadarjenih	31	28,2
Vodenje in koordinacija izvajanja koncepta VIZ dela z nadarjenimi učenci na šoli	27	24,5
Usklajenost med Konceptom (teoretična izhodišča, cilji) ter organizacijskimi modeli dela šole	8	7,3
Spremljanje in evalvacija programa za delo z nadarjenimi na šoli	9	8,2
Program za socialno-emocionalni in moralni razvoj nadarjenih	5	4,5
Stalno strokovno izobraževanje učiteljev	3	2,7
Odkrivanje nadarjenih in načrtovanje INDEP	27	24,5
Skupaj	110	100,0

Tabela 3: Katero od sedmih področij Kazalnikov kakovosti ste na vaši šoli prepoznali kot svoje najmočnejše področje?

	Število	Odstotek
Program VIZ dela šole za spodbujanje razvoja nadarjenih	10	9,1
Vodenje in koordinacija izvajanja koncepta VIZ dela z nadarjenimi učenci na šoli	7	6,4
Usklajenost med Konceptom (teoretična izhodišča, cilji) ter organizacijskimi modeli dela šole	16	14,5
Spremljanje in evalvacija programa za delo z nadarjenimi na šoli	28	25,5
Program za socialno-emocionalni in moralni razvoj nadarjenih	24	21,8
Stalno strokovno izobraževanje učiteljev	19	17,3
Odkrivanje nadarjenih in načrtovanje INDEP	6	5,5
Skupaj	110	100,0

Tabela 4: Katero od sedmih področij Kazalnikov kakovosti ste na vaši šoli prepoznali kot svoje najšibkejšo področje?

Iz odgovorov v Tabelah 3 in 4 lahko razberemo, da so šole kot svoje najmočnejše področje navajale Program VIZ dela šole za spodbujanje razvoja nadarjenih, vodenje in koordinacijo izvajanja koncepta ter odkrivanje nadarjenih in načrtovanje INDEP-ov. Približno četrtna

Uporaba KKNAD je OŠ spodbudila k dopolnjevanju in spremembam razvojnih načrtov šol na področju dela z nadarjenimi učenci.

šol je dala tako oceno. Kot svoje najšibkejše področje pa je največ šol ocenilo spremljanje in evalvacijo programa za delo z nadarjenimi na šoli ter program za socialno-emocionalni in moralni razvoj nadarjenih.

Če povežemo odgovore obeh vprašanj lahko zaključimo, da ima najmanj šol težave s procesom odkrivanja nadarjenih in pripravo INDEP ter da imajo še veliko možnosti za razvoj stalnega strokovnega izobraževanja učiteljev, za razvoj spremljanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela ter za razvijanje izboljšav na področju osebnega, socialnega in moralnega razvoja nadarjenih. Na vseh omenjenih področjih je mogoče in potrebno šole še naprej sistematično podpirati tudi v procesu stalnega strokovnega izobraževanja. Seveda pa obstajajo razlike med šolami, zato se njihovi razvojni in akcijski načrti med seboj tudi zelo razlikujejo. Na vprašanje, katere novosti načrtujejo že za naslednje šolsko leto, so šole zapisale veliko različnih dejavnosti. **Najpogosteje navedene novosti** (zapisala jih je vsaj četrtna OŠ) pa so bile (Tabela 5):

Izboljšati delo v razredu, pri rednem pouku.
Izboljšati procese spremljanja in evalvacije dela.
Izboljšati sodelovanje s starši, vključiti starše tudi v evalvacijo.
Vključevanje nadarjenih v vse procese od načrtovanja, izvajanja, spremljanja in evalvacije.
Še izboljšati izobraževanje učiteljev.

Tabela 5: Novosti, ki jih načrtujete na področju dela z nadarjenimi za naslednje šolsko leto

Ugotovitve kažejo, da so šole dejansko načrtovale spremembe tam, kjer so najpogosteje prepoznale svoje šibkosti. Najpomembneje je, da je načrtovanje sprememb prilagojeno njihovim potrebam.

Ker smo posebej skrbno načrtovali in izvajali tudi sam proces oblikovanja kazalnikov, saj nas na pomen sodelovanja učiteljev pri načrtovanju sprememb opozarjajo

številne raziskave ter tudi izkušnje iz različnih razvojnih projektov, v katerih smo že sodelovali ali jih vodili, smo še posebej želeli ugotoviti, **kateri del procesa oblikovanja kazalnikov je po mnenju ravnateljev in strokovnih delavcev najpomembnejši**. Iz njihovih odgovorov je mogoče razbrati, da je najpomembnejši korak sodelovanje učiteljev s projektnimi timi na šoli sami. So pa visoko pomembni vsi saj so vsi za približno 90 % udeležencev pomembni ali zelo pomembni. To nas obvezuje, da tudi v vseh naslednjih razvojnih projektih učitelje, kolikor

je le mogoče, vključimo v vse korake spreminjanja pedagoške stvarnosti! Podrobneje so podatki o njihovih odgovorih prikazani v naslednjih štirih tabelah (Tabela 4. a - 4. d).

Kako pomemben je za vas naslednji korak pri oblikovanju KKNAD OŠ:

	Število	Odstotek
nepomemben	3	2,7
malo pomemben	7	6,4
pomemben	67	60,9
zelo pomemben	33	30,0
Skupaj	110	100,0

Tabela 4.a. Sooblikovanje kazalnikov na srečanjih projektnih timov iz različnih šol.

	Število	Odstotek
malo pomemben	2	1,8
pomemben	45	41,3
zelo pomemben	62	56,9
Skupaj	109	100,0

4.b. Sooblikovanje kazalnikov na srečanjih projektnih timov na lastnih šolah.

	Število	Odstotek
malo pomemben	3	2,7
pomemben	43	39,1
zelo pomemben	64	58,2
Skupaj	110	100,0

4.c. Sooblikovanje kazalnikov na srečanjih projektnih timov z učitelji na lastnih šolah.

	Število	Odstotek
malo pomemben	12	10,9
pomemben	72	65,5
zelo pomemben	26	23,6
Skupaj	110	100,0

4.d. Potrjevanje kazalnikov na srečanjih projektnih timov iz različnih šol.

Iz prikazanih odgovorov jasno vidimo, da se je kar 58 % vseh anketirancev odločilo za mnenje, da je sooblikovanje kazalnikov na srečanjih projektnih timov šol z učitelji na lastnih šolah, med vsemi najbolj pomemben korak.

Za konec naj izpostavimo še ugotovitev, ki so jo na jesenskih srečanjih leta 2014 soglasno potrdili vsi člani projektnih timov sodelujočih šol. Strinjajo se, da velja, da:

- imajo le kazalniki kakovosti, pri nastajanju katerih so aktivno vključeni tudi učitelji šole, visok potencial za nadaljnji razvoj dela z nadarjenimi;
- je pomembno je, da so v načrtovanje, spremljanje in evalvacijo VIZ dela z NAD vključeni tudi učenci in starši;
- je najpomembnejši premik potrebno narediti na nivoju rednega pouka;
- je socialno-emocionalni in motivacijski razvoj nadarjenih enako pomemben kot spoznavni;
- so nadarjeni učenci heterogena skupina in da IN-DEP-i omogočajo premišljeno individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela.

6 Zaključek

Uresničevanje na Strokovnem svetu RS sprejetih konceptov odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci in dijaki v slovenskih osnovnih in srednjih šolah poteka vedno bolj uspešno, čeprav so med šolami tudi pomembne razlike. Glede na ugotovitve, pridobljene tudi v razvojni nalogi Zavoda RS za šolstvo - Pedagoško vodenje, dvig ravni znanja in delo z nadarjenimi, v okviru katere so bili

skupaj z 62 osnovnimi šolami mariborske in mursko-soboške regije izvirno prirejani srednješolski kazalniki kakovosti za delo z nadarjenimi, lahko rečemo, da je bil sicer na nacionalni ravni potrjen Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi izjemno pomemben, saj se tako bolje izenačijo razmere za učenje učencev in dijakov, v našem primeru nadarjenih. Vendar pa je za dvig kakovosti, poleg zakonodajnega in strokovnega okvira, postavljenega bolj »od zgoraj«, šole potrebno podpirati pri njihovem lastnem stalnem razvoju. Kazalniki kakovosti za določeno področje dela, v našem primeru za delo z nadarjenimi, pri nastajanju katerih aktivno sodelujejo tudi vsi, ali vsaj večina učiteljev

Ugotovitve kažejo, da so šole dejansko načrtovale spremembe tam, kjer so najpogosteje prepoznale svoje šibkosti.

konkretne šole, imajo izjemen potencial za kakovostno samoevalvacijo na vseh nivojih dela šole, za oblikovanje na njenih ugotovitvah temelječe nove skupne vizije, dolgoročnih in kratkoročnih ciljev, za vsakdanje delo strokovnih delavcev in za pedagoško vodenje šole. Kazalniki kakovosti za VIZ delo z nadarjenimi, ki jih učitelji sprejemajo tudi na osebni ravni, omogočajo višjo stopnjo avtonomnega delovanja šole kot celote in vsakega strokovnega delavca. Ugotovitve, do katerih smo prišli v zadnjih petih letih, predvsem pa v zadnjih dveh letih, ko smo srednješolske Kazalnike kakovosti prirejali za osnovne šole, nas podpirajo v odločitvi za nadaljevanje tega dela tudi v drugih regijah Slovenije. Verjamemo, da se bo strokovno in časovno zahtevno delo obrestovalo v dvigu kakovosti VIZ dela z nadarjenimi, predvsem vseh sodelujočih šol, pa tudi tistih, ki se bodo postopoma priključevale oz. jih morda le uporabljale za samoevalvacijo. Za slednje bo potrebno organizirati vsaj osnovno usposabljanje. Hkrati pa upamo, da bodo spoznanja prispevala tudi k projektom, ki se bodo lotevali načrtnega in sistematičnega izboljševanja kakovosti dela tudi na drugih področjih. Veliko

Za dvig kakovosti je poleg zakonodajnega in strokovnega okvira, postavljenega bolj »od zgoraj«, šole potrebno podpirati pri njihovem lastnem stalnem razvoju.

izkušenj pa ima Slovenija že z drugimi podobnimi projekti (Brecj 2008).

Viri:

1. Bezić, T. (2011). Dejavnosti Zavoda RS za šolstvo v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah Sloveniji, od leta 1996 do 2011. ESS projekt. Ljubljana: PEF ULJ. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=7227> (dostop 10. 3. 2015)
2. Bezić, T. (2011a). Temeljne ugotovitve projekta spremljanja uvajanja Koncepta VIZ dela z nadarjenimi v srednjih šolah. <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4032> (dostop 10. 3. 2015).
3. Bezić, T., Deutsch, T. idr. (2011b). Analiza uresničevanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni OŠ ob koncu šol. leta 2009/2010. Končno poročilo. ZRSŠ. http://www.zrss.si/pdf/24111145902_splet.pdf. (Dostop 10. 3. 2015)
4. Bezić, T. idr. (2012). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci OŠ. Priročnik. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
5. Bezić, T. idr. (2012a). Analiza VIZ delo z nadarjenimi v srednjih šolah, 2011/2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://www.zrss.si/pdf/24111145902_splet.pdf (dostop 10. 3. 2015).
6. Bezić, T. (2014). A Development of Quality Indicators for Gifted and Talented Education in Slovenia (Razvijanje kazalnikov kakovosti za VIZ delo z nadarjenimi v Sloveniji). V: 14. ECHA Conference: Re: Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age. Programme and Abstract Book. Ed.: Jurišević, M.; European Council for High Ability (ECHA), University of Ljubljana, Faculty of Education, MiB, d. o. o. Ljubljana.
7. Bezić, T. (2014a). Naloge svetovalne službe pri načrtovanju, izvajanju, spremljanju in evalvaciji individualiziranih načrtov VIZ-dela z nadarjenimi (INDEP-ov). Šolsko svetovalno delo, letnik 18/ šte. 3-4. str. 22-32.
8. Brejc, M. idr. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Ur. Mateja Brejc. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
9. Cseh, A. (2011). Programmes of Talent identification and Talent management in Slovenia. V: International Horizons of Talent Support, I., Best Practices Within and out of the European Union (ed. by János Gordon Györi). Genius konyvek, 18., p. 166-182.
10. Evropski ekonomsko-socialni odbor. 2013. MNENJE Evropskega ekonomsko-socialnega odbora o temi Sprostiti potencial visoko nadarjenih otrok in mladih v EU. Official Journal of the European Union. 14. 3. 2013. <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:EN:PDF> (dostop 10. 3. 2015).
11. Fuszek, C. (2014). The Hungarian Talent Support Network Model: Operational Experience. V: 14. ECHA Conference: Re:Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age. Programme and Abstract Book. Ed.: Jurišević, M.; European Council for High Ability (ECHA), University of Ljubljana, Faculty of Education, MiB, d. o. o. Ljubljana.
12. Hargreaves, D, H. Hopkins, D. (2001). Šola zmore več : management in praksa razvojnega načrtovanja. (The Empowered school, 1949 - prevod Mirko Zorman). Zavod RS za šolstvo.
13. Hattie, J. (2009). Visible learning. Predavanje. Diapozitivi. http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fgrowthmindseteaz.org%2Ffiles%2FVisible_Learning_Collingwood_23.11.09.ppt&ei=16UFVYL4AcGVao_1gMgI&usq=AFQjCNGuE5dcTXxvm6s4n3vY8Czhs-ehg&bvm=bv.88198703,d.d2s
14. International Horizons of Talent Support, I., Best Practices Within and out of the European Union. 2011. (ed. by János Gordon Györi). Genius konyvek, 18.
15. International Horizons of Talent Support, II., Best Practices Within and out of the European Union. 2013. (ed. by János Gordon Györi). Genius konyvek, 18. <http://talentcenterbudapest.eu/content/international-horizons-talent-support-ii> (dostop 10. 3. 2015)
16. Istance, D. (2013). O naravi učenja, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
17. Jurišević, M. (2011). Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20za%20nadarjene%20oucence.pdf> (dostop: 10. 3. 2015).
18. Jurišević, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
19. Jurišević, M. (2014). Spodbudno učno okolje : ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli/uredila Mojca Jurišević. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2014.
20. Lep, B. (2012). Dvojno-izjemni učenci. V: Bezić, T. idr. Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
21. Marentič Požarnik B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? Sodobna pedagogika, let. 50, št. 4., str. 20-36.
22. Marland, S. P., Jr. (1971). Education of the gifted and talented. Vol. I. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf> (dostop 10. 3. 2015).
23. NAGC Standards: PRE-K-Grade 12, Gifted program Standards, National association for Gifted Children, Washington, 2000.
24. Noliml, F. (2012). Učna diferenciacija v teoriji in praksi osnovne šole. V: Vzgojno- izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo .
25. Reis, M. S. (2008). Research That Supports the Need for and Benefits of Gifted Education. NAGC. The University of Connecticut.

26. Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V: Bezić et al.: Nadarjeni, šola, šolsko delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11-31.
27. Sternberg, D. (2005). (2. izdaja). Conceptions of Giftedness. http://www.jarwan-center.com/download/english_books/english_booksandreferences/Conceptions-of-Giftedness.pdf (dostop 10. 3. 2015).
28. Ziegler, A., Vialle, W. & Wimmer, B. (2012). The Actiotope Model of Giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. In S. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), Development of excellence in East-Asia: Explorations in the Actiotope model of giftedness. London: Routledge. (pdf) <http://www.psychology.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/> (dostop 10. 3. 2015).
29. Žagar, D., Bezić, T. (2005). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V: Pavšič, Mojca (ur.), Salobir, Marjan (ur.), Jeraj, Marko (ur.). Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost : zbornik razprav. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije; Velenje: Gorenje.
30. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). MŠŠ.
31. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). MŠŠ.
32. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (1999). http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf (dostop 10. 3. 2015).
33. Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki srednjih šol <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3159> (dostop 10. 3. 2015).
34. Zakon organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Ur. l. RS 12/96; 16/2007 (UPB 5 <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0718>) (dostop 10. 3. 2015).
35. Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS 12/96; 81/2006 (UPB3); 102/2007; 87/2011 <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilk>.

Nadarjeni v slovenskih šolah

Motivacija in samopodoba nadarjenih dijakov na šoli

MARIJA DOMINKO GABOR, Gimnazija Bežigrad Ljubljana
marija.dominko@guest.arnes.si

AJDA ERJAVEC BARTOLJ, Elektrotehniško-računalniška strokovna šola in
gimnazija Ljubljana
ajda.erjavec-bartolj@vegova.si

● **Povzetek:** Avtorici predstavljata raziskavo, ki sta jo opravili v sodelovanju s Centrom za razvoj in spodbujanje nadarjenosti na gimnaziji z visokim odstotkom nadarjenih dijakov. Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna je samopodoba nadarjenih dijakov in dijakinj in kaj ti ocenjujejo kot bolj ali manj pomembno za njihovo motivacijo za učenje, ter rezultate uporabiti pri nadaljnjem didaktičnem in siceršnjem pedagoškem razvoju šole. V splošnem gledano imajo dijaki in dijakinje zelo pozitivno samopodobo, najvišja je medosebna (medvrstniška), najnižje pa doživljanje pričakovanj s strani drugih in sebe. V primerjavi z dijaki imajo dijakinje nekoliko nižjo splošno samopodobo in v manjši meri doživljajo pričakovanja s strani drugih. Tako dijaki kot dijakinje radi hodijo v šolo in se v razredu dobro počutijo. Najbolj jih motivira učiteljev odnos do dijakov oz. njegovo delovanje v razredu, zato menijo, da bi ti morali posvečati temu več pozornosti.

Gljučne besede: motivacija za učenje, nadarjeni dijaki, samopodoba

Motivation and Self-Image of Gifted Students in School

● **Abstract:** The authors are presenting a research study, which has been conducted in cooperation with the Centre for the Research and Promotion of Giftedness at a general secondary school with a high percentage of gifted

students. The aim of the research was to determine the self-image of gifted students and what they find to be more or less important for their motivation to learn, as well as to apply the results to the didactic and overall pedagogical development of the school. Generally speaking, the students have a very positive self-image, the best one being the one among their peers, whereas perceiving high expectations from others and themselves was ranked to be the worst. Female students show a slightly worse general self-image and perceive the high expectations from other people to a smaller degree, compared to male students. Both male and female students enjoy going to school and feel fine in the classroom. They are motivated the most by the teacher's attitude to students or his activity in the classroom; therefore they believe that teachers should pay more attention to this issue.

Key words: motivation for learning, gifted students, self-image

1 Ozadje raziskave

Na šoli imamo zelo veliko nadarjenih dijakov, zato posvečamo delu z njimi na posameznih področjih veliko pozornosti. Veliko naših dijakov je bilo identificiranih za nadarjene že v OŠ, 90 % dijakov prinese poročilo OŠ o odkriti nadarjenosti. Predvidevamo, da se nekateri ne želijo identificirati kot taki in je nadarjenih še več, kot jih imamo evidentiranih. Pri največ identificiranih nadarjenih dijakih se kaže predvsem njihova intelektualna nadarjenost. Veliko je tudi umetniško talentiranih, ukvarjajo se z glasbo, slikanjem, kiparjenjem, risanjem, plesom, igro, improviziranjem ipd. Prav tako se veliko dijakov ukvarja s športom, tako imamo dijake, ki so vrhunski športniki, pa tudi take, ki se s športom ukvarjajo ljubiteljsko.

Ker imamo dijake z različnimi sposobnostmi in talenti, od manj nadarjenih do zelo nadarjenih na najrazličnejših področjih, delo z njimi ne sme biti uniformirano in enako za vse. Izobraževalni proces mora biti diferenciran in osredotočen na posameznikove sposobnosti. Cilj dela v šoli naj bi bil pomagati otroku in mladostniku v njegovem razvoju glede na njegove sposobnosti in zmožnosti (Rosić, 2003).

Nadarjeni otroci ne morejo popolnoma zadovoljiti svojih izobraževalnih potreb, če delajo skupaj s povprečnimi učenci. Potrebno jim je nuditi čim aktivnosti več znotraj samega pouka kot tudi preko krožkov ter različnih interesnih dejavnosti, spodbujati njihovo motivacijo za delo na področju, ki je povezano z njihovimi specifičnimi interesi, in jim nuditi najboljše pogoje za delo (Sekulić-Majurec, 2003) Izredno pomembna je vloga učitelja v razredu in mentorja pri izvenšolskih dejavnostih, ki ne sme biti preveč avtoritarna. Učitelj naj bi nadarjenega predvsem spodbujal in usmerjal ter mu omogočil pogoje za samostojno delo. Podobno vlogo ima mentor, ki lahko samo obravnava z nadarjenimi kak problem,

lahko samo spodbuja njihove interese ali jim samo daje napotke, kako priti do potrebnih informacij za rešitev problema (Torrance, 1984, po Sekulić-Majurec, 2003). Predvsem pa mora razvijati kreativnost, fluentnost, fleksibilnost, izvirnost in elaboracijsko sposobnost (George, 1997).

Nadarjeni učenci in dijaki so potencial, v katerega

moramo vlagati, zato jim je treba omogočiti najugodnejše možnosti tako v šoli kot zunaj nje, da bodo lahko razvijali svoje sposobnosti in talente. Pri tem pa se zdi njihova temeljna značilnost notranja motiviranost za učenje (prim. Jurišević, 2012b), zato je izjemno pomembno, da to prvino negujemo oz. jo omogočamo. Kako uspešni bodo, je v veliki meri odvisno tudi od njihove samopodobe.

Samopodoba je kompleksen pojav, ki zajema naše predstave, zaznave, misli, pojmovanja in prepričanja o sebi, čustva, ki jih gojimo do sebe, ter vrednotenje samega sebe (Musek, 2005). Je odnos do sebe, vrednost, ki jo pripišemo sami sebi (Youngs, 2000). Težnja po vzdrževanju pozitivne samopodobe in samospoštovanja je ena najsplošnejših in najmočnejših človekovih motivov. Vse stvari namreč merimo in ocenjujemo v skladu s svojo podobo o sebi in skozi sprejete norme ter načela (Musek, Tušak in Zalokar-Divjak, 1998).

Delo z nadarjenimi dijaki predstavlja za šolo velik izziv. Zato ponujamo dijakom veliko krožkov in interesnih dejavnosti, kjer lahko razvijajo svoje sposobnosti. S pomočjo dobrih in izkušenih mentorjev, ki delajo

Učitelj naj bi nadarjenega predvsem spodbujal in usmerjal ter mu omogočil pogoje za samostojno delo.

z nadarjenimi v obliki individualnih ur ali krožkov ter jih pripravljajo na tekmovanja, nam to v veliki meri tudi uspeva. Rezultati, ki jih dosegajo njihovi dijaki na državnih tekmovanjih in mednarodnih olimpijadah, so pokazatelj uspešnosti njihovega dela.

Z nadarjenimi dijaki želimo delati še naprej enako dobro in jim nuditi čim ugodnejše pogoje za razvoj njihovih sposobnosti in talentov kot tudi za razvoj celovite osebnosti. Menimo, da je treba dati možnost razvijanju svojih potencialov vsakemu dijaku, ne glede na to, >

ali smo ga identificirali in evidentirali za nadarjenega ali ne. Vsak mladostnik mora imeti možnost, da razvija svoja močna področja. Uspešnost na enem področju bo kljub neuspehu na drugem ugodno vplivala na razvoj posameznikove pozitivne samopodobe. Zato dejavnosti ponujamo vsem ne samo identificiranim nadarjenim. Zbirnik vseh dejavnosti je od oktobra naprej na intranetu in si ga lahko pogleda vsak dijak.

Mladim omogočamo udeleževanje na raziskovalnem področju, tekmovanjih iz znanja, dramskem (talent show, impro liga, debatni krožek), literarnem (več šolskih glasil in pesniških zbirk na leto, kulturni multipraktik, literarni večeri), glasbenem (pevski zbor, koncertni večeri), umetniškem (kiparske in slikarske delavnice, razstave, ekskurzije), športnem področju in na področju prostovoljnega socialnega dela. Dijakom tudi omogočamo opravljanje nemške jezikovne diplome (DSD diploma). Vsako leto organiziramo medpredmetne ekskurzije za nižje in strokovne ekskurzije za zaključni letnik ter naravoslovne in športne taborne.

Med motivacijske pobudnike lahko uvrstimo interese, atribucijo, samopodobo, cilje, zunanje spodbude in vrednote.

V pouk vnašamo aktivne oblike dela, kot so medpredmetno povezovanje, timsko delo in projektni dnevi. Dijakom so te aktivne oblike dela všeč in jih zelo dobro sprejemajo. V okviru pouka potekajo v 1. letniku projektni dnevi Učenje učenja in knjižnično-informacijska znanja ter Afrika, v 2. letniku Filmska vzgoja in v 3. letniku Okolje za boljši jutri.

Na šoli omogočamo učiteljem stalen stik s stroko tako doma kot v tujini in skrbimo za to, da dijaki v šolo prihajajo po znanje, se v njej dobro počutijo, kratka, vsekoli se zavedamo, da šola obstaja zaradi otrok in ne obratno. Dijak, ki se v šoli dobro počuti, bo tudi motiviran za doseganje svojih ciljev, pa naj si bo to v šoli ali zunaj nje. Dober učitelj, ki zna zbuditi radovednost, dijake motivirati in vzpostaviti sproščene odnose z njimi, je v veliki meri zaslužen za to, kako uspešni bodo.

V šoli gre predvsem za učno motivacijo, ki energizira učni proces tako, da ga najprej aktivira, nato pa bolj ali manj zavestno usmerja do zaključka učne naloge oz. učnega cilja. Z različnimi motivacijskimi spodbudami učitelj lahko motivacijo pri učencih spodbudi ali pa pripomore k njenemu zniževanju, lahko jih torej motivira ali demotivira za učenje (Juriševič, 2012). Med motivacijske pobudnike lahko uvrstimo interese, atribucijo, samopodobo, cilje, zunanje spodbude in vrednote.

Po Juriševičevi (2012a) lahko motivacijske spodbude, s katerimi učitelj motivira učence, razdelimo v dve skupini:

1. Didaktične motivacijske spodbude: organizacija učnega okolja in učenja, učne metode, izbira nalog ter didaktični material)
2. Psihološke motivacijske spodbude: vodenje učenca s povratnimi informacijami o njegovem učenju in dosežkih, omogočanje učne podpore in usmerjanje pri učenju v območju učenčevega bližnjega razvoja ter modeliranje oziroma ravnanje učitelja v vlogi modela, ki ga učenci posnemajo pri pristopu k učnim nalogam, med učenjem in pri razlagi rezultatov svojega učenja.

Kot smo uvodoma predstavili, na šoli skušamo razvijati obe vrsti motivacijskih spodbud, da pa bi zadevo ustrezno evalvirali, smo se odločili za raziskovalni pristop. Na šoli smo raziskavo izvedli v sodelovanju s Centrom za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (PeF) z namenom analize trenutnega stanja oz. šolske klime na področju razvoja nadarjenosti. Ta je namreč bistvena za ustrezno načrtovanje nadaljnjega šolskega razvoja na tem področju.

Dijaki in učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, so odgovarjali na najrazličnejša vprašanja, ki so povezana tako s stališči do nadarjenih in nadarjenosti, kot tudi do konkretnih oblik spodbujanja in dela z nadarjenimi.

Raziskovalni načrt je bil zastavljen eksploratorno in zato široko, zato v pričujočem članku ne moreva predstaviti vseh rezultatov, ki sva jih sicer predstavili učiteljskemu zboru. V nadaljevanju se zato osredotočava predvsem na značilnosti samopodobe dijakinj in dijakov - ki se zdi v mladostništvu pomembno povezana z motivacijo (prim. Kobal, Kolenc, Lebarič in Žalec, 2004, str. 62), ter na njihove ocene posameznih pristopov k motiviranju.

2 Metodologija

2.1 Vzorec

Raziskavo smo izvedli na vzorcu dijakov iz 10 razredov, vključili smo tudi dijake matematičnega in športnega oddelka. Vključenih je bilo 255 dijakov, starih od 14 do 19 let, od tega 108 fantov in 147 deklet. Vprašalnike so v izpolnjevanje prejeli tudi vsi učitelji, izpolnjevanje jih je oddalo 57.

2.2 Merski pripomočki

Vprašalnika za dijake in učitelje sta bila sestavljena iz dveh delov:

1. Vprašalnik o stališčih in motivaciji nadarjenih dijakov¹ (verziji za učitelje in učence) (M. Juriševič)
2. Interni vprašalnik o krožkih za nadarjene dijake in zadovoljstvu dijakov na naši šoli (Dominko Gabor).

Udeleženci so s pomočjo šolske e-učilnice izpolnili vprašalnik v spletni obliki; vsi so ga izpolnili v roku ene šolske ure. Dijaki so to počeli organizirano, v računalniški učilnici, med poukom, učitelji pa so sami izbirali trenutek in okolje, v katerem so izpolnjevali vprašalnik.

Večina dijakov meni, da so nadarjeni na naravoslovnem področju. Znotraj tega je največ dijakov navedlo področje matematike.

2.3 Obdelava podatkov

Kvantitativno statistično analizo smo naredili s programoma MS Excel in SPSS, pregledali pa smo tudi kvalitativne podatke in jih upoštevali pri interpretaciji.

Zaradi nenormalne razporeditve pridobljenih rezultatov oz. merjenih spremenljivk smo pri analizi razlik med odgovori uporabili neparametrična orodja. Pri primerjavi odgovorov dijakov in dijakin na področju samopodobe ter pri primerjavi stališč dijakov in učiteljev je bil uporabljen Mann-Whitneyjev test. Pri ugo-

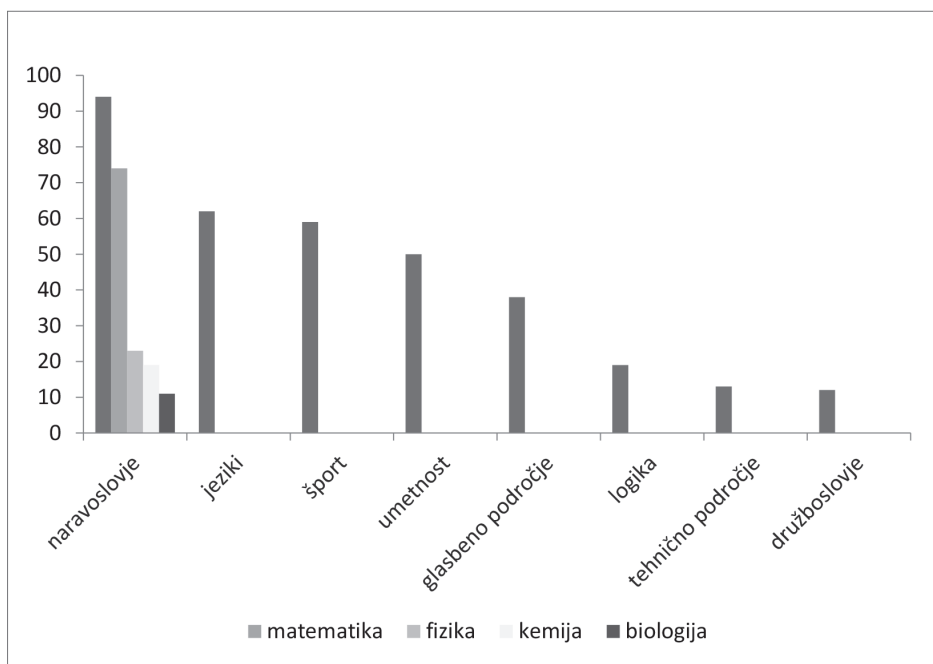
taavljanju razlik med dijaškimi ocenami pomembnosti različnih dejavnikov motiviranja in pozornosti, ki jo istim dejavnikom namenjajo učitelji, smo uporabili Wilcoxonov test rangiranih parov.

3 Rezultati in interpretacija

3.1 Več o vzorcu dijakov in njihovi nadarjenosti

V vzorcu, za katerega predpostavljamo, da se sklada s populacijo na šoli, je bilo 95,3 % dijakov prepoznanih kot nadarjenih. Pri tem naj omenimo, da je ob vpisu cca. 91% dijakov oddalo Poročilo učenca o odkriti nadarjenosti - prehod iz OŠ v SŠ. Rezultate opravljene raziskave lahko torej uporabimo tudi za t. i. oceno sivega področja raziskovanja - oceno števila dijakov, ki so bili identificirani v osnovni šoli, v srednji šoli pa o tem ne poročajo. Razhajanje med zabeleženo razširjenostjo identificirane nadarjenosti ter poročanjem dijakov o lastni nadarjenosti se verjetno povezuje z njihovimi različnimi, morda tudi slabimi, izkušnjami z osnovnošolsko obravnavo, pa tudi z relativno šibkim poznavanjem nacionalnega sistema obravnave nadarjenih ter različnimi predstavami o sami ideji nadarjenosti - dijaki so npr. navajali zelo različna področja lastne nadarjenosti: večinoma izven kategorij, predvidenih v formalnem okviru.

Slika 1 prikazuje področja, za katera dijaki mislijo, da so nadarjeni. Večina dijakov meni, da so nadarjeni na naravoslovnem področju. Znotraj tega je največ dijakov navedlo področje matematike. >



Slika 1: Lastno mnenje dijakov o njihovem področju nadarjenosti.

¹ Posamezne postavke oz. vprašanja vprašalnika za dijake smo opustili zaradi siceršnje obsežnosti vprašalnika in pomanjkljive relevantnosti za pričujočo raziskavo.

Dejstvo, da so bili spoznani kot nadarjeni, dijakom največkrat pomeni možnost za pridobitev Zoisove štipendije, ne počutijo pa se nič drugače kot pred identifikacijo.

% jih ne doživlja dodatnih obremenitev, 12 % jih komaj zmore opravljati šolske obveznosti, 5 % pa jih meni, da so izjemno obremenjeni.

Prav tako je veliko število dijakov navajalo, da so nadarjeni na jezikoslovnem področju, področju športa, glasbenem in umetniškem področju (npr. oblikovanje, likovna umetnost, film, dramsko igranje ...). V manjši meri so dijaki navajali področje družboslovja in tehnično področje. Pri odgovorih dijakov se je izkazalo, da je večina navedla vsaj dve ali več področij, za katera mislijo, da so na njih nadarjeni.

Za nadarjene sošolce dijaki najpogosteje pravijo, da dosegajo dobre učne rezultate, najmanj pa se strinjajo s trditvijo, da se nadarjeni sošolci obnašajo vzvišeno, kot da so nekaj več od ostalih v razredu.

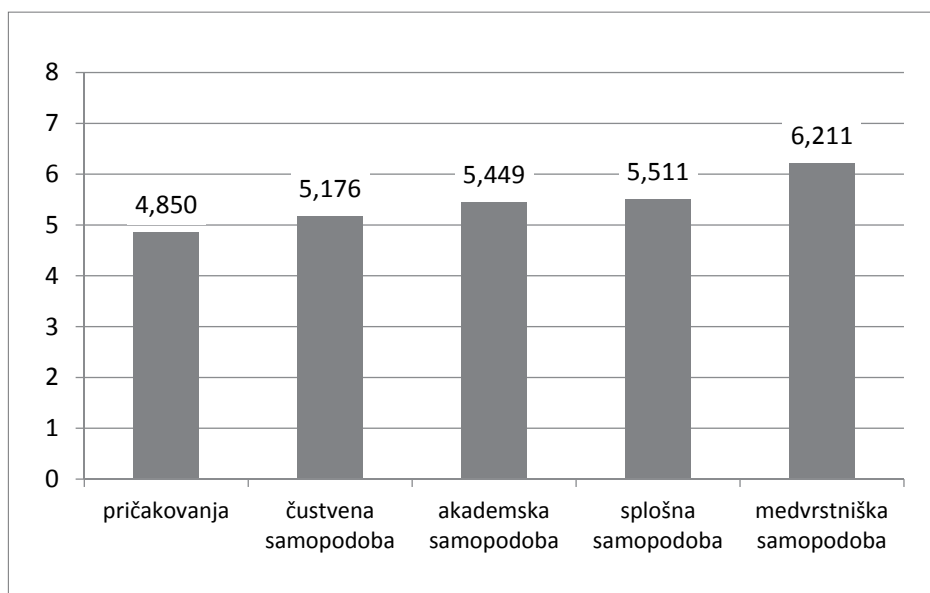
Večina jih je mnenja, da se ostali sošolci do njih obnašajo normalno (84 %). Na vprašanje, kako se sami počutijo kot nadarjeni, jih je večina odgovorila, da nič posebnega (56 %), 23 % se jih počuti dobro, slabih 10 % odlično, preostali pa se počutijo srednje dobro - nihče ni izbral odgovorov »slabo« ali »zelo slabo«. Dijaki menijo, da država dobro do srednje dobro skrbi za nadarjene dijake, 12 % jih meni, da odlično skrbi, 5 % , da slabo skrbi, 14 % pa, da država za nadarjene sploh ne skrbi. Med dejavnostmi in prilagoditvami, ki jih šola nudi svojim nadarjenim dijakom, so dijaki najbolj zadovoljni, da razrednik opraviči izostanke zaradi treningov, vaj, nastopov, tekmovanje, priprav ipd. ter da so se učitelji z njimi pripravljene dogovoriti za dodatne roke za opravljanje šolskih obveznosti zaradi priprav na tekmovanja in tekmovanje iz znanja ali športa.

Večina dijakov je na šoli vključena najmanj v en krožek ali več. Poleg šolskih krožkov veliko dijakov obiskuje tudi izvenšolske dejavnosti, med katerimi so najbolj obiskane športne. Na vprašanje, kako jih te dejavnosti izven šole obremenjujejo, je 37 % dijakov odgovorilo, da zaenkrat obvladajo pritiske, 46

3.2 Samopodoba in počutje v šoli

V raziskavi smo se dotaknili tudi samopodobe nadarjenih dijakov. Ocene 51 postavk smo razvrstili v pet skupin:

- DOŽIVLJANJE PRIČAKOVANJ (se nanaša na stopnjo doživljanja pričakovanj po dosežkih s strani učiteljev, vrstnikov, staršev, pa tudi na lastna pričakovanja dijakov).
- ČUSTVENA SAMOPODOBA (se nanaša na oceno doživljanja pozitivnih oz. negativnih čustev, razpoloženj).
- AKADEMSKA SAMOPODOBA (se nanaša na zainteresiranost za šolsko delo, predstavo o lastnih sposobnostih ter zadovoljstvo z rezultati ocenjevanj).
- MEDVRSTNIŠKA SAMOPODOBA (se nanaša na področje odnosov z vrstniki).
- SPLOŠNA SAMOPODOBA (se nanaša na splošno podobo o sebi, samospoštovanje, zaupanje vase, spopadanje s stresom, splošnim počutjem in blagostanjem).



Opomba: Dijaki so s pomočjo 8-stopenjske lestvice (8 - popolnoma drži zame, 7 - drži, 6 - večinoma drži, 5 - bolj drži kot ne drži, 4 - bolj ne drži kot drži, 3 - večinoma ne drži, 2 - ne drži, 1 - sploh ne drži zame) ocenjevali, v kolikšni meri se strinjajo z 51 trditvami.

Slika 2: Zaznavanje pričakovanj s strani drugih in področja samopodobe pri dijakih glede na povprečno oceno

	M (dijaki)	M (dijakinje)	M (dijaki) M (dijakinje)	Z	P
pričakovanja	4,90	4,65	0,25	-2,124	0,034
čustvena samopodoba	5,32	4,99	0,33	-1,953	0,051
akademska samopodoba	5,41	5,48	-0,07	-0,738	0,460
splošna samopodoba	5,92	5,21	0,71	-3,746	0,000
medvrstniška samopodoba	6,33	6,34	-0,01	-0,35	0,726

Tabela 1: Povprečne ocene področij, povezanih s samopodobo, ter razlike med dijaki in dijakinjami

Med posameznimi področji samopodobe nadarjenih dijakov so se pokazale statistično pomembne razlike.

V splošnem gledano imajo dijaki zelo pozitivno samopodobo. Tako poročajo o najvišje izraženi medosebni (medvrstniški) samopodobi, najbolj »šibka« izmed štirih

plati samopodobe pa je njihova čustvena samopodoba. Še manj izrazito so poročali o doživljanju visokih zahtev s strani drugih.

Najvišje izražena je medvrstniška samopodoba. Dijaki se radi družijo, imajo dobre prijatelje, med vrstniki so dokaj priljubljeni in ti jim namenijo dovolj pozornosti. V povprečju zelo dobro sprejemajo sami sebe, se spoštujejo, doživljajo se pozitivno, vendar imajo občutek, da so premalo samozavestni. Hitro se naučijo snov pri večini predmetov, so uspešni v šoli in imajo dobre ocene. V glavnem so srečni, dokaj mirni in sproščeni, nagnjeni k optimizmu, vendar pogosto tudi zaskrbljeni. Kar se pričakovani tiče, si postavljajo višje cilje kot večina, počnejo veliko za njih pomembnih stvari, vendar pogosto menijo, da tisto, kar naredijo, ni dovolj dobro.

V splošnem imajo dijakinje nižjo splošno samopodobo od dijakov, kar je razvidno iz Tabele 1. Prav tako dekleta v povprečju v manjši meri kot fantje poročajo o zaznavanju visokih pričakovanj s strani drugih. Če si podrobneje pogledamo razlike, lahko povzamemo, da se dijaki bolj spoštujejo kot dijakinje, so bolj mirni, sproščeni ter manj zaskrbljeni, bolj sprejemajo sami sebe, bolj zaupajo vase, so bolj samozavestni, imajo boljše mnenje o sebi, manj marajo učenje in so pri vrstnikih bolj priljubljeni.

Na vprašanje, ali radi hodijo v šolo, jih je 75 % odgovorilo pritrdilno. Na splošno se večina dijakov (85 %)

V splošnem gledano imajo dijaki zelo pozitivno samopodobo. Tako poročajo o najvišje izraženi medosebni (medvrstniški) samopodobi, najbolj

v svojem razredu počuti pretežno do zelo dobro. Odgovori na obe vprašanji se skladajo tudi z ugotovitvami različnih dosedanjih evalvacijskih raziskav na šoli ter z opažanji učiteljev.

3.3 Motivacija

Dijaki so ocenili 29 postavk motiviranja z dveh vidikov - najprej z vidika, kako pomembne so zanje osebno, nato pa še, koliko pozornosti po njihovem mnenju, posamezni postavki namenjujejo učitelji.

V splošnem je prišlo do slabega ujemanja v tem, kaj dijake motivira in kaj učitelji pri pouku delajo.»šibka« izmed

Dejavnike, ki motivirajo nadarjene dijake, smo razvrstili v tri kategorije, ki so prikazane v Tabeli 2, kjer so vidne tudi povprečne ocene znotraj posameznih kategorij. V splošnem je prišlo do slabega ujemanja v tem, kaj dijake motivira in kaj učitelji pri pouku delajo, kakšne naloge in metode uporabljajo oz. kako njihovo delo dojemajo dijaki in dijakinje. V splošnem so dijaki kot najbolj pomembne ocenili postavke, povezane z učiteljevim delovanjem, v drugih dveh kategorijah pa so v povprečju kot pomembne ocenili le vsakdanje uporabne, avtentične naloge.

Kako učitelj med poukom motivira nadarjenega dijaka?	M osebno pomembno	M zaznano	Z	p
Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	4,43	2,78	-12,198	,000
Humor, sproščenost v šoli, med poukom.	4,40	2,62	-12,528	,000
Če nas dijakov pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	4,40	2,73	-11,875	,000
Če lahko odgovorjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	4,30	2,88	-10,915	,000
Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	4,28	3,20	-9,563	,000
Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	4,25	2,39	-12,175	,000
Učiteljeva pohvala v ustni ali pisni obliki, ko jo zaslužim.	4,19	2,71	-11,603	,000
Če imamo dijaki dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	4,15	2,69	-10,666	,000
Upoštevanje osebnih interesov dijakov med poukom.	3,95	2,58	-10,959	,000
Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	3,93	3,14	-7,566	,000
Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	3,82	3,20	-5,864	,000
Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	3,69	2,89	-7,255	,000
Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	3,69	3,25	-4,534	,000
Individualno samostojno delo (učim se sam).	3,56	3,54	-,064	,949
Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	3,40	3,97	-5,559	,000
Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	2,89	3,65	-6,238	,000
Če sem vodja pri skupinskem delu.	2,61	2,28	-3,930	,000
Katere učne metode motivirajo nadarjenega dijaka?				
Eksperimenti/eksperimentiranje.	3,69	2,81	-7,791	,000
Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	3,59	2,24	-10,840	,000
Delo na terenu, zunaj šole.	3,33	1,89	-10,167	,000
Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	3,08	3,16	-,671	,502
Projektno delo.	2,92	2,70	-2,203	,028
Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	2,87	2,76	-1,034	,301
Raziskovalno delo/naloge.	2,85	2,86	-,198	,843
Katere učne naloge motivirajo nadarjenega dijaka?				
Naloge, ki jih lahko uporabim tudi v vsakdanjem življenju.	4,13	2,52	-11,510	,000
Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	3,96	3,67	-3,154	,002
Priprave na tekmovanja.	3,05	3,45	-4,188	,000
Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	2,93	3,75	-7,470	,000
Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	2,89	4,00	-9,325	,000

Op. M = aritmetična sredina, Dijaki in učitelji so odgovarjali s pomočjo 5-stopenjske lestvice: (5 – zelo pomembno/zelo veliko pozornosti, 4 – pomembno/veliko pozornosti, 3 – srednje pomembno/srednje veliko pozornosti, 2 – manj pomembno/manj pozornosti, 1 – povsem nepomembno/sploh ne namenjam nobene pozornosti).

Tabela 2: Dejavniki, ki vplivajo na motivacijo nadarjenih dijakov - razlike med ocenami pomembnosti in zaznano pozornostjo pri učiteljih.

Slika 3 daje nekoliko več vpogleda v razmerje med tem, kaj dijaki želijo, in tistim, kar zaznavajo v razredu. Do največjih razlik v smeri premajhnega posvečanja pozornosti prihaja pri dopuščanju svobode vsebine in tempa učenja, sledijo pa postavke, povezane z varnim in sproščenim učnim vzdušjem. V nasprotni smeri pomembno odstopajo naloge iz učbenika (četudi jih dijakinja ocenjujejo kot bolj pomembne, v primerjavi z dijaki) - tudi bolj zahtevne, in naloge, ki jih sestavljajo učitelji, saj jih tudi sicer udeleženi dijaki ocenjujejo kot manj pomembne za njihovo motivacijo.

tehnologije v povprečju niso ocenili kot zelo pomembne za njihovo motivacijo - četudi je pri ocenah prihajalo do pomembnih razlik med spoloma in se uporaba računalnika zdi pomembnejša za motiviranje fantov (prim. Erjavec Bartolj in Dominko Gabor, 2014). Nadalje, kot je vidno s Slike 3, med ocenami pomembnosti in pozornosti, ki jo uporabi računalnika pri pouku posvečajo učitelji, ne prihaja do statistično pomembnih razlik, dijakom se zdi to srednje pomembno in menijo, da učitelji temu posvečajo ravno prav pozornosti. V resnici pomembne se - vsaj dijakom in dijakinjam v vzorcu - zdijo postavke, povezane z odnosom med učiteljem in dijaki, da jim učitelj zaupa in jih spoštuje, uporablja humor, ima sproščen pouk brez pov-

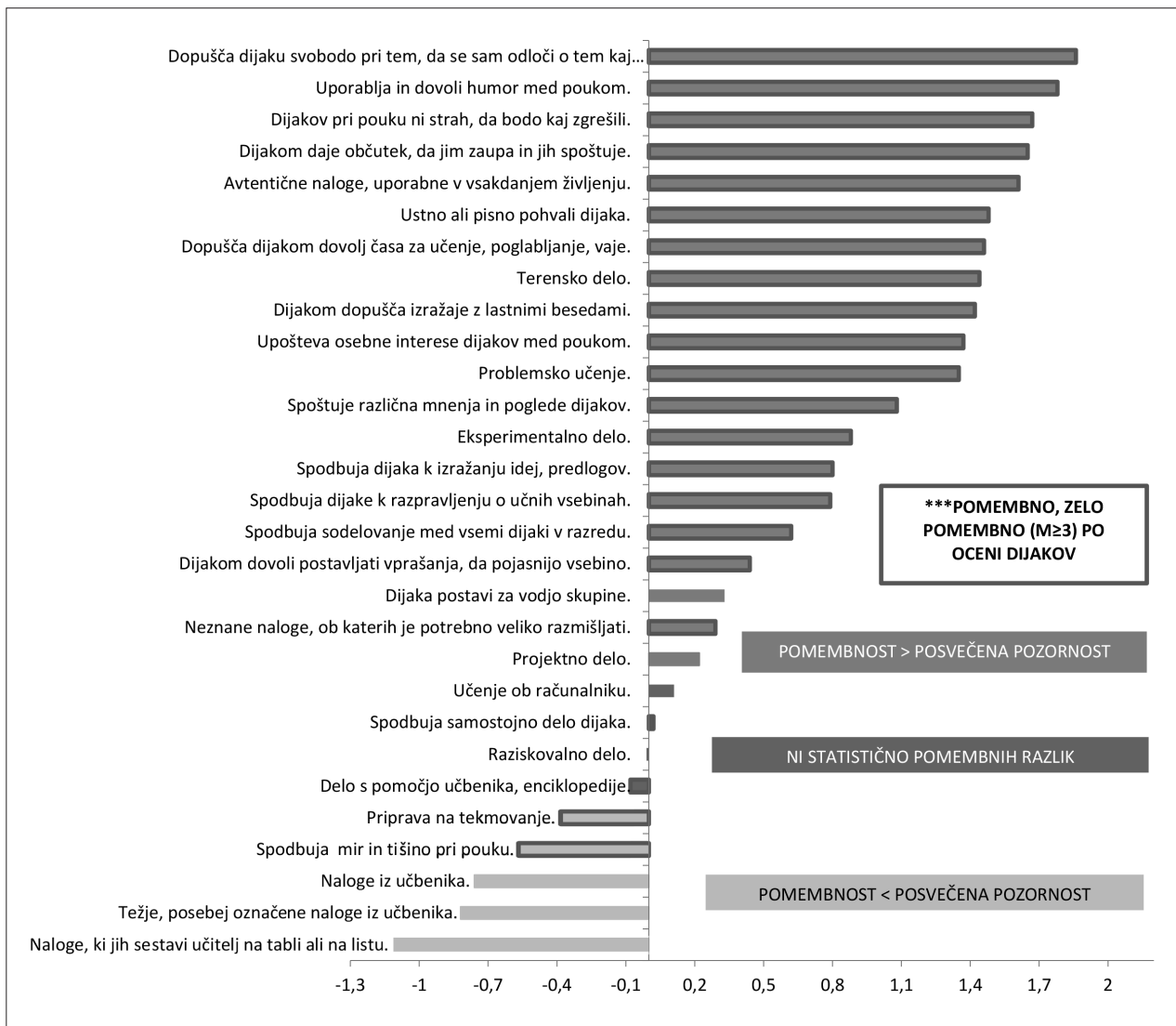
zročanja stresa, spoštuje različna mnenja in osebne interese dijakov ter jih tudi pohvali. Želijo si, da bi učitelji temu posvečali nekoliko več pozornosti (prim. Dominko Gabor in Erjavec Bartolj, 2014).

Ker je motivacija nadarjenih dijakov predstavljala glavno področje raziskave, smo na tem področju naredili tudi več podrobnejših analiz, ki pa jih tukaj ne bi posebej omenjali. Pomanjkanje slovenskih raziskav o motivaciji nadarjenih srednješolcev nas je spodbudilo v izvajanje eksploratorne analize. V kontekstu celostne analize smo zato pridobili tudi podatke o stališčih in prepričanjih učiteljev o nadarjenih dijakih in delu z nadarjenimi (prim. Dominko Gabor in Erjavec Bartolj, 2014) ter o željah in potrebah, ki jih pedagoški kader izraža na področju nadaljnega izobraževanja in profesionalnega razvoja.

Glede na ocene dejavnikov motiviranja smo med seboj primerjali vse letnike. Vsak razred posebej smo primerjali s celotnim vzorcem, naredili pa smo tudi primerjavo med športnim oddelkom in ostalimi ter med

Na konferenci ECHA 2014 smo se dotaknili zanimive ugotovitve, da nadarjeni dijaki in dijakinje uporabe tehnologije v povprečju niso ocenili kot zelo pomembne za njihovo motivacijo.

matematičnim oddelkom in ostalimi. Med dijaki posameznih oddelkov pa tudi med spoloma se pojavljajo razlike, ki bi jih veljalo upoštevati pri pedagoškem delu. S tem so se strinjali tudi učitelji, ki so tudi sicer izrazili visoko stopnjo interesa za izobraževanje na področju motiviranja nadarjenih dijakov. >



Slika 3: Prikaz dejavnikov motiviranja glede na velikost razlik med ocenami pomembnosti posameznih dejavnikov motiviranja ter posvečeno pozornostjo (s strani učiteljev).

4 Sklepi

Glede na uvodoma zastavljene cilje smo ugotovili:

- Nadarjeni dijaki so v šoli večinoma vključeni v vsaj eno od dodatnih dejavnosti, nekateri celo več hkrati, večina pa se vključuje tudi v izvenšolske dejavnosti. V šoli se počutijo dobro, svoji »nadarjenosti« pa po lastni oceni ne pripisujejo velike pozornosti. Ne glede na to pa se zdi, da so tako dijaki kot dijakinje pa tudi učitelji, ki so vpleteni v šolski proces dela z nadarjenimi, s tem v povprečju zadovoljni.
- V splošnem so dijaki in dijakinje motivirani za delo in učenje ter imajo visoko samopodobo. S strani drugih zaznavajo zmerno mero pričakovanj, največ od sebe, se zdi, pričakujejo sami. Tako

Zdi se, da so tako dijaki kot dijakinje pa tudi učitelji, ki so vpleteni v šolski proces dela z nadarjenimi, s tem v povprečju zadovoljni.

poročajo o najvišje izraženi medosebni (medvrstniški) samopodobi, v najmanjši meri pa poročajo o doživljanju visokih zahtev s strani drugih. Najvišje izražena je medvrstniška samopodoba. Radi se družijo, imajo dobre prijatelje, med vrstniki so dokaj priljubljeni in ti jim namenijo dovolj pozornosti. V povprečju zelo dobro sprejemajo sami sebe, se spoštujejo, doživljajo se pozitivno, vendar imajo občutek, da so premalo samozavestni. Hitro se naučijo snov pri večini predmetov, so uspešni

Dijake najbolj motivira občutek, da jim učitelj zaupa in jih spoštuje, da uporablja humor pri pouku, da vzdržuje sproščen odnos brez strahu in spoštuje različna mnenja dijakov.

v šoli in imajo dobre ocene. V glavnem so srečni, dokaj mirni in sproščeni, nagnjeni k optimizmu, vendar pogosto tudi zaskrbljeni. Kar se pričakovanj tiče, si postavljajo višje cilje kot večina ljudi, počnejo veliko za njih pomembnih stvari, vendar pogosto menijo, da tisto, kar naredijo, ni dovolj dobro. Ne glede na povedano pa se kaže značilen trend razlik med dijaki in dijakinjami - dijaki zaznavajo višjo stopnjo pričakovanj kot dijakinje, te pa imajo v povprečju tudi nižjo splošno samopodobo.

- Upoštevač povezave med pozitivno samopodobo in motiviranostjo (prim. Kobal idr., 2004) ne preseneča, da dijaki in dijakinje v vzorcu, ki imajo torej relativno visoko samopodobo, niso niti enega izmed ponujenih načinov motiviranja v povprečju ocenili kot manj pomembnega ali celo nepomembnega.
- Dijaki kot najpomembnejše ocenjujejo dejavnike, ki so povezani z učiteljevim odnosom oz. naravnostjo. Ne glede na to, pa skorajda pri vseh elementih motiviranja, ki smo jih v raziskavi proučevali, prihaja do pomembnih razlik med doživljanjem pomembnosti in uporabe s strani učiteljev. Razlike so bile manjše oz. neznačilne le pri ocenah prevzemanja vodilne vloge v skupini, projektnem

in raziskovalnem delu, učenju ob računalniku, (težjih) nalogah iz učbenika in nalogah, ki jih sestavi učitelj. Pri ostalih 22 ponujenih dejavnikih so se pokazale statistično

pomembne razlike - večinoma v smeri posvečanja premalo pozornosti s strani učiteljev. Le pri dejavnikih priprav na tekmovanje in spodbujanje miru in tišine so dijaki v povprečju ocenili, da sta manj pomembna, kot jima posvečajo pozornost učitelji.

- Dijake najbolj motivira občutek, da jim učitelj zaupa in jih spoštuje, da uporablja humor pri pouku, da vzdržuje sproščen odnos brez strahu in spoštuje različna mnenja dijakov, jih pohvali, dopušča dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje, upošteva njihove osebne interese, jih spodbuja k razpravljanju in sodelovanju, izražanju idej, samostojnemu delu, dovoli postavljati vprašanja istočasno pa vzdržuje mir in tišino v ra-

zredu. Prav tako jih najbolj motivirajo avtentične naloge, uporabne v vsakdanjem življenju, ter neznane naloge, pri katerih je potrebno veliko razmišljati, eksperimentalno delo in problemsko učenje.

- Omenjene rezultate je smiselno uporabiti pri načrtovanju nadaljnjega profesionalnega razvoja učiteljev, ki so večinoma izrazili željo po nadaljnjem izobraževanju na področju motiviranja nadarjenih dijakov. V prihodnje je torej smiselno na ravni šole razvijati predvsem t. i. psihološke motivacijske spodbude (prim. Jurišević, 2012a). Rezultate pa lahko posamezni učitelji uporabijo tudi neposredno pri načrtovanju in izvedbi pedagoškega dela - temu je namenjena tudi podrobnejša analiza dejavnikov motiviranja v posameznih oddelkih, ki so sodelovali v raziskavi.

Ugotovljeni trendi kažejo, da do razlik prihaja tako med oddelki kot tudi med spoloma, da o razlikah med posamezniki ne govorimo. Pri upoštevanju rezultatov v didaktične namene je torej smiselna prožna interpretacija.

Rezultati s teoretičnega vidika ne presenečajo, obenem pa jih ni mogoče neposredno povezati z ugotovitvami predhodnih raziskav na osnovnošolski populaciji nadarjenih, saj je spričo nenormalne porazdelitve spremenljivk uporabljena drugačna metodologija. To pa nakazuje tudi na morebitne pomembne razlike v vzorcih, kar ne bi presenečalo, saj so vsi nadarjeni mlados-

tniki vključeni v opisano raziskavo, vpisani na isto šolo in je vzorec brez dvoma pristranski. Obenem pa naša raziskava predstavlja pomemben korak k eksploraciji pedagoškega dela z nadarjenimi mladostniki.

Vse to pa samo odpira nove pobude za aktivnejše raziskovanje na področju dela z nadarjenimi mladostniki in nova vprašanja glede razlik med mlajšimi in starejšimi nadarjenimi učenci in dijaki na splošno. Če bi te poznali, bi jih lahko z večjo skrbjo upoštevali pri nadaljnjem razvoju teorije in prakse dela z nadarjenimi.

Literatura

1. Bezić, T. (1998). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Dominko Gabor, M. in Erjavec Bartolj, A. (2014). Šolska raziskava dejavnikov motiviranja nadarjenih dijakov. *Educa*, 5-6, 29-38.
3. Erjavec Bartolj, A. in Dominko Gabor, M. (2014). Motivation of Gifted Student - in the Digital Age and Beyond. V M. Jurišević (ur.), *Re:Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age* (str. 166-167). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Ferbežar, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Ljubljana: Educa.
5. Galbraith, J. (1992). *Vodič za nadarjene*. Ljubljana: DZS.
6. Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
7. George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Jurišević, M. (2012a). *Motivacija učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
9. Jurišević, M. (2012b). *Nadarjeni otroci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
10. Kobal, D., Kolenc, J., Lebarič, N. in Žalec, B. (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.
11. Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
12. Musek, J., Tušak, M. in Zalokar Divjak, Z. (1998). *Človek kot celostno bitje*. Ljubljana: Educy.
13. Pogačnik, V. (1995). *Pojmovanje inteligentnosti*. Radovljica: Didakta.
14. Rosić, V. (2003). Nadarjenost kot model kvalitete vzgojno izobraževalnega dela v šoli. V Blažič, M. (ur.), *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov*, Mednarodni znanstveni simpozij (str. 27-35). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
15. Sekulić-Majurec, A. (2003). Spodbujanje razvoja nadarjenih otrok - nove smernice. V Blažič, M. (ur.), *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov*, Mednarodni znanstveni simpozij (str. 78-88). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
16. Youngs, B. B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe*. Ljubljana: Educy.

Klub za razmišljanje – spodbujanje ustvarjalnega mišljenja in avtonomije v razmišljanju

NENA WEITHAUSER PLESNIČAR, Osnovna šola dr. Franceta Prešerna Ribnica
nena.weithauser-plesnicar@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Ob prehodu na devetletno osnovno šolo smo na šolah dobili možnost oblikovanja in izvajanja dejavnosti za nadarjene učence. Snovalki in izvajalki dejavnosti se je pri pripravi dopuščala velika ustvarjalna svoboda glede vsebine in načina izvedbe. Dejstvo, da pri rednem pouku učenci bolj razvijajo konvergentno kot divergentno mišljenje, da je le redkokateri učenec na Torranceovem testu ustvarjalnega mišljenja potrdil svojo nadarjenost, in zelo pomembno spoznanje, da današnja družba (posebno naša) za svoj razvoj potrebuje ustvarjalnega posameznika, ki sam in v sodelovanju z drugimi ustvarja nove ideje in se jih uči tudi udeleževati, me je spodbudilo v pripravo delavnic za evidentirane nadarjene učence 8. razredov. Na delavnicah lahko sodelujejo tudi drugi osmošolci. Osnovna izhodišča v naših delavnicah predstavljajo ustvarjalnost, ustvarjalno in kritično mišljenje, humor, sproščenost, opazovanje in zaznavanje, izboljševanje socialnih spretnosti, samopodobe, skupinsko delo, podjetništvo. Nekatere vaje so povzete po avtorjih, kot sta de Bono in Pečjak, druge so plod naše ustvarjalnosti. Dejavnost poteka že vrsto let, vključitev učencev je prostovoljna.

Ključne besede: evidentirani nadarjeni učenci, zaznavanje in opazovanje, konvergentno-divergentno mišljenje, socialne spretnosti, podjetništvo

Thinking Club – Promoting Creative Thinking and Autonomy of Thinking

● **Abstract:** Upon transition to a nine-year primary school, we were given the opportunity to create and implement different activities for gifted students. During the preparation itself, the creator and performer of activities was given creative freedom in terms of content and its method of delivery. The fact that in regular classes students develop convergent thinking more than the divergent one and that on the Torrance test of creative thinking not many of the students were able to confirm their giftedness, and that today's society (especially Slovenian) needs a highly gifted individual who can provide a lot of creative ideas, alone and in cooperation with others, in order to develop, has encouraged me to prepare workshops for the recorded gifted students in 8th grade. Other primary school students can also take part in the workshops. The basic principles of my workshops are creativity, creative and critical thinking, humour, relaxation, observation and perception, improving social skills, self-image, teamwork, and entrepreneurship. Some exercises have been taken from authors such as de Bono and Pečjak, while others are the result of my own creativity. This activity has been taking place for many years and students are involved on a voluntary basis.

Key words: recorded gifted students, observation and perception, convergent-divergent thinking, social skills, entrepreneurship

Uvod

Dejavnost je namenjena evidentiranim nadarjenim učencem 8. razredov, čeprav imajo možnost vključitve tudi drugi učenci. Ideja za vsebinsko zasnovo je nastala iz ugotovitve, da učenci v obveznem šolanju razvijajo predvsem konvergentno in tudi posnemovalno mišljenje, imajo pa zelo malo priložnosti razvijati ustvarjalno mišljenje. To se je potrdilo tudi skozi sam postopek ugotavljanja in potrjevanja nadarjenosti, saj je redko-kateri učenec svojo nadarjenost potrdil na Torranceovem testu ustvarjalnega mišljenja.

Našo dejavnost gradimo na paradigmi, da imajo vsi ljudje ustvarjalne potenciale in da ustvarjalnost lahko razvijamo. Izkušnjo glede ustvarjalnega mišljenja želimo dati učencem že v formalnem izobraževanju, in sicer z namenom, da dovolj zgodaj dobijo izkušnjo o pomenu tega za njihov osebni in poklicni razvoj ter razvoj družbe kot celote.

Izhajamo iz predpostavke, da pomeni spodbujanje ustvarjalnega mišljenja pri učencih zametek inovativnega načina razmišljanja, ki se kasneje izraža skozi inovativnost posameznika na delovnem mestu. (Inovacija pomeni izvedbo ideje, ki je uporabna in prinaša neko vrednost na trgu, hkrati pa pomeni več kot samo idejo). Inovativnost in s tem ustvarjalno mišljenje smo zaznali kot nujno potrebno za razvoj družbe, še posebno naše, ki je po številu patentov med državami na repu lestvice (Pečjak, 2013).

Izhajamo iz predpostavke, da pomeni spodbujanje ustvarjalnega mišljenja pri učencih zametek inovativnega načina razmišljanja, ki se kasneje izraža skozi inovativnost posameznika na delovnem mestu.

Eden izmed naših osnovnih ciljev je spodbujanje ustvarjalnosti, ustvarjalnega mišljenja. Pri udeležencih želimo izboljševati miselne spretnosti: več, ko vadimo, bolje nam gre. Želimo, da učenci z različnimi načini spoznavajo sebe in okolje (skozi opazovanje, zaznavanje; opozoriti želimo tudi na napake v zaznavanju, o pomenu percepcije). Doseči želimo največjo možno stopnjo aktivnosti ter povečevanja avtonomije v razmišljanju vsakega udeleženca kluba (pogled o spoznanjih resnicah usmerjamo v smer novih rešitev - tudi z vključitvijo domišljije, postavljanjem dvomov o splošnoveljavnih resnicah s pomočjo premikanja z enega vidika na drugega ter s pomočjo različni načinov mišljenja (provokacija, špekulacija, hipoteze, logika). Želimo odpraviti strah pred tem, da bi izpadli neumni ob odkrivanju izzivov in nizanju novih, drugačnih, nenavadnih idej. Prav tako je naš cilj izboljševanje socialnih kompetenc in samopodobe udeležencev.

V članku se dejavnost želi predstaviti kot primer dobre prakse.

Teoretično izhodišče

Razlikujemo konvergentno (združujoče, središčno, istosmerno) mišljenje in divergentno (razhajajoče, proaktivno, lateralno) mišljenje.

V ustvarjalnem mišljenju ima velik pomen domišljija. Einstein je dejal, da ni odkrivanja znanstvenih problemov brez domišljije. Prav tako Woodworth meni, da je domišljija podobna mišljenju v tem, da uporablja podatke iz spomina; toda medtem ko mišljenje sestoji iz dojetanja odnosov, ki stvarno med dejstvi že obstajajo, domišljija te stvari postavlja v nove, še neobstoječe >

in celo nemogoče odnose (Pečjak, 2013, str. 18). Zato lahko pojmujeemo ustvarjalno mišljenje kot iskanje novih odnosov med izkušnjami, domišljija daje nove kombinacije. Divergentno mišljenje zahteva domišljijo, saj oblikuje nove vzorce. »Kar je danes uveljavljeno, je bilo nekoč izmišljeno« (William Blake, v Ustvarjam, torej sem, Pečjak, 2013).

Bistvene sestavine ustvarjalnosti so smisel za duhovitost, uporabljanje predmetov na nov način, odkrivanje neobičajne uporabe (Pečjak, 1977).

Ugotovitve klasikov psihologije se tudi z novejšimi raziskovanji niso bistveno spremenile.

Pomembna je tudi izrazita povezanost med ustvarjalnostjo in humorjem, saj je pri obeh prisotna neobičajnost. V humorju nastajajo miselne transformacije; misel se interpretira drugače kot običajno.

Pionir preučevanja ustvarjalnosti Paul Ellis Torrance (1995) je ustvarjalno mišljenje opredelil kot »proces oblikovanja idej in predpostavk, njihovega preverjanja in smiselnega posredovanja svojih ugotovitev«. Poudaril je tudi, da se ustvarjalnost lahko razvija, neguje ter - kot je nazadnje dokazal tudi s svojim delom - meri. (Boben, D. in Podkrajšek, R., 2004.) Po Torranceovem mnenju (1995) ima ustvarjalno mišljenje veliko moč, saj nam je dalo abecedo, letalo, glasbo, vojno, delitev atoma. Dvig stopnje ustvarjalnega mišljenja najbolj pripomore k splošni blaginji. Tudi de Bono (2011) stoji na stališču, da je kvaliteta naše prihodnosti neposredno odvisna od kvalitete našega mišljenja. Opozarja tudi na pomen percepcije, če je percepcija napačna, še tako dobra logika ne pripelje do pravega rezultata. Prav tako poudarja pomen pozornosti v mišljenju, tako samemu poteku (toku) pozornosti (attention flow) in usmerjanju pozornosti (attention direction).

Za ustvarjalni duh je značilno, da vidi običajne stvari na neobičajen način (npr. v seštevanju vidi množenje - primer Gaussa, namesto stopnice škatlo itd.). Takšen



Slika 1: Učenci na različnih delavnicah ustvarjalno razmišljajo

obrat v duhu (miselno transformacijo) spremlja rojstvo vsake nove ideje.

Mnogi psihologi menijo, da so vsi ljudje po svoji naravi ustvarjalni, vendar zaradi okoliščin večinoma zatrti. Za spodbujanje posameznika k produkciji idej se uporabljajo različne tehnike ustvarjalnega mišljenja. Te ne učijo ustvarjalnosti, odstranjujejo pa ovire, miselne blokade in inhibicije, ki zavirajo ustvarjalno misel (npr. tehnika asociacij na sliko, proste asociacije itd.)

Pri skupinskih tehnikah udeleženci spodbujajo drug drugega k večji ustvarjalnosti, produciranju več in bolj pestrih idej ter neposredno spodbujajo slučajne odgovore (proste asociacije). Potrebno je ločevanje produciranja (divergentno mišljenje) in preverjanja idej (konvergentno mišljenje), saj slednje zavira produkcijo.

»Znanost, ki se predava otrokom v šoli, je povsem dognana, vsi odgovori so določeni vnaprej. Vsak zakaj postane odveč. Realistično mišljenje spoznava že dane odnose. V šolski situaciji večinoma damo gradivo s pripravljenimi informacijami (percepcijami), učenci rešujejo, reagirajo.« (Pečjak, Psihologija spoznavanja, 1977, str. 322). Logika je v situaciji pripravljenih informacij pomembna. V realnem življenju percepcije oblikujemo sami.« Tudi de Bono meni, da se v šolah razvija predvsem reakcijsko mišljenje. »Pred učence postavimo delavne liste, učbenike, nato od njih zahtevamo, da reagirajo na to, kar je pred njimi, reagirajo na tisto, kar že obstaja.« (Naučite svojega otroka misliti, 1998, str. 23).

Bistvene sestavine ustvarjalnosti so smisel za duhovitost, uporabljanje predmetov na nov način, odkrivanje neobičajne uporabe.

Meni, da bi bilo potrebno v šolah razvijati tudi proaktivno razmišljanje. Avtor uvaja pojem »operativnost«, ki označuje večšine »delanja«. Nanaša se na aspekte razmišljanja, kot so npr. pogledi drugih ljudi, prioritete, cilje, alternative, posledice, ugibanja, odločitve itd. Prednost de Bona je v tem, da ponuja konkretna orodja, tehnike za izboljševanje mišljenja. Izhaja iz stališča, da se dobri misleci ne rodimo, temveč z vajo to postanemo, torej se večšin razmišljanja naučimo.

Izvedba in vsebina

Z dejavnostjo smo začeli leta 2004 in jo poimenovali klub za razmišljanje (KzR) po ideji Edwarda de Bona promotorja v neposrednem poučevanju mišljenja in izvajalca različnih tehnik za izboljšanje mišljenja, vendar smo k vsebini in načinu izvedbe pristopili na svoj način. Izvajamo njegove tehnike in tehnike drugih avtorjev, določene vaje so plod naše lastne ustvarjalnosti.

V KzR sodelujejo evidentirani nadarjeni učenci 8. razredov. Skupine učencev so optimalne, od 9 do 12 učencev. Učenci se v dejavnost vključujejo prostovoljno. Veljajo pravila: prvo: ko se vključim v klub, ga redno obiskujem; drugo: vedno poslušam mnenje drugega; tretje: vse, kar na klubu povem, je pametno. S slednjim skušamo odpraviti strah pred tem, da bi izpadli neumni, idejam puščamo prosto pot. Hkrati pa sodelujoči dobijo pozitivno izkušnjo glede avtonomije v razmišljanju. Dejavnost vodita dve učiteljici predmetne stopnje in šolska psihologinja.

Poteka enkrat na teden v popoldanskem času. Posamezna delavnica traja tri šolske ure. Vsaka delavnica pomeni vsebinsko zaključeno celoto. Delavnice niso nekaj statičnega, ampak so se z leti vsebine dodajale, nekatere opuščale. Znotraj vsake izvajamo več aktivnosti. Manj je teorije, veliko je praktičnih vaj (izkustveno učenje), saj stojimo na stališču, da se mladi teh spretnosti lažje naučijo skozi izkušnjo kot teorijo.

Prehajamo iz ene aktivnosti na drugo, se ne zadržujemo predolgo pri eni. Vključuje se veliko vaj za izboljšanje mišljenja, produkcijo idej,

spodbujanja ustvarjalnega mišljenja. Nekatere aktivnosti se izvedejo na posebej zabaven način. (Humor kot pomembna komponenta originalnosti. Primer, ko poudarjamo pomen jasnosti v zapisu sporočila: v soboto je moj oče zmagal na razstavi psov!) Spodbujamo radovednost za zaznavo problema, dogajanja v okolju in učencih samih (po Guilfordu faktor občutljivosti za problem). Usmerjamo se na vprašanja (probleme), ki zanimajo učence, ker predpostavljamo, če si sami postavijo vprašanje, potem so bolj motivirani za iskanje rešitev. Pri spoznavanju okolja dajemo velik pomen čutom, čutilom in percepciji. Želimo doseči, da sodelujoči pridejo do spoznanja, da pojavi v okolju niso vedno taki, kot so sprva videti. (Ugotovitev, ki jo je zapisal osmošolec v evalvacijski vprašalnik ob vprašanju: Ali se je tvoje razmišljanje od začetka KzR do danes kaj spremenilo?)

Sproščenost je eden izmed osnovnih predpogojev za produkcijo idej, odmik od običajnega načina razmišljanja.

Sproščenost je eden izmed osnovnih predpogojev za produkcijo idej, odmik od običajnega načina razmišljanja. Skušamo jo doseči tako, da se učiteljice (čeprav vodje delavnic) trudimo, da smo enakovreden član skupine. Primeri načinov so: prvo izvedbo neke dejavnosti naredi učiteljica, naprej drug za drugim učenci vodijo aktivnosti (z omenjenim pristopom se ne povečuje samo sproščenost med sodelujočimi, ampak način deluje tudi na izboljšanje samopodobe in socialnih kompetenc, saj učenci sami prevzamejo vodenje oz. usmerjanje aktivnosti); ali učiteljice med učenci sedimo na stoli v krogu; ali učiteljice sodelujemo pri vajah s področja samopodobe. Omenjeni pogoji so zunanji, ki pozitivno vplivajo na ustvarjalnost.

V vsako srečanje je vključena vaja s področja socialnih kompetenc ali samopodobe.



Slika 2: Plakat, ustvarjen na delavnici

Zaporedje delavnic je pomembno

Primer:

Poišči si par, osebo, s katero se dobro pozna. Na list z zapisanimi osebnostnimi lastnostmi To sem jaz - to si ti najprej s križcem označi, katere lastnosti oseba v paru ima, in katerih nima, katero bi po tvoji oceni lahko pridobila. Delaj po enakem principu, kot si to delal zase. (Najprej vsak pripisuje lastnosti sebi.) Ko zaključiš s pripisovanjem lastnosti, osebi v paru predstavi svoje ugotovitve, potem primerjaj svoje zaznavanje z zaznavanjem osebe, na katero se ocena nanaša. Bi kakšno lastnost pri sebi izboljšal?

Primer:

Napiši deset dogodkov, v katerih si bil ponosen sam nase. Primeri odgovorov: na koncertu sem dobro odigral skladbo na violi, osvojil bronasto priznanje iz matematike, pomagal starejši ženi ob izstopu iz avtobusa, opravil sem kolesarski izpit, prvič spekel pico itd.

Še en primer vaje s tega področja:

Kaj bi storil, če bi videl, da sošolec pomaga prijatelju, ki je padel in si poškodoval koleno? Bi posredoval z nasvetom ali opozorilom? Bi skrbno spremljal dogodke, da bi videl, če se je dobro končalo.

Med vaje za izboljšanje samopodobe in socialnih kompetenc spadata torbica pozitivnosti in grafično prikazovanje čustev.

V vseh delavnicah širimo besedišče in razumevanje pojmov.

V fokus naše aktivnosti in razmišljanja na naših srečanjih postavljamo značilnosti človekovega spoznavanja in vplivanja na okolje.

Delavnic je deset. Začnemo z uvodno delavnico, kjer se vsak posameznik predstavi, zatem s sliko in besedo izdelava mapo, v katero kasneje skozi srečanja vplaga različno gradivo. Začnemo z eno izmed zanimivejših vaj, ki zahteva osredotočenost na ZANIMA ME. To je vaja ustvarjalnih prostih asociacij (pomembno je, ko problem šele iščemo). Sodelujoči sedijo v krogu in nizajo vprašanja, čas je omejen; npr. ZAKAJ nismo živeli že prej... nismo živeli že v starem veku... nimamo 5 nog... zakaj ima večina živali 4 noge... voda ne teče v hrib... zakaj smo tako veliki, zakaj nismo manjši/večji... so sosedje v sporih za meje... so cvetlice različnih barv... ne moremo hoditi po oblakih... ima večina fantov kratko frizuro in deklet dolge lase... zakaj temnopolti niso zelene barve... ljudje hodimo in ne letimo... smo izumili priimke... so izumili črke... zakaj imamo okna itd.

Člani skupine skupaj določijo najbolj zanimiv problem pri posamezniku, zatem iščejo, nizajo čim več nenavadnih odgovorov na najbolj zanimive izbrane dileme (fluentnost v razmišljanju). V dneh do naslednjega srečanja se pogovorijo z učiteljem, iz čigar predmetnega področja je vprašanje, npr. s področja biologije, rešitve predstavijo na začetku naslednjega srečanja.

Namen delavnice: postavljanje pravil druženja na delavnicah, spoznavanje in predstavitev članov skupine, pričetek z načinom dela, ki ga učenci niso vajeni, spodbujanje zanimanja za dogajanje v okolju, stvari videti na drugačen način, kot je to običajno, zmanjševati strah pred tem, da bi izpadli neumni, ob produkciji nenavadnih idej.

Vsaka delavnica ima svojo vodilno temo, čeprav je na vsakem srečanju vključena tudi vaja za izboljševanje socialnih kompetenc, samopodobe.

Delavnice si vsebinsko sledijo od začetnih s področja izkustvenega učenja o nižjih spoznavnih procesih, v nadaljevanju posegajo na področje razvijanja višjih spoznavnih procesov -mišljenja do najvišje oblike - ustvarjalnega



Slika 3: Učenci na različnih delavnicah ustvarjalno razmišljajo

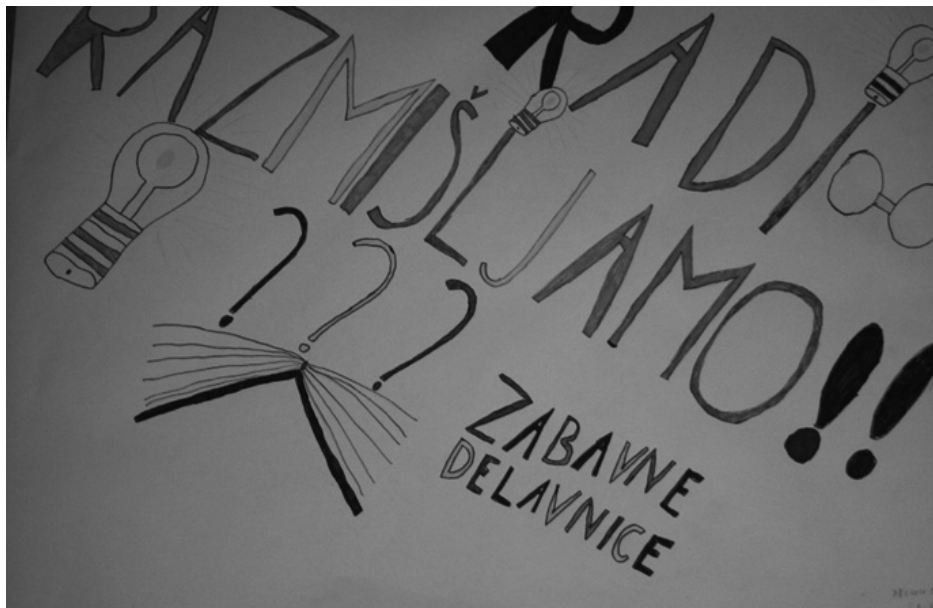
mišljenja. V fokus naše aktivnosti in razmišljanja na naših srečanjih postavljamo značilnosti človekovega spoznavanja in vplivanja na okolje.

Začnemo s področjem spoznavnih procesov (delavnici 2 in 3), ki se vežejo na področje opazovanja, zaznavanja (vid, tip, okus, sluh) kot najelementarnejše oblike v spoznavanju (manj v spreminjanju) okolja. Sodelujoči v tretji delavnici spoznavaajo preko lastne izkušnje napake v zaznavanju, percepciji (primeri geometričnih, računalniških iluzij, halucinacij). Omenjeni delavnici potekata v smeri ozaveščanja (skozi lastno izkušnjo) o pomenu opazovanja, zaznavanja, osredotočanja v procesu mišljenja. Učenec je postavljen v vlogo objekta in subjekta opazovanja. S tega področja sta oblikovani dve samostojni delavnici, katerih cilj ni samo izkušnja s samospoznavanjem teh procesov, ampak tudi z omejitvami teh.

Naslednja delavnica (4) posega na področje vizualno motorične koordinacije, povezovanja in razstavljanja celote v dele in v reorganizacijo delov v novo celoto; vizualizacija omogoča predstavljanje prostorskih odnosov. *Primer: vaja s tangrami, kjer mora sodelujoči neko figuro, celoto v mislih razstaviti na dele (vizualizirati), potem vse dele na drugačen način povezati, združiti v celoto. Na voljo ima 7 likov.*

Cilj je izboljševanje prostorske predstavljalnosti (vizualizacije z razstavljanjem celote v dele, ponovno sestavljanje delov v drugačno postavitev celote).

V naslednji delavnici (5) krepimo kreativno pisanje (pisali smo zgodbo); *vaja zahteva, da sodelujoči na list napiše stavek, ki mu prvi pade na pamet, list večkrat zakroži. Naloga zahteva, da se nepovezane stavke oblikuje v neko smiselno s humorjem prepleteno zgodbo - po Guilfordu faktor izrazne fluentnosti. Vsak sodelujoči*



Slika 4: Plakat: Radi razmišljamo

prebere zgodbo pred skupino. Ob koncu srečanja izberejo najzanimivejšo zgodbo. Vsakdo utemelji svojo izbiro. Cilj je krepitev kreativnosti na področju pisnega izražanja.

Čeprav je vodilo skozi vsa naša srečanja spodbujanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja, vendarle vse nadaljnje delavnice izrazito gradijo na neposrednem učenju mišljenja in na spodbujanju ustvarjalnega mišljenja: Mislec I (delavnica 6), Mislec II (7) in Mislec sem III (8) ter Podjetnik sem (9).

Ker izhajamo iz tega, da se pri rednem pouku spodbuja predvsem konvergentno mišljenje (en problem - ena rešitev, dejstva so znana, rešitev prav tako), smo v KzR, kot je bilo v zapisu večkrat poudarjeno, že od samega začetka usmerjeni v ustvarjalni pristop in spodbujanje ustvarjalnega mišljenja.

Kriterij ustvarjalnosti lahko določimo na podlagi produkta ali miselnega procesa (Pečjak, 1977). Mi smo se usmerili na miselni proces.

V delavnici **Mislec sem I** je vodilna tema spoznavanje različnih »tradicionalnih« načinov razmišljanja. V teh vajah se učenci srečajo z različnimi načini mišljenja ter spoznavajo omejitve posameznega načina.

Na začetku srečanja najprej ugotavljajo svoja stališča glede značilnosti dobrega misleca.

Dobijo list z lastnostmi dobrega misleca: se osredotoča na problem, ne na svoj prav (ego), zaveda se, da je namen mišljenja doseči boljše razumevanje ne pa dokazati, da je boljši od drugih, zna poslušati druge, meni, da je mišljenje večšina, ki se jo da izboljšati, ne bega od ideje do ideje, se zna miselno zbrati, zaveda se, da je vsak pristop samo eden od mnogih, preverja mišljenje drugih itd.

V nadaljevanju izvajajo vaje in ugotavljajo značilnosti posameznega načina. Nekaj primerov vaj:

- Razrezana zgodba – učenci sestavljajo na začetku pomešane stavke, besedilo nato uredijo po logičnem zaporedju zgodovinskih dogodkov (zgodba Ane Frank).
- Matematični problem izražen z besedami, učenci zapišejo v matematičnem jeziku, vodja pove rešitev, sodelujoči ugotavljajo, na kakšen način je prišel do rešitve.
- Vaja iz logike in njene omejitve. (Voda gasi ogenj, voda je tekočina. Bencin je tekočina, zato po logiki sledi ...; v realnem življenju ni tako.)

Vaji s področja ustvarjalnega mišljenja:

- Reševanje problemov, ki zahtevajo, da mislec zapušča dane poti in si izmišlja nove (nastopi adaptivna fleksibilnost). Primer vaje: vsebino pojma »ozek« učenec nariše na čim več možnih načinov. (V. Pečjak.)
- Pripovedovanje smešnic – humor kot pomembna komponenta ustvarjalnega mišljenja.

Mislec sem II

Vodilna tema (cilji) izgrajevanje miselnih veščin. Vaje so povzete po de Bonu.

Primeri vaj iz okoliščin, hipotez, provokacij in špekulacij:

Vaje iz okoliščin

- Ali so naslednje trditve vedno resnične ali so resnične samo v določenih okoliščinah?
...Ledene gore so nevarne.
...Plavalni bazeni so nevarni.
... Mokre roke so nevarne.
- Katere stvari so dobre v zmernih količinah, v pretiranih količinah pa slabe?
Hrana, denar, vaje, znanje, poštenost, spanje ...

- Vaje iz hipotez, špekulacij in provokacij
- Zakaj mislite, da imajo miši rep?
- Postavite dve hipotezi.

Odgovori učencev: zato, da jih lažje ujamemo ... da svojim mladičem kažejo pot ...se z repi igrajo ... se mladiči pri plavanju držijo za repe staršev in počivajo ... pri plezanju z njimi lovijo ravnotežje itd.

- Kaj mislite, zakaj se ljudje radi pripravajo?
Postavite tri različne hipoteze.

Odgovori učencev: zato, da dokažejo svoj prav, hočejo nadvlado nad drugimi, da si popestrijo vsakodnevni dolgčas, da trenirajo svoje govorne organe, izboljšujejo retoriko, izboljšujejo samozavest, uživajo v dinamiki prepira itd.

Izgrajevanje miselnih veščin na začetku

poteka z zabavnimi temami

(Kako bi bilo, če bi imeli sredi

prsnega koša še tretje oko?), z

oddaljenimi temami (Kako

bi rešili problem prometnih zamaškov v mestih?),

z znanimi temami

(Brat, s katerim si delita

sobo, kar naprej razme-

tava – kaj lahko storiš?),

s težkimi temami (Ali

mladi ljudje lahko kadijo?).

Avtor vaj meni, da naj se iz-

vajajo mešano. Zabavne so po-

membne za motivacijo, izgraje-

vanje miselnih veščin, oddaljene dajejo pridih po

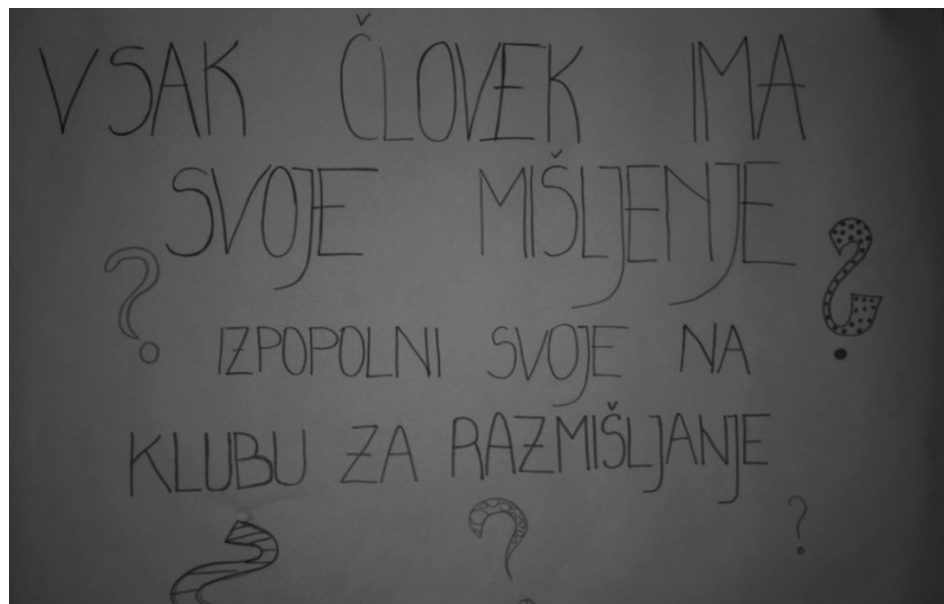
približevanju razmišljanja odraslih. So koristne za na-

daljnje življenje mladostnika, saj kažejo na to, da ve-

ščine razmišljanja niso samo igra, ampak jih uporab-

ljamo ob resnih temah.

Naše ugotovitve ob spremljanju dela sodelujočih so: večina učencev ima na začetku velike težave pri produciranju nenavadnih idej. Vendar se z vajo povečuje število idej in opazen je napredek v originalnosti.



Slika 5: Plakat: Vsak človek ima svoje mišljenje

Mislec sem III

V tej delavnici smo si v veliki meri pomagali s tehnikami de Bona. CoRT program mišljenja so miselne vaje v programu za direktno poučevanje večšin mišljenja v šolah. Izvajamo vaje PMI - pozitivno-negativno-interesantno. V vajah je potrebno mišljenje usmeriti v prvo, drugo ali tretjo smer. Pomembno je osredotočanje, saj je pozornost potrebno preusmerjati s pozitivne smeri v negativno in potem še v smer interesantno, kjer ideje še razširimo z opažanji in komentarji. Pri posamezni smeri razmišljanja učenci nizajo ideje, šele potem gredo v drugo smer in tudi tam nizajo ideje itd. Vaje so časovno omejene npr. na 3 minute.

Primer vaje PMI:

Kaj menite o ideji, da bi izklopili internet? Da bi vse bogate spremenili v revne in vse revne v bogate? Da bi odkrili stroj, zaradi katerega bi bilo vedno poletje? Da bi vsak državljani odpotoval, kamor bi hotel? Da bi vsak državljani imel na svojem bančnem računu lahko le 2000 evrov? Da bi bile vse stvari v trgovinah zastoj? Da bi bili vsi priseljenci dobrodošli in dobili delo?

Primere dilem, o katerih izvajamo vaje, so napisali učenci in niso povzeti po avtorju. V odgovorih se izraža ustvarjalnost učencev samih. Nalogo vsako leto učenci dobijo ob zaključku delavnice.

Cilj je izboljšanje osredotočanja misli na pozitivno, negativno in interesantno.

Med delavnice za krepitev ustvarjalnega mišljenja sodi tudi delavnica Podjetnik sem (9), saj smo že pred leti ugotovili, da bo na tem področju družbenega življenja in tudi na osebni ravni potrebna velika ustvarjalnost.

Z vajo se povečuje število idej in opazen je napredek v originalnosti.

Potek delavnice:

- Na našem predzadnjem srečanju učenci dobijo nalogo, da naslednje srečanje prinesejo predmet, izdelek, ki ne sme biti šolski pripomoček. Skupino na srečanju razdelimo v pare. Učenca v paru zamenjata predmeta. Vsak niza predloge, kaj bi na izdelku izboljšal (10 minut delajo v tišini), napiše izboljšave, ki predmetu lahko povečajo namen uporabe. Po določenem času izboljšave pokaže drugemu v paru, ta (izdelek je njegov) oceni, če so izboljšave izvedljive - zelo dobro mora razmisliti, da ne zatre dobre ideje.
- Naslednji korak je, da predmet ustvarjalno poimenuje (tisti v paru, ki je dajal predloge za izboljšave). Poimenovanje mora biti v povezavi z namenom uporabe spremenjenega, dodelanega predmeta. Primer: predmet je obesek za ključe.

Predlogi za spremembe: če bi ga povečali, bi bilo kovinsko okno, lahko bi bil šablona za izris Nove Zelandije ali navigacija, lahko bi ga povečali in uporabili za sankanje ali kot telefon na dotik, lahko kot odpiralnik za steklenice ali pipec.

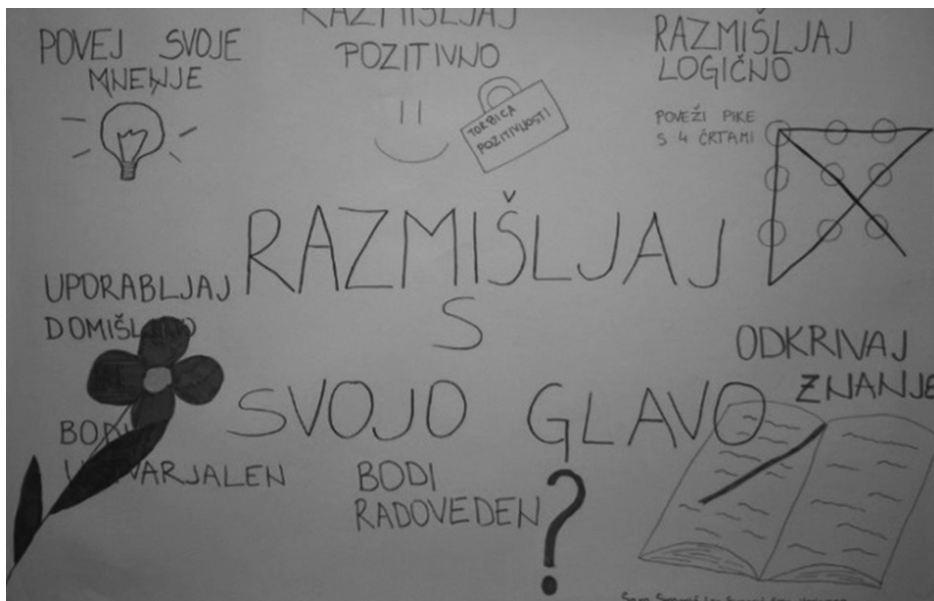
Poimenovali bi ga Multi Zelandik.

- Drugi del delavnice

Izdelajo načrt za reklamiranje oz. prodajo izdelka (v katerem mediju, katerim starostnim skupinam bi ga prodajal - otrokom, mladim, starostnikom; katerim poklicnim skupinam, državljanom (npr. Novozelancem) itd. Utemelji, zakaj komu, kateri skupini, katere potrebe bi skušal pri kupcih zadovoljiti ... po lepem, po enostavni uporabi, več namenskosti itd.

Po poročanju člani skupine izberejo najbolj izvirno spremembo predmeta, poimenovanja predmeta in reklamo.

V tej delavnici je v ospredju tema podjetništva; dejavnost poteka na način, da faza produkcije idej (divergentno mišljenje) poteka ločeno od faze preverjanja idej (konvergentno mišljenje).



Slika 6: Plakat: Razmišljaj s svojo glavo



Slika 7: Učenci na različnih delavnicah ustvarjalno razmišljajo

Zaključna delavnica (10) je namenjena izdelavi plakatov, ki so do naslednjega začetka KzR razstavljeni na stalnem mestu v avli šole. Sodelujoči v sliki in besedi (ustvarjalno) izrazijo svoje najpomembnejše vtise in vsebine s KzR. Zadnje srečanje je namenjeno tudi izpolnjevanju anketnih vprašalnikov, v katerih sodelujoči ovrednotijo dejavnosti v KzR, ocenjujejo vpliv te na spremembo v načinu razmišljanja, izboljšanju samopodobe in socialnih spretnosti, imajo tudi priložnost, da predlagajo izboljšave.

Evalvacija

Vsako leto ob zaključku učenci izpolnijo evalvacijski vprašalnik. Učenci odgovarjajo na naslednja vprašanja:

1. Ali je KzR potrdil tvoja pričakovanja?
2. Kakšne so se ti zdele teme?
3. Katera delavnica se ti je zdela najboljša? Zakaj?
4. Kako si se počutil v svoji skupini in ali ti je bila všeč? Predlagaj spremembe, če ni bilo dobro.
5. Ali si redno prihajal na srečanja?
6. Ali si pridobil kaj novega?
7. Ali se je tvoje razmišljanje po obiskovanju delavnic kaj spremenilo?
Če se je spremenilo, napiši kako, v kateri smeri. Ali si bil nad kakšnim novim spoznanjem presečen? Napiši nad katerim.
8. Kako boš uporabil svoje na novo pridobljeno znanje? Kje ti bo prišlo prav?
9. Imaš kakšne predloge za izboljšanje?
10. Katero delavnico ali temo bi razširil?
11. Katere delavnice ali teme so ti bile najbolj všeč.
12. Ali se ti zdijo obravnavane teme pomembne?
Da - zakaj?
Ne - zakaj?
13. Kako je KzR vplival na tvojo samopodobo?

Učenci menijo, da so v vseh srečanjih razmišljali ustvarjalno. Največ (98 %) jih meni, da so bile teme zelo zanimive, posebne, drugačne, kot so vajeni pri rednem pouku. Pred vsakim srečanjem jih je zanimalo, kakšna bo tema. Vsem je bilo všeč, ker je bilo vzdušje sproščeno, dostikrat je bilo zabavno, njihovo mnenje je bilo pomembno, vedno so imeli priložnost povedati,

kaj si mislijo. Vsi sodelujoči so zelo visoko ovrednotili, da se ni nihče norčeval iz njih, čeprav so povedali tudi kaj nenavadnega. Učiteljica je bila kot ena izmed njih. Učenci bi si želeli, da bi bilo srečanj več in bi z njimi nadaljevali tudi v 9. razredu. Na vprašanje, kje boš lahko uporabil svoje znanje, sodelujoči v večini odgovarjajo, da ga bodo uporabili v svojem osebnem življenju in kasneje v poklicu, manj pa pri nadaljevanju svojega šolanja (učenje za življenje ločujejo od učenja za šolo). Po končanem KzR so se začeli spraševati o stvareh in pojavih, kateri so se jim pred tem zdeli jasni, neizvedljivi, nepotrebni sprememb.

Naše ugotovitve ob spremljanju dela sodelujočih so: večina učencev ima na začetku velike težave pri produciranju nenavadnih idej (predpostavljamo, da zaradi tega, ker v formalnem izobraževanju ponavljajo enake vzorce mišljenja in težko preklopijo na drugačne, in tudi zato, ker je klima na začetnih srečanjih drugačna, kot v vseh nadaljnjih, postane bolj ugodna za produkcijo nenavadnih idej). Vendar se z vajo povečuje število idej in opazen je napredek v originalnosti.

Težave se pri učencih pojavljajo tudi na ravni ponovne opredelitve problema (redifiniranju), kar pomeni opuščanje enih funkcij znanih predmetov in nadomeščanje teh z drugimi - primer delavnice Podjetnik sem.

Dodana vrednost tega projekta je, da sta učiteljici spoznanja in izkušnje (tudi tehnike in orodja) glede spodbujanja ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja sponatano prenašali tudi v redni pouk.

Za konec

Dejavnost, ki na šoli poteka že enajsto leto, evidentiranim nadarjenim učencem skoziformalno izobraževanje daje možnost izkušnje in ozaveščanja glede pomena ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja za njihov osebni razvoj ter razvoj družbe kot celote. Čeprav je dejavnost učencem dodana izbira k obvez-

nem programu, se večina evidentiranih nadarjenih učencev odloči za obiskovanje naše dejavnosti. Močno je izražena tudi želja po obiskovanju KzR v 9. razredu. V prihodnost imamo namen delavnice še razširiti na področje neposrednega poučevanja miselnih veščin in ustvarjalnega mišljenja.

Viri in literatura

1. Beyer, G. (1992). *Urjenje spomina in koncentracije* (kreativno učenje). Ljubljana, DZS.
2. Boben, D. in Podkrajšek, R. (2004). *Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja besedna oblik A, Psihometrični dodatek priročnika*. Center za psihodiagnostična sredstva.
3. De Bono, E. (1998). *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor, Rotis.
4. De Bono, E. (1992). *Tečaj mišljenja*. Ljubljana, Ganeš.
5. Ferbežar, Ivan (2002), *Celovitost nadarjenosti*, Educa.
6. Jauševc, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Ljubljana, DZS.
7. *Koncept Odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (1999), Ljubljana.
8. Kostić, Ž. (1962). *Med igro in matematiko*. Ljubljana, DZS.
9. Makarovič, J. (1985). *Odkrivanje talentov*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
10. Michaelides, Dimis (2011). *The Art of Innovation/Integrating Creativity in Organizations*. Limassol, Cyprus, Easyprint.
11. Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana, Educy.
12. Nagel, W. (1987). *Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok*. Ljubljana, DZS.
13. Pečjak, V. (1977). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana, DZS.
14. Pečjak, V. (1989). *Poti do idej*. Samozaložba.
15. Pečjak, V. & Štrukelj, M. (2013), *Ustvarjam, torej sem*, Celovec, Mohorjeva založba.
16. De Bono, E., Attention. Dostopno: http://homepage.mac.com/bobembry/studio/biz/concepzual_resources/ ... (25. 9. 2014).
17. <http://www.mindmapinspiration.com/six-thinking-hats-mind-map-pau...>
18. Six Thinking Hats Mind Map, Mind Map inspiration (25. 9. 2014). <http://www.debonothinkingsystems.com/tools/>.
19. De Bono, E., Thinking Systems, Tools. Dostopno: http://homepage.mac.com/bobembry/studio/biz/concepzual_resources/ (25. 9. 2014).
20. De Bono, E., New thinking needed. Dostopno: <http://www.personal-development-planet.com/edward-de-bono.html> (26. 9. 2014).
21. De Bono, E., Possibility Thinking. Dostopno: <http://www.mindmapinspiration.com/ideas-shared-are-ideas-aired/> (11. 1. 2015).
22. Ideas shared and ideas aired, Mind Map Inspiration. Dostopno: <http://sbaer.uca.edu/research/sbi/2008/enta15f.html> (11. 2. 2014).

Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi na Gimnaziji Jurija Vege Idrija – od projekta do nepogrešljive prakse

JASMINA VELIKANJE, Gimnazija Jurija Vege Idrija
jasmina.velikanje@gmail.com

● **Povzetek:** V letih od začetka uresničevanja Koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki srednjih šol (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 2007) do današnje veljave, ki jo ima Koncept VIZ dela z nadarjenimi na naši šoli, se je nabralo mnogo izkušenj na področju odkrivanja nadarjenih dijakov, o pripravi in spremljavi individualiziranih programov, o izvajanju prilagojenih oblik in metod dela z nadarjenimi, o interdisciplinarnem pristopu, akceleraciji in v povezavi z ostalimi kriteriji in kazalniki za evalvacijo kakovosti izvajanja Koncepta. Kakovosten program in izvajanje VIZ dela na šoli je rezultat podpore vodstva šole in velike vneme strokovnih delavcev pri njegovem večletnem in sistematičnem uvajanju.

V prispevku bom najprej predstavila krajši pregled naše poti od začetka izvajanja Koncepta do danes, nato pa natančneje osvetlila nekaj primerov načina izvajanja Koncepta ter nekaj dejavnosti, ki so se na šoli izkazale kot primeri dobre prakse in so se ohranile do danes.

Ključne besede: koncept VIZ dela z nadarjenimi, INDEP, ustvarjalni potencial, raziskovalna dejavnost, tutorstvo

Concept of Gifted Education at Jurij Vega General Secondary School Idrija - from Project to Indispensable Practice

● **Abstract:** Much valuable experience has been gained from the beginning of implementing *Koncept vzgojno izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju* (Concept of Gifted Education in Secondary Schools) in 2007 (Council of Experts of the Republic of Slovenia for General Education) to the value it holds today. This experience covers various fields, such as identifying gifted students, preparing and performing individualized education programmes, organizing and adapting teaching and learning methods for gifted students, the interdisciplinary approach, acceleration and evaluation of educational work on the basis of the commonly developed indices and criteria. It is the school management's support and great involvement of the teaching staff in its lengthy and systematic introduction that enable such a quality programme and implementation of gifted education. The paper first provides brief insight into the history of the implementation of the Concept of Gifted Education in the author's school. This is followed by a description of some good practice examples in terms of implementing the Concept and stimulating the involvement of potentially gifted students.

Key words: Concept of Gifted education, INDEP (individualized education programme), creative potential, research activities, tutorship.

Uvod

Ko je junija 2007 s strani vodje projektne naloge Spremljanje uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi dijaki srednjih šol (v nadaljevanju Koncept) in hkrati vodje Ekspertne skupine za delo z nadarjenimi na Zavodu RS za šolstvo, mag. Tanje Bezić, na šolo prispelo povabilo za sodelovanje v projektu, odločitev ni bila težka. Vedeli smo, da učitelji že vseskozi posebno pozornost posvečamo delu z nadarjenimi dijaki. Vodilo nas je spoznanje, da vsi mladostniki potrebujejo varno in spodbudno okolje, saj le tako lahko razvijejo svoje intelektualne potencialne. Ta »posebna pozornost delu z nadarjenimi« se je udeleževala z različnimi dejavnostmi, čeprav ni bila nikjer posebej zapisana, bila pa je nesistematično, bolj ali manj spontana in največkrat tudi brez formalne in kjer koli zapisane evalvacije ali zbiranja povratnih informacij. Smo pa v obdobju pred uvedbo Koncepta nadarjenost na šoli to pojmovali kot intelektualno nadarjenost, o drugih oblikah nismo razmišljali.

Ko smo se vključili v projekt ZRSS in se udeležili seminarja na ZRSS, konec avgusta 2007 ter tam bili podrobno seznanjeni s Konceptom in gradivom Operacionalizacija koncepta, smo spoznali, da nam sodelovanje v projektu in s tem tudi zavezanost

Koncept namreč razvija in spodbuja mrežno sodelovanje vodstva, svetovalne službe, posameznih učiteljev oz. razrednika in seveda tudi nadarjenega dijaka in njegove starše.

k njegovemu spoštovanju ter s spoštovanjem dogovorov s sodelujočimi v projektu¹, ponujata enkratno priložnost na področju dela z nadarjenimi. Opravili smo SWOT analizo dotedanjega dela z nadarjenimi in oblikovali izvirni šolski razvojni projekt za delo z njimi. Na ta način smo ozavestili vse že vpeljane aktivnosti v zvezi s spodbujanjem razvijanja nadarjenosti, natančneje smo opredelili vloge posameznikov ter določili nosilce za posamezna strokovna področja. Tako smo pripravili pogoje za bolj sistematično razvijanje dela z nadarjenimi. Koncept namreč razvija in spodbuja mrežno sodelovanje vodstva, svetovalne službe, posameznih učiteljev oz. razrednika in seveda tudi nadarjenega dijaka in njegovih staršev.

Razlogov za sodelovanje v projektu je bilo torej več kot dovolj. Tako se je na šoli oblikovala projektna skupina, sestavljena iz učiteljev, ki so pokrivali posamezna področja, svetovalne delavke kot koordinatorke projektnega tima in ravnatelja kot odgovornega nosilca projekta. Sama sicer nisem bila članica ožjega tima, sem pa sodelovala kot učiteljica nemščine in angleščine. Člani projektnega tima so se udeleževali rednih izobraževanj na ZRSS in na podlagi Koncepta in smernic Ekspertne skupine ZRSS pripravili izvedbeni načrt za naslednje šolsko leto. Septembra 2007 je bil načrt kljub zelo strogim kriterijem sprejet za sodelovanje v razvojnem projektu kot eden izmed petih od večjega števila prijavljenih gimnazij. >

¹ Povzeto iz povabila za sodelovanje v projektu uvajanja koncepta: Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju z dne, 14. 06. 2007.

Snovalci projekta na naši šoli so analizo stanja izvedli na podlagi vpisov v Knjigo dosežkov, analize vprašalnika za profesorje, ki naj bi v šolskem letu 2007/2008 poučevali v 1. letniku in na osnovi predlogov strokovnih aktivov za LDN² za naslednje šolsko leto, kar zadeva dejavnosti za nadarjene. Ugotovili so, da je šola vseskozi v obdobju pred začetkom projekta skrbela predvsem za razvijanje nadarjenosti na splošnem intelektualnem in učnem oz. akademskem področju (ZRSS, 2008: OLNADO7), le redke pa so bile na šoli dejavnosti, kjer so dijaki lahko načrtno in sistematično razvijali tudi svoj ustvarjalni in umetniški potencial.

Ugotovili so, da je šola vseskozi v obdobju pred začetkom projekta skrbela predvsem za razvijanje nadarjenosti na splošnem intelektualnem in učnem oz. akademskem področju

Večina profesorjev je nadarjenim dijakom že omogočala reševanje dodatnih nalog pri svojem predmetu, predstavitev snovi s seminarskimi nalogami. Imeli so možnost obiskovati krožek matematike in fizike. Za nadarjene so potekale priprave na tekmovanja iz skoraj vseh predmetov na različnih ravneh. Dijaki so lahko samostojno oblikovali raziskovalne naloge tako iz družboslovnih kot naravoslovnih področij, ki so jih tudi uspešno zagovarjali na 3. Regijskem srečanju mladih raziskovalcev za severno Primorsko³, kar je nekaterim zagotovilo tudi uvrstitev na državno raven tekmovanja. V povezavi z gospodarstvom so dijaki lahko izvajali projekt počitniškega dela za nadarjene v koncernu Kolektor, sodelovali pa so tudi v mednarodnih projektih, kot je bil Comenius, in se udeleževali različnih literarnih in tujejezičnih natečajev. Slabost in hkrati priložnost ter izziv pa so člani projektne tima videli v do takrat zapostavljeni skrbi za razvijanje ustvarjalnega in umetniškega potenciala pri nadarjenih dijakih. Projektne tim se je tako s snovanjem projekta zavezal k ohranjanju obstoječih dejavnosti za delo z nadarjenimi kot tudi k spodbujanju uvajanja novih, drugačnih.

Izkušnje so pokazale, kako pomembno je, da so starši že v začetku leta, ko se njihov otrok vpiše v srednjo šolo, seznanjeni z možnostmi, ki jih šola ponuja nadarjenim dijakom.

V štirih letih, kolikor je trajal omenjeni projekt, voden s strani ZRSS, so člani projektne skupine aktivno sodelovali na izobraževanjih na ZRSS in se udeleževali

srečanj srednjih šol, ki so bile v projektu. Na strokovnih srečanjih sta koordinatorica projekta na šoli, prof. Cveta Tratnik, ter koordinatorica za področje ustvarjalnosti in umetnosti prof. Maja Justin Jerman redno predstavljali primere dobre prakse in z ostalimi sodelujočimi delili svoje izkušnje. Kot članici projektne tima mentorske šole sta predstavili Koncept in delo z nadarjenimi na srednjih šolah v Izoli in Kopru. Junija 2008 je projektne tim sprejel povabilo k sodelovanju pri dokončnem oblikovanju ocenjevalnih lestvic za odkrivanje nadarjenosti v srednjih šolah, v marcu 2009 pa so sooblikovali kazalce kakovosti pri delu z nadarjenimi. Namen oblikovanja kazalcev in kriterijev je bil ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti oz. spodbujanje stalnega izboljševanja kakovosti VIZ dela na področju odkrivanja in spodbujanja razvoja nadarjenih dijakov⁴ (ZRSS, 2009). Z namenom pridobiti čim boljšo oceno dela šole na področju VIZ dela z nadarjenimi je koordinatorica projektne tima k sodelovanju povabila tudi skupino dijakov. Ti so s pomočjo Kazalnikov ovrednotili delo šole in svoje ugotovitve⁵ predstavili na srečanju šol julija 2009 v Ljubljani.

Kot rečeno, bi bilo nemogoče v enem samem prispevku zajeti vsa razmišljanja in aktivnosti, ki so se od začetka do danes odvijale na šoli, nekatere pa so se zakoreninile in postale nepogrešljivi del naše prakse. V nadaljevanju bi zato izpostavila štiri primere izvajanja Koncepta. Prvi primer se nanaša na obveščanje dijakov in staršev o Konceptu, ostali trije pa so primeri različnih vsebinskih obogatitev za šolo v okviru skrbi za nadarjene.

1 Delovni sestanek za starše nadarjenih dijakov in oblikovanje individualiziranega programa

Izkušnje so pokazale, kako pomembno je, da so starši že v začetku leta, ko se njihov otrok vpiše v srednjo šolo, seznanjeni z možnostmi, ki jih šola ponuja nadarjenim dijakom. Tako je ena od tem prvega roditeljskega sestanka za starše prvošolcev tudi izvajanje Koncepta, ki ga koordinator za delo z nadarjenimi predstavi in v grobem opiše. Vse zainteresirane starše, tako že prepoznanih kot tudi neprepoznanih nadarjenih dijakov, povabi na informativni sestanek na temo VIZ dela

² Letni delovni načrt.

³ Gimnazija Jurija Vege je nosilka Regijskega srečanja mladih raziskovalcev za severno Primorsko.

⁴ Delovno gradivo: Kazalci kakovosti in standardi za VIZ delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, ZRSS, 2009.

⁵ Ugotovitve so zajete v Poročilu - Kazalci kakovosti in standardi VIZ dela z nadarjenimi (Pripombe učiteljev in dijakov GJV Idrija na predlagano gradivo, Cveta Tratnik, koordinatorica projekta na šoli, 24. 2. 2009).

z nadarjenimi, ki ga izpeljemo v mesecu oktobru in se ga v povprečju udeleži nekaj več kot 10 % (podatek iz leta 2014) staršev prvošolcev. V uvodnem delu s starši in dijaki skupaj s svetovalno delavko izpeljemo sproščeno delavnico, kjer tudi starši razmišljajo o tem, kaj pravzaprav nadarjenost je in kaj vse vpliva na odkrivanje in razvijanje te.

Starši in dijaki črpajo iz svojih izkušenj, ki v njihovi preteklosti niso bile nujno vedno pozitivne. Prisotni imajo možnost povprašati, kar jih zanima, ter izraziti pomisleke v zvezi s pretiranim izpostavljanjem posameznega nadarjenega. Na ta način se poskušamo dotakniti tudi pojma stigmatizacije nadarjenosti, ki je tudi v današnji družbi še pre pogosto prisotna. Bojazen, da bi bili zaradi prepoznane nadarjenosti dijaki pred sošolci izpostavljeni, preobremenjeni in zato v stiski, se kaže v tem, da mnogi bodoči prvošolci ob vpisu niso predložili poročila o prepoznani nadarjenosti v OŠ. Prav z informativnimi sestanki poskušamo z odkritim pogovorom in diskusijo zagotoviti, da se to ne bo zgodilo.

V drugem delu sestanka staršem in dijakom predstavimo Koncept in jih seznanimo z možnostjo oblikovanja individualne pogodbje.

Pri VIZ delu z nadarjenimi se držimo osnovnih strokovnih in etičnih načel, iz katerih izhaja tudi Koncept. Tako spoštujemo načelo dobrobiti in avtonomnosti dijaka. Ugotavljamo, da je za starše in dijake pri odločitvi za oblikovanje individualiziranega programa (v nadaljevanju INDEP) zelo pomembno, da jim zaupamo in jih vključujemo v oblikovanje programa glede na njihove želje in hkrati možnosti, ki jih ponuja šola. Spoštovati je treba tudi dijakovo odločitev, da pri katerem predmetu ali dejavnosti, kljub nadarjenosti na tem področju, ne želi prilagoditev in dodatnih možnosti ter izzivov. Izhajamo iz dejstva, da sta dijakova notranja motivacija in značaj gonilni sili za nadgraditev nadarjenosti. Naloga šole pa je, da zagotovi spodbudno okolje, ki omogoča razvoj in nadgradnjo talenta. Nemški pisatelj, igralec in režiser Curt Goetz (1888-1960) je vse te resnice zapisal v citatu, s katerimi na šoli začnemo informativni sestanek za starše nadarjenih dijakov in nadarjene dijake in pravi »Skoraj nikogar ni, ki bi bil popolnoma brez nadarjenosti. Izobrazba jo odkrije, pridnost jo nadgradi, značaj jo ohrani.«⁶ Številke pričajo o uspešnosti našega dela na področju informiranja v zvezi z VIZ delom z nadarjenimi, saj z veseljem ugotavljamo, da je vsako leto večji odstotek dijakov, ki že ob vpisu odda

Skoraj nikogar ni, ki bi bil povsem brez nadarjenosti. Izobrazba jo odkrije, pridnost jo nadgradi, značaj jo ohrani.
Curt Goetz (1888-1960)

poročilo o že izvedeni identifikaciji in o dosežkih v OŠ. V letu 2014/15 se je 10 % odstotkov ali konkretno 8 dijakov oziroma dijakinj 1. letnika odločilo za individualiziran program. V letu 2007 sta INDEP imela le dva dijaka.

Velik potencial za izboljšanje svoje prakse smo videli v dejstvu, da Koncept v več fazah predvideva evalvacijo izvajanja, tako vmesno kot končno. Seveda pa so se na osnovi poznavanja kazalnikov kakovosti ponudile tudi nove, sveže ideje. Poleg tega Koncept razvija mrežno sodelovanje vodstva, svetovalne službe, posameznih učiteljev oz. razrednika in seveda tudi nadarjenega dijaka in njegove starše.

2 Možnosti za razvijanje ustvarjalnega in umetniškega potenciala

Eno od številnih priložnosti, ki so se odpirale s sodelovanjem v projektu uvajanja Koncepta, je takratni projektni tim videl v razširitvi spektra vsebin, ki >



Slika 1: Plakat na temo potrošništva (avtorici Mirjam Šivic in Nina Justin)

⁶ Glej vire.

⁷ Povzeto po predstavitvi prof. Maje Justin Jerman z naslovom *Ustvarjalnost na GJV*, na srečanju srednjih šol 2007 v Ljubljani. ratnik, koordinatorica projekta na šoli, 24. 2. 2009.

jih je šola do tedaj ponujala v obliki interesnih in obšolskih dejavnosti. Ustvariti možnosti bolj pestre ponudbe na ustvarjalnem in umetniškem področju (glasba, ples, gledališče, likovna umetnost, fotografija, film, sodobni mediji), da bodo dijaki v čim večji meri lahko prepoznali in razvili svoje talente, je postal eden od ciljev, zapisan tudi v viziji šole. S tem se je šola zavezala, da bo dijakom omogočila celostni razvoj, ki vključuje intelektualno, ustvarjalno, socialno in čustveno področje. Šola vedno ponuja možnosti za vse dijake. Tako za tiste, ki so že evidentirani kot nadarjeni, kot tudi za tiste, ki sicer ne pridejo do izraza in se iz različnih razlogov ne uresničijo.

V novembru 2007 je šola na pobudo projektne tima gostila priznanega psihologa dr. Jana Makaroviča, ki je celotnemu učiteljskemu zboru predaval na temo ustvarjalnosti. Prof. Maja Justin Jerman, ki je od vsega začetka koordinatorica za ustvarjalno in umetniško področje, je k sodelovanju povabila strokovno usposobljene izvajalce, mentorje in tudi učitelje, ki so svoje dejavnosti izvajali v obliki obveznih izbirnih predmetov ali interesnih dejavnosti oz. krožkov. Da je bil tako velik premik v smeri ustvarjanja priložnosti za razvijanje teh potencialov možen, gre zahvala veliki vnemi članov projektne tima na čelu s koordinatorico tima, prof. Cveto Tratnik in tudi vodstvu šole. Ravnatelj naše gimnazije Borut Hvalec je takrat in tudi še danes izjemno podpira skrb za delo z nadarjenimi dijaki, kar je za šolo s finančnega vidika obremenilno.⁷ Temeljna načela uvajanja ustvarjalnih dejavnosti so bila raznovrstnost ponudbe in omogočanje svobodne izbire dijakov, uveljavljanje mentorskih odnosov med dijaki in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa in uporaba sodelovalnih oblik učenja (Temeljna načela, Koncept 2007).

Od leta 2007 do danes se je seznam dejavnosti spremenil glede na interese dijakov in kvaliteto. Dijaki lahko svoje »nešolske« talente še vedno razvijajo denimo v novinarskem krožku, filmskem ali fotografskem krožku, šolskem pevskem zboru, pri likovnem snovanju, novinarskem, podjetniškem krožku, z udeležbo na številnih natečajih evropskega merila in nenazadnje v Mali gledališki šoli in skupini za skeč. Mladi nadarjeni gledališčniki tako vsako leto pripravijo eno gledališko predstavo, s katero se pokažejo tako šolski javnosti kot tudi lokalni skupnosti. Vsakokrat s svojim igralskim talentom navdušijo gledalce. Skupi-

Ustvariti možnosti bolj pestre ponudbe na ustvarjalnem in umetniškem področju, da bodo dijaki v čim večji meri lahko prepoznali in razvili svoje talente, je postal eden od ciljev, zapisan tudi v viziji šole.

na za skeč je nepogrešljiv del kulturnega dogajanja na šoli. Dijaki, vključeni v to skupino, skupaj z ostalimi nadarjenimi dijaki, aktivno sodelujejo pri pripravi in izvedbi marsikaterih prireditve ob različnih priložnostih. Tisti, ki izstopajo na področju ustvarjalnosti, tako ali drugače, s svojimi umetniškimi deli, idejami in seveda tudi nastopi soustvarjajo program vsakoletnih prireditev, ki jih šola skupaj z različnimi ustanovami prireja za dijake in učitelje kot tudi za lokalno skupnost. Tako v decembrskem času ustvarjalne moči mladi ustvarjalci naše šole, nastopajoči iz vrtcev, osnovnih šol, Mladinskega centra, Glasbene šole Idrija in tudi Društva upokojencev Idrija ter Varstveno delovnega centra Idrija, svoje nastope povežejo v mavrico na prireditvi Mavrica generacij. Prireditve je sicer prvič nastala v okviru projekta SKK⁸ leta 2013. Poleg tega, da tovrstno povezovanje pripomore h krepitvi samozavesti in pozitivni samopodobi nastopajočih, je izjemnega pomena, saj nudi priložnost za razvijanje strpnosti, socialnega čuta ter sprejemanja drugačnosti.

V čast slovenskega kulturnega praznika na šoli že tretje leto poteka kulturni maraton, celodnevna prireditve s kulturnim programom, številnimi raznovrstnimi delavnicami, predavanji, osrednjim eminentnim gostom in pogovorom z njim. V večernem delu programa se odvija ogled slovenskega filma, ki mu sledi pogovor z ustvarjalci. Vodenje posameznih delavnic z veseljem prevzamejo posamezni nadarjeni dijaki, ki se želijo preizkusiti tudi na tem področju.

Tako so denimo letos tri nadarjene dijakinje gimnazije prevzele in suvereno izpeljale delavnico za varovance Varstveno delavnega centra Idrija.

Sicer večino delavnic vodijo zunanji sodelavci, nekoč dijaki in dijakinje naše šole, danes pa priznani in uspešni ustvarjalci, kot so denimo filmski režiser Dušan Moravec, dramaturginja Ana Kržišnik, fotograf Iztok Hvala. Za ponazoritev pestrosti dogajanja naj naštejemo delavnice letošnjega kulturnega maratona: optične prevare, skupina za skeč, pop delavnica, filmska delavnica, fotografija, flamenko, afriški plesi, kitajščina kot ključ do spleta, inteligentna uporaba čustev, ustvarjalno pisanje, eksperimentalnica ter gledališka in filmska maska.

V čast slovenskega kulturnega praznika na šoli že tretje leto poteka kulturni maraton.

Kot že rečeno, je bil eden od ciljev projekta uvajanja Koncepta na šoli, ustvariti več in boljše možnosti za spodbujanje in razvijanje ustvarjalnega in umetniškega potenciala pri dijakih. Z gotovostjo lahko trdim, da je ta cilj v obdobju od začetka projekta do danes prerasel v nepogrešljivo prakso, ki ga na podlagi povratne informacije s strani dijakov, učiteljev in tudi ostalih udeležencev prireditev stalno izboljšujemo.



Slika 2: Plešasta pevka (avtor Miha Tratnik Bajc)

3 Raziskovalna dejavnost in sodelovanje z lokalnim gospodarstvom

Če naj bi Gimnazija Jurija Vege sledila svoji zavezi dijakom omogočiti celosten razvoj, bi bilo nepošteno pričakovati, da vsi dijaki v sebi skrivajo talent na področju umetnosti in ustvarjalnosti, ki ga želijo razviti. Protiutež vsem dejavnostim na področju skrbi za razvoj ustvarjalnega potenciala predstavljajo aktivnosti, ki so namenjene dijakom, nadarjenim na naravoslovnem in naravoslovno-tehniškem področju. Že v začetku projekta leta 2007 je takratna projektna skupina ugotovila, da mnoge kvalitetne dejavnosti za naravoslovno nadarjene dijake že potekajo. Eden ciljev projekta uvajanja Koncepta na šoli je tako postal ohranitev obstoječih dejavnosti na tem področju in krepitev sodelovanja šole z lokalnim gospodarstvom z namenom VIZ dela z nadarjenimi.

Raziskovalna dejavnost na šoli poteka v treh smereh. Dijaki se lahko izkažejo pri oblikovanju samostojnih klasičnih raziskovalnih nalog z izbranega predmetnega

Protiutež vsem dejavnostim na področju skrbi za razvoj ustvarjalnega potenciala predstavljajo aktivnosti, ki so namenjene dijakom, nadarjenim na naravoslovnem in naravoslovno-tehniškem področju.

področja. Šola spodbuja raziskovalno dejavnost dijakov in je že vrsto let nosilka Regijskega srečanja mladih raziskovalcev za severno Primorsko. Za regijska in državna tekmovanja iz naravoslovja dijaki pod mentorstvom učitelja sodelujejo tudi s fakultetami in Inštitutom Jožef



Slika 3: Plakat – vabilo na prireditev Mavrica generacij, 2014 (avtorica Irena Gnezda)



Slika 4: Nastop glasbenikov ob otvoritvi YRoNS srečanja, april 2013 (avtorica Mia Moravec)

Štefan.

Obogatitev na področju VIZ dela z nadarjenimi naravoslovci zadnjih nekaj let je sodelovanje mladih nadarjenih raziskovalcev na vsakoletnem mednarodnem srečanju YRoNS. Primerna je za dijake, ki želijo raziskovati in ne tekmovati. Tema raziskovalnih nalog je vnaprej določena in za vse udeležence ista. Sodelovanje pri YRoNS-u je za dijake privlačno in koristno iz več razlogov. Poleg tega, da udeleženci že med pripravami na srečanje pridobijo ogromno strokovnega znanja, je pomembno tudi, da krepijo in razvijajo spretnosti timskega sodelovanja in učenja ter se urijo v javnem nastopanju. Izsledke raziskovalnih nalog dijaki na konferenci namreč tudi javno predstavijo, in sicer v angleščini. Med vsakokratnimi srečanji spoznavajo sovrstnike iz drugih držav, bivajo pri družinah gostiteljicah, spoznavajo način življenja drugod in tako razvijajo medkulturno kompetenco. Ker so teme raziskovalnih nalog vedno zelo praktične, so dijaki izjemno motivirani. V letu 2013 je bilo srečanje YRoNS na temo Polimeri v Idriji, udeležili so se ga dijaki iz šestih držav. Z vidika organizacije, oblikovanja in vsebine programa je bila to spet velika priložnost za naše mlade ustvarjalce.

Lokalno gospodarstvo že od vsega začetka podpira VIZ delo z nadarjenimi za naravoslovje in tehniko, posebej spodbujajo zanimanje za univerzitetni študij na naravoslovno-tehniških fakultetah. Tako se je okrepiło sodelovanje s koncernom Kolektor. Vsako poletje

ima približno 10 dijakov gimnazijskega programa možnost opravljati počitniško strokovno delo v razvojnih oddelkih tega podjetja. Mentorji v podjetju razpišejo temo ter na kratko opišejo potek dela in cilje. Na ta način se dijaki lažje odločijo za eno od razpisanih tem, v avtentičnem okolju pa lahko kasneje preverijo, ali jih tovrstno delo zanima ali morda celo dobijo izziv za raziskovalno nalogo. V kolikor je prijavljenih dijakov več, kot je razpisanih tem, imajo prednost dijaki višjih letnikov oziroma dijaki, ki beležijo vidne uspehe oziroma dosežke na področju naravoslovja in tehnike. Rezultati vprašalnikov v zvezi z organizacijo, strokovnostjo in samo izvedbo počitniškega strokovnega dela kažejo, da so tako mentorji na podjetju kot tudi dijaki, ki delo opravljajo s to prakso, izjemno zadovoljni.

Vpetost šole v lokalno skupnost in povezanost z lokalnim gospodarstvom v veliki meri nudi dodatne možnosti za delo z nadarjenimi in je izjemna prednost. Ta povezanost omogoča opravljanje laboratorijskih vaj in eksperimentov v njihovih laboratorijih, uporabo sodobne tehnologije. Podjetja sodelujejo pri dogodkih, ki jih šola organizira za lokalno skupnost, sodelujejo pri programu izmenjav z drugimi šolami in nenazadnje že vrsto let z donacijami omogočajo izvedbo tako številnih in po vsebini raznolikih dejavnosti v okviru VIZ dela z nadarjenimi.

4 Projekt Tutorstvo kot pomoč dijakom prvošolcem

Z namenom spodbujanja skrbi za sočloveka, prostovoljne dejavnosti in razvijanja socialnih kompetenc nadarjenih dijakov smo v šolskem letu 2012/13 nadarjene dijake 3. in 4. letnika povabili k sodelovanju v projektu Tutorstvo.

Kot četrti, zadnji primer dobre prakse, želim navesti najmlajši, a kljub temu uspešen primer VIZ dela z nadarjenimi. Projekt Tutorstvo se je razvil iz našega trdnega prepričanja, da celostni razvoj človeka, o katerem smo že govorili, ne zajema zgolj razvijanja skrbi zase kot posameznika, pač pa poleg tega pušča tudi nekaj prostora za skrb za tiste, ki v danem trenutku in situaciji potrebujejo nekaj pomoči. Z namenom spodbujanja skrbi za sočloveka, prostovoljne dejavnosti in razvijanja socialnih kompetenc nadarjenih dijakov smo v šolskem letu 2012/13 nadarjene dijake 3. in 4. letnika povabili k sodelovanju v projektu Tutorstvo. Prvotni namen projekta je bil v začetku šolskega leta pomagati prvošolcem ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Vsako leto je dijakov, ki se odločijo za prostovoljno tutorstvo, približno 15. Prvošolci že ob vpisu v srednjo šolo dobijo elektronski naslov svojega tutorja, na katerega se lahko obrnejo s svojimi vprašanji, ki zadevajo organizacijo pouka, šolsko kuhinjo, posamezne učitelje ipd. Glede na potrebe in odzive prvošolcev skupaj s tutorji na rednih srečanjih oblikujemo in spremin-

jamo zastavljeni projekt. Učna pomoč tutorjev sprva ni bila predvidena, ker pa se je izkazalo, da dijaki (ne zgolj prvošolci) najbolj od vsega potrebujejo ravno to, so tutorji sami izrazili pripravljenost pomagati tudi na ta način. Kot mentorici tutorjem sva s svetovalno delavko posebej pozorni na to, da dijaki tutorji zaradi svoje vloge ne bi bili preobremenjeni in bi posledično sami imeli učne težave. Za izjemno uspešno se je izkazala pomoč tutorja nadarjenemu dijaku, ki je sicer nadarjen na enem področju, na drugem, učnem, pa potrebuje nekaj podpore. Prav tako uspešna je bila pomoč dijaku s statusom športnika, ki je zaradi številnih športnih obveznosti veliko manjkal pri pouku. Občutek, da nekomu pomagaš, ker tako sam želiš, in občutek, da je nekomu mar, da zmoreš, čeprav z nekaj pomoči, je neprecenljiv, izkušnje pa na obeh straneh izredno pozitivne.

Tudi tokrat nismo pozabili na naše mlade ustvarjalce. Letos smo k sodelovanju v projektu namreč povabili tudi dijake prvošolce, ki so nadarjeni na likovnem področju. Rezultat tega je naš novi, samo naš, logotip projekta Tutorstvo. Pod mentorstvom prof. likovne umetnosti Irme Gnezda ga je izdelal dijak 1. letnika Miha Colja.

Zaključna misel

Projektalni tim je v začetku leta 2007 imel vizijo. Šola naj bo prostor, kjer se dijaki počutijo spoštovane in sprejete za to, kar so. Naj bo prostor, kjer imajo dijaki ob kvalitetnem rednem pouku obilico možnost spoznati in razviti svoja močna področja, graditi na samozavesti in pozitivni samopodobi. In nenazadnje, naj bo prostor, kjer se imajo najstniki pravico odločiti, da ne želijo izkoristiti ponujenih možnosti.

Zapisani primeri dobre prakse so izbor iz množice primerov, ki pričajo, kako so cilji projekta uvajanja Koncepta postali nepogrešljiv del našega vsakdanjega VIZ z nadarjenimi. Nadarjeni dijaki, ki imajo izdelan individualni program, in njihovi starši ocenjujejo, da je spodbude za razvijanje potencialov na šoli dovolj, stvar posameznika pa je, ali bo to izkoristil.



Slika 5: Logotip projekta Tutorstvo, 2014 (avtor Miha Colja)

Viri:

1. Koncept VIZ dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju; Potrjen na 100. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 15. marca 2007, sklep števil. 4.
2. Operacionalizacija Koncepta VIZ dela z nadarjenimi v srednjem izobraževanju; gradivo na osnovi sklepa 96. seje Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 16. 11. 2006. Potrdila ga je tudi Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih, vodja prof.dr. Drago Žagar.
3. Pripravljen projekt na GJV, izbran za sodelovanje v projektu Uvajanje koncepta VIZ dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju z dne, 31. 8. 2007.
Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca - izpopolnjena oblika 2007, (OLNAD07); ZRSŠ, Ljubljana, 2008.
Avtorji: Ekspertna skupina za delo z nadarjenimi v osnovni in srednji šoli Predsednica: mag. Tanja Bezić, Zavod RS za šolstvo.
Člani: Dušica Boben, Center za psihodiagnostična sredstva, d.o.o., Ljubljana; dr. Mojca Jurišević, asistentka, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; Mirt Nagy, Zavod RS za zaposlovanje; dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo; Mag. Gordana Rostohar, Gimnazija Brežice; dr. Branko Slivar, Zavod RS za šolstvo; mag. Srečko Zorko, Prva gimnazija Maribor.
Recenzent: prof. dr. Drago Žagar, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
Kazalci kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjih šolah (KKNAD), ZRSŠ, november 2011
4. <http://www.zitate.eu/de/autor/1267/curt-goetz> (20. 2. 2015).

Viri fotografij:

Arhiv šole

Miha Tratnik Bajc, dijak 3. letnika gimnazije v šol. letu 2014/15

Irma Gnezda, prof. likovne umetnosti, Plakat - vabilo na prireditve Mavrica generacij, 2014

Mia Moravec, dijakinja 4. letnika gimnazije v šol. letu 2013/14, nastop glasbenikov ob otvoritvi YRONS srečanja, april 2013

Mirjam Šivec in Nina Justin, dijakinji 1. letnika v šol. letu 2012/13, Plakat na temo potrošništva

Miha Colja, dijak 1. letnika v šol. letu 2014/15, logotip projekta Tutorstvo, 2014

Delo z nadarjenimi: projekt znanje za mlade

KLAVDIJA ZVER, OŠ Bakovci
klavdzver@gmail.com

● **Povzetek:** Namen prispevka je predstaviti začetke projekta Znanje za mlade, v okviru katerega Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer za zainteresirane nadarjene učence okoliških osnovnih šol enkrat na leto izvede vrsto tematsko različnih delavnic. Predstavitev projekta je vezana na dve aktualni tematiki: marketing v šolstvu in edukacijo nadarjenih. Skozi celotno besedilo pa je posebna pozornost posvečena tudi šolski svetovalni službi in njeni vlogi na obravnavanih področjih.

Ključne besede: marketing v šolstvu, nadarjeni otroci in mladostniki, šolsko svetovalno delo, delavnice za nadarjene

Gifted Education: Knowledge for Youth Project

● **Abstract:** The aim of the paper is to present the beginnings of the Znanje za mlade (Knowledge for Youth) project which includes annual series of different thematic workshops for interested gifted students from local primary schools, carried out by the Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer general secondary school. The presentation of the project is connected with two topical themes: marketing in schools and gifted education. Throughout the entire text, special focus is also placed on the school counselling service and its role in the fields discussed.

Key words: marketing in schools, gifted children and youth, school counselling work, workshops for the gifted

Uvod

V vzgojno-izobraževalnem sistemu se vselej odraža stanje globalne družbe. Šolski sistem in šola današnjega dne sta torej podvržena sodobnim ekonomskim, demografskim, tehnološkim, političnim in zakonodajnim trendom, ki posegajo v šolski prostor in kreirajo šolsko »vsakdanjost«. Tako lahko tudi v Sloveniji v zadnjih letih zasledimo uvajanje tržnih mehanizmov v šolski sistem, kar se izraža v procesih decentralizacije in deregulacije, v povečani avtonomiji šol in s tem povezani odgovornosti šol za svoje delo in lastno preživetje ter v spremenjenem načinu financiranja srednjih šol, ki so sedaj plačane po številu vpisanih dijakov. Marketizacija šolstva je tisti pojem, ki združuje vse te procese v skupen koncept (Logaj idr. 2006; Trnavčević 2007). Cilj vseh teh sprememb pa je večja tekmovalnost med šolami, kjer posamezne (dobre) šole preživijo, druge pa se ukinejo, saj nimajo dovolj vpisanih učencev (Trnavčević in Zupanc Grom 2000).

Na ravni posamezne šole pa marketizacija šolstva pomeni, da postane preživetje mnogih šol v veliki meri odvisno od tega, ali šola zna zadržati že vpisane učence/dijake in si pridobivati nove, ali zna narediti svoje programe privlačne za zunanje okolje in si tudi sama zagotavljati sredstva za delovanje ter s kakšnimi dosežki (učencev/dijakov) se lahko pohvali (Oplatka 2006). Pod vplivom teh trendov so šole potisnjene na trg izobraževalnih storitev, kjer se morajo soočiti z izzivi konkurenčnega okolja, ki bo neusmiljeno izločalo manj učinkovite in sposobne konkurente.

Tovrstno »marketinško naravnano« šolsko politiko pa dopolnjujejo še neugodna demografska gibanja. Po letu 1980 je namreč začelo upadati število rojstev in tako se že nekaj let v srednje šole vpisujejo manj številčne generacije. Število rojstev je sicer v letu 2004 začelo ponovno naraščati, kar pa bo šele ob koncu tega desetletja pričelo vplivati na večanje generacije srednješolcev. Dejavniki, povezani z relativno manj številčnimi generacijami, bodo torej zaznamovali vpis v srednje šole še vsaj do leta 2020 (Krek idr. 2011, str. 10). Čeprav se je relativni delež vpisanih v gimnazije povečeval in so krčenje števila otrok bolj občutile druge vrste srednjih šol, je v preteklih nekaj letih upad imel posledice tudi pri napolnjevanju gimnazijskih oddelkov. V obdobju po letu 1995 so bile ustanovljene še nove gimnazije, kar potencira dinamiko, ki izhaja že iz demografskih gibanj. Gimnazije so podobno kot druge šole vstopile v polje konkurence, kjer tekmuje-

Trend, ki ga v zadnjem času lahko opazimo na mednarodni ravni, je povečan interes za področje nadarjenosti in oblikovanje vzgojno-izobraževalnih politik za delo z nadarjenimi.

jo za učence, tako med seboj kot z drugimi srednjimi šolami. Njihov interes tako ni samo odličnost izobrazbe, temveč postaja vedno bolj pomemben cilj zadostno število vpisanih dijakov, da gimnazija normalno deluje in učitelji ohranijo zaposlitev (prav tam, str. 10-11).

Kot odziv na zgoraj opisane procese, z njimi povezane spremembe in v dokumentih šolskih politik zajete zakonodajne rešitve so začele šole pri svojih odločitvah upoštevati nekatera znanja s področja marketinga ter privzemati tehnike in metode trženja (Logaj idr. 2006, str. 7). Razvijanje marketinškega razmišljanja in ravnanja, ki je vpeto v kulturo organizacije, je eden od pomembnih načinov, kako lahko šola na izobraževalnem trgu pridobi obstojne prednosti pred svojimi konkurenti. V šolskem polju se je tako začelo govoriti o pomenu razvoja doslej relativno neznane in redko omenjane organizacijske kulture šole, o marketinški kulturi. Ta je v današnji družbeni situaciji postala ključnega pomena za dolgoročno preživetje in razvoj šol v svetu konkurence.

O marketingu v šoli in marketinški kulturi bom več spregovorila v nadaljevanju, na tem mestu pa bom naredila še kratek uvod na drugo področje, ki ga bom obravnavali v prispevku. To je področje nadarjenosti.

Drugi trend, ki ga v zadnjem času lahko opazimo na mednarodni ravni, je povečan interes za področje nadarjenosti in oblikovanje vzgojno-izobraževalnih politik za delo z nadarjenimi. Na eni strani so tu nacionalni interes, ki izhaja iz spoznanj o vrednosti investicije v človeški faktor in zavedanja, da so »nadarjeni največje bogastvo in temeljni pogoj hitrejšega družbeno-ekonomskega razvoja« (Strmčnik 1994, str. 9). Na drugi strani ta trend podpira sodobna vrednotna usmeritev družbe, ki poudarja spoštovanje različnosti, individualnosti in pravic posameznikov. S tem je pred šole postavljena nova zahteva - ustvarjanje spodbudnih pogojev za pravočasno odkrivanje nadarjenih in skrb za njihov celostni razvoj. Pod vplivom teh modernih tokov se tudi v slovenskih šolah vse več pozornosti posveča zagotavljanju možnosti za optimalni razvoj nadarjenih otrok in mladostnikov.

V letu 1999 smo tako dobili nacionalno poenoteno konceptualno osnovo za obravnavo nadarjenih v obliki programskega dokumenta Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (v nadaljevanju Koncept OŠ), leta 2000 pa ga je dopolnil še dokument Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (v nadaljevanju Operacionalizacija koncepta OŠ). Od leta 2007 pa imamo podobna dokumenta tudi na področju srednjega izobraževanja, in sicer: Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (v nadaljevanju Koncept SŠ) ter Operacionalizacija koncepta: vzgojno-izobraževalno delo >

z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (v nadaljevanju Operacionalizacija koncepta SŠ). Našteti dokumenti predstavljajo temelj za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v šolski praksi.

1 Vzgoja in izobraževanje nadarjenih

Sistematično delo z nadarjenimi se začne v osnovni šoli. V Konceptu OŠ so oblike dela za optimalno prilagojeno pedagoško delo z nadarjenimi učenci opredeljene v skladu s 40. členom Zakona o osnovni šoli (Žagar in Bezić 2005, str. 95). V prvi triadi osnovne šole tako poteka delo z nadarjenimi učenci predvsem v okviru matičnega razreda v različnih oblikah notranje diferenciacije pouka, priporočljivo je le občasno krajše ločevanje nadarjenih učencev iz razreda. V drugi in tretji triadi pa se delo z nadarjenimi razširi še na nekatere druge oblike, ki se večinoma organizirajo v okviru fleksibilne, v 8. in 9. razredu pa tudi delne zunanje diferenciacije. Podobno delo z nadarjenimi dijaki v srednji šoli vključuje različne oblike diferenciranega pouka in druge prilagoditve, ki jih ima šola možnost nuditi nadarjenim dijakom (Jurišević 2012, str. 21-22).

V Konceptu OŠ (1999, str. 9-10) in Konceptu SŠ (2007, str. 8-9) so predlagane raznovrstne oblike dela z nadarjenimi učenci oz. dijaki. Ena od priporočenih oblik dela v drugi in tretji triadi osnovne šole so tudi obogatitveni programi. Ker delavnice v okviru projekta Znanje za mlade lahko umestimo med obogatitvene dejavnosti, to obliko dela z nadarjenimi v nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljam.

1.1 Obogatitveni programi in dejavnosti

Obogatitev je vsaka dejavnost, v kateri sodelujejo učenci/dijaki, če ta presega meje jedra nacionalnega kurikula (George 1997, str. 121). Obogatitev lahko opredelimo z naslednjimi dimenzijami (prav tam, str. 119):

1. Je širjenje in poglobljanje učnih izkušenj.
2. Omogoča izkušnje in dejavnosti, ki presegajo meje rednega kurikula.
3. Razvija nadarjenost in talentiranost najbolj sposobnih.
4. Bolj poudarja kakovosten razvoj miselnih sposobnosti kot količinsko kopičenje dejstev.

Obogatitveni programi ponujajo nadarjenim potrebne učne izzive, večjo skladnost med posameznikovimi sposobnostmi in kurikulumom, čustveno podporo za visoke dosežke ter možnost srečevanja in sodelovanja s sebi podobnimi vrstniki.

5. Bolj poudarja proces učenja kot vsebino.
6. Lahko je horizontalna: raziskuje področja, ki se jih splošno jedro šolskega kurikula navadno ne dotakne.
7. Lahko je vertikalna: razvija sposobnost količinskega razmišljanja, kar vključuje osnovno temo, sposobnost razumevanja osnovnih pravil in sposobnost posploševanja.
8. Na splošno bi morali ti otroci z malo dela pridobiti več znanja. Bolje je, da tak učenec reši eno nalogo na tri različne načine, kot pa da tri naloge reši na podoben način.

Olszewski-Kubilius in Lee (2004, v Trontelj Petrič 2010, str. 74) ter Miller in Gentry (2010) povzemajo ugotovitve večjega števila raziskovalcev in učiteljev, da obogatitveni programi ponujajo nadarjenim potrebne učne izzive, večjo skladnost med posameznikovimi sposobnostmi in kurikulumom, čustveno podporo za visoke dosežke ter možnost srečevanja in sodelovanja s sebi podobnimi vrstniki. Prav tako ti programi krepijo učenčevo samozavest, samospoštovanje, motivacijo za dosežke, osebno odgovornost za učenje, njegove učne spretnosti in pozitivna stališča do učenja. Obenem pa učencem omogočajo, da so po končanih programih uspešni tudi v drugih, bolj zahtevnih učnih programih oz. pri študiju.

Pri tem pa Jurišević (2012) navaja ugotovitve raziskave »Vzgoja in izobraževanje nadarjenih« iz leta 2011, da so nadarjenim osnovnošolcem najljubše dejavnosti, ki jih šola organizira za nadarjene učence, prav obogatitvene dejavnosti - dejavnosti, namenjene izključno nadarjenim učencem zunaj rednega pouka.

1.2 Vloga šolske svetovalne službe pri delu z nadarjenimi

Bezićeva (2001, str. 20) je naloge šole na področju razvoja nadarjenih razvrstila v tri sklope: poučevanje, svetovanje in koordinacija. Šolska svetovalna služba je vključena v vse tri komponente dela z nadarjenimi otroki oz. mladostniki. Pri poučevanju je vključena posredno, preko učiteljev oz. posvetovanja z njimi, neposredno pa je svetovalna služba odgovorna za svetovanje nadarjenim in koordinacijo.

a) Poučevanje

Kvaliteten pouk je temeljni dejavnik optimalnega razvoja nadarjenih (Blažič 2003). Šolski svetovalni delavec kot poznavalec temeljnih kurikularnih modelov ter z izobraževanjem nadarjenih povezanih problemov in alternativ naj bi sodelavcem nudil strokovno utemeljena priporočila za delo z nadarjenimi učenci/dijaki ter pomoč

pri načrtovanju primernih, skrbno diferenciranih in proaktivnih učnih programov, ki bodo zadovoljili potrebe nadarjenih posameznikov (Ferbežer in Kukanja 2008).

b) Svetovanje

Svetovanje je pomemben element pri zagotavljanju možnosti za celostni razvoj nadarjenih. Svetovalni program mora zajemati tako razvojno-preventivne dejavnosti kot tudi dejavnosti pomoči, svetovalne aktivnosti pa naj bi potekale na področju osebnostno-socialnega razvoja, poklicno-karijerne orientacije in učno-izobraževalnem področju (Landrum 1987, v Brinar Huš 2006, str. 93).

Projekt Znanje za mlade lahko povežemo tudi s svetovanjem na poklicno-kariernem področju. To pri nadarjenih zahteva specifične in prilagojene pristope, saj izbira kariere nadarjenim zaradi njihove obdarjenosti z različnimi talenti (multipotencialnost) predstavlja svojevrstno paleto konfliktov in dilem (Ferbežer in Kukanja 2008). Nadarjene učence/dijake je treba v podpornem svetovalnem procesu soočiti z njihovimi interesi, sposobnostmi, osebnostnimi potezami in specifičnimi zahtevami kariernih alternativ (Ferbežer 2002, str. 300). Pri tem so lahko v pomoč različni programi in dejavnosti (npr. dodatni pouk, ekskurzije, krožki, sobotne šole, programi študija dela), ki nadarjenim omogočijo spoznavanje različnih področij znanosti in umetnosti, različnih poklicev in študijskih poti ter spoznavanje lastnih interesov, želja, sposobnosti.

Vendar pa Gabor (Gabor 2011, str. 22) na podlagi raziskave prihaja do sklepa, da je poklicna orientacija na osnovnih in srednjih šolah zaradi problematike, s katero se svetovalni delavci v največji meri ukvarjajo, (vsaj nekoliko) zapostavljena. Na podlagi tega lahko zaključimo, da je gotovo več kot dobrodošla vsaka dodatna aktivnost, ki obogati ponudbo na področju poklicno-kariernega svetovanja v šolah.

c) Koordinacija

Svetovalni delavec v vlogi koordinatorja organizira in usklajuje različne postopke in dejavnosti, povezane z vzgojo in izobraževanjem nadarjenih: izobraževanje učiteljev na šoli, seznanjanje staršev in širše skupnosti s problematiko nadarjenosti, prepoznavanje nadarjenih posameznikov, načrtovanje in spremljanje izvajanja individualiziranih programov ter evalvacijo dela z nadarjenimi na šoli. Skrbi tudi za usklajevanje dela na šolski, lokalni in nacionalni ravni (Jurišević 2011).

Nadarjene učence/dijake je treba v podpornem svetovalnem procesu soočiti z njihovimi interesi, sposobnostmi, osebnostnimi potezami in specifičnimi zahtevami kariernih alternativ.

2 Marketing v šoli

Uvodoma smo že omenili, da šole v reševanju novonastalega stanja posegajo po marketinških metodah in da jih pri tem vodi vsaj en močan motiv: preživetje. Vendar tudi nekatere šole, ki so sicer polno zasedene, veliko pozornosti posvečajo marketingu svoje šole in programom, kar zasledimo predvsem v srednješolskem prostoru (Trnavčević in Zupanc Grom 2000). Seveda pa morajo tudi te šole skrbeti za vzdrževanje obstoječih prednosti pred konkurenti in s tem za svoj dolgoročni obstanek. Pomemben vir za ustvarjanje kot tudi vzdrževanje obstojnih konkurenčnih prednosti na šolskem trgu pa je gotovo razvoj marketinške kulture.

2.1 Marketinška kultura

Cynthia Webster (1995, v Biloslavo idr. 2012, str. 15) opredeljuje marketinško kulturo kot tisto sestavino celotne kulture neke organizacije, ki se nanaša na vzorec skupnih vrednot in prepričanj, ki so v pomoč zaposlenim, da razumejo in »občutijo« marketinško funkcijo, in jim na ta način določa pravila vedenja v organizaciji. Marketinško usmerjena filozofija organizacije se kaže s prakso, tradicijo, načinom življenja, rutino in navadami. Z njo je prežeta vsa organizacija in jo sprejemajo vsi zaposleni (Glick 2004, v Snoj 2007, str. 63), ne le peščica navdušenih posameznikov. Marketinška kultura v šolskem kontekstu pomeni, da šola premore takšne vrednote, ki ji omogočajo izpolniti želje in pričakovanja njenih zainteresiranih javnosti (učencev oz. dijakov, staršev, lokalnega okolja, države oz. ministrstva) ter hkrati ohranjati in razvijati dejavnosti, ki ji prinašajo konkurenčno prednost (Logaj idr. 2006, str. 11).

Prehod šole na marketinško kulturo zahteva ogromno energije, znanj, ciljne zavzetosti in podpore okolja. Največji učinek na razvoj marketinške kulture neke organizacije ima filozofija njenih skupin vodilnih delavcev in še posebej najvišjega vodstva, ki jo osvojijo tudi ostali zaposleni v organizaciji (Trnavčević idr. 2007, str. 92). V šolskem kontekstu to pomeni, da bodo ravnateljeva stališča do marketinga, narave šole in izobraževanja temelj za uporabo marketinških strategij in tehnik v šoli. Skupaj s sodelavci bo ravnatelj sooblikoval marketinško ali nemarketinško kulturo šole (Trnavčević 2007, str. 241).

Marketinška kultura v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji (in celo v najbolj razvitih okoljih) je zelo redek vir, saj naše šole marketinško kulturo preveč odklanjajo. Oviro vpeljevanju tovrstne kulture v šolo predstavljajo odklonilna stališča do marketinškega diskurza kot tudi strah, da bo uporaba marketinških strategij preusmerila šole proč od tradicionalnega poslan-

stva in vrednot (prav tam). Posledično je sistematični pristop k vodenju marketinških dejavnosti v šoli redkost, šole pogosto le selekcionirano uporabljajo marketinška orodja in tehnike. O marketinškem ravnanju šol govorimo, ko v šoli in zunaj nje potekajo dejavnosti, ki ji prinašajo konkurenčno prednost na trgu izobraževalnih storitev in so »razlikovalni element« od konkurenčnih šol. Marketing in marketinške dejavnosti v šoli se kažejo pretežno v pridobivanju učencev oz. dijakov, komercializmu v šolah ter v približevanju dnevnih dejavnosti šole tako potrebam učencev oz. dijakov kot tudi potrebam staršev, drugih organizacij, lokalnih skupnosti in lokalnega okolja (Logaj 2007, str. 86).

Marketinška kultura v šolskem kontekstu pomeni, da šola premore takšne vrednote, ki ji omogočajo izpolniti želje in pričakovanja njenih zainteresiranih javnosti ter hkrati ohraniti in razvijati dejavnosti, ki ji prinašajo konkurenčno prednost.

Vendar razvoj marketinške kulture v šoli še ne pomeni, da bo šola postala podjetje in se odtujila od svojega temeljnega družbenega poslanstva. Gre za to, da se šola obnaša tudi ekonomsko, ker je v današnjem tržnem in konkurenčnem okolju od tega odvisna njena obstojnost. Le dolgoročno zadovoljevanje potreb ter pričakovanj posameznikov in družbe kot celote, ki ga šoli zagotavlja njena marketinško usmerjena kultura, bo omogočilo obstanek v spremenjenih družbenih okoliščinah.

2.2 Inovativnost

Inovativnost je ena od dimenzij marketinške kulture (Webster 1995, v Biloslavo idr. 2012), ki predstavlja dolgoročno učinkovit način za uspeh v konkurenci. Kaže se v spodbujanju zaposlenih k spremembam in v odzivanju zaposlenih, ki tudi sami dajejo pobude za spremembe, v skrbi za nakup in uporabo najnovejše učne tehnologije ter v doveznosti organizacije oz. njenih zaposlenih za spremembe in uvajanje novosti v vzgojno-izobraževalni proces. To pa se izraža v pozicijski prednosti pri uvajanju novih programov in projektov pred drugimi šolami (Logaj idr. 2006, str. 32).

Povedali smo že, da ima ravnatelj osrednjo vlogo pri spodbujanju razvoja marketinške kulture v šoli in znotraj tega, torej tudi pri vnašanju sprememb v obstoječe vzgojno-izobraževalno delo oz. pri uvajanju šolskih inovacij. Ni dovolj pripravljenost učiteljev in šolske svetovalne službe, če pri tem nimajo spodbud in podpore vodstva. Ravnatelj oz. vodstvo torej mora odpreti pot idejam zaposlenih.

Da skrb za inovacije in šolsko »drugačnost« sodi med naloge šolskega svetovalnega delavca, je razvidno tudi iz Programskih smernic za delo svetovalne službe (1999, v nadaljevanju Smernice), ki je za šolske institucije in izvajalce svetovalnega dela obvezujoč dokument. Smernice kot temeljno dejavnost svetovalne službe opredeljujejo tudi razvojne in preventivne dejavnosti. To pomeni, da svetovalni delavec sodeluje tudi pri načrtovanju raznih sprememb in izboljšav v vzgojno-izobraževalnem procesu, vodi in koordinira različne razvojne, preventivne in inovativne projekte (Smernice, str. 15). Smernice med drugim svetovalnemu delavcu narekujejo tudi predlog akcij za izboljšanje kakovosti dela v šoli (prav tam, str. 19).

Sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev pri spreminjanju načina dela v šoli v bistvu pomeni sodelovanje pri spreminjanju šolske kulture. Možnosti za to, posebej če gre za spreminjanje jedra kulture, so seveda majhne, kar izhaja tako iz lastnosti kulture kot tudi iz zakonitosti vplivanja manjšin. Vendar pa je svetovalna služba lahko vsaj potencialni izvor spodbud k spremembam (Bečaj 1999, str. 172). Pri uvajanju sprememb in inovacij v delo šole pa naj vodstveni in svetovalni delavci nastopajo skupaj ter k temu pritegnejo še učitelje.

3 Projekt znanje za mlade

V nadaljevanju bom predstavila projekt Znanje za mlade, ki so ga v šolskem letu 2012/2013 zasnovali na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer. Podlaga za predstavitev projekta je interno evalvacijsko poročilo šole in intervjuji, ki sem jih opravila z ravnateljem šole, s pomočnikom ravnatelja za program gimnazije in šolsko svetovalno delavko.

V okviru projekta Znanje za mlade so bile na gimnaziji izvedene delavnice za osnovnošolce, ki so bile v prvi vrsti namenjene nadarjenim učencem 8. in 9. razreda osnovne šole. Ideja za projekt je nastala na podlagi podobnih aktivnosti, ki se že izvajajo v slovenskem prostoru. Čeprav se je ideja o izvedbi delavnic za osnovnošolce pojavila šele med šolskim letom, so se na gimnaziji vseeno odločili, da jo izpeljejo že v tekočem šolskem letu. Ravnatelj in pomočnik ravnatelja sta obiskala vse osnovne šole v Pomurju in upravni enoti Ormož ter jih osebno povabila k sodelovanju. Povabilu se je odzvalo 28 osnovnih šol, skupno število vseh prijavljenih osnovnošolcev je bilo 377.

V okviru projekta Znanje za mlade so bile na gimnaziji izvedene delavnice za osnovnošolce, ki so bile v prvi vrsti namenjene nadarjenim učencem 8. in 9. razreda osnovne šole.

3.1 Cilji projekta

Projekt je imel več različnih ciljev. Ravnatelj, pomočnik ravnatelja in šolska svetovalna delavka kot moji sogovorniki v intervjujih so zelo podobno opredelili temeljne cilje projekta, vendar so posameznim ciljem dajali različne poudarke. Ravnatelj gimnazije je med cilji projekta v prvi vrsti izpostavil pripravo kakovostne dejavnosti za mlade nadarjene ljudi, s katero bi pritegnili na gimnazijo osnovnošolce, ki so potencialni bodoči dijaki. Razložil je:

Ravnatelj - 2013:

»V to pa nas je navedlo zmanjševanje generacij. Generacije učencev so vse manjše in nekaj pač moraš narediti.«

Po njegovem mnenju imajo delavnice v okviru projekta Znanje za mlade precej potenciala, da pritegnejo bodoče dijake. Projekt vidi kot dolgoročno naložbo v prihodnost šole. Seveda pa se zaveda večplastnosti učinka delavnic in da projekt prinaša tudi druge koristi (npr. nudi pomoč osnovnim šolam pri delu z nadarjenimi). Po ravnateljevih besedah je bil cilj projekta tudi odpreti šolo učencem in njihovim učiteljem ter jim omogočiti, da jo spoznajo.

Pomočnik ravnatelja je cilje projekta razdelal še podrobneje. Enako kot ravnatelj je povedal, da sta med cilji projekta delo z nadarjenimi (dijaki in učenci) ter prizadevanje, da se šola tudi skozi ta projekt predstavi potencialnim bodočim dijakom gimnazije.

Obenem pa naj bi udeležba na delavnicah in s tem posledično izkušnje z načinom dela na srednji šoli učencem olajšali prehod z osnovnošolske na srednješolsko stopnjo izobraževanja. Ker pa se delavnic ne udeležijo le učenci, pač pa tudi učitelji osnovnih šol (v vlogi njihovih spremljevalcev), so delavnice odlična priložnost za dragoceno izmenjavo informacij in izkušenj med srednješolskimi in osnovnošolskimi učitelji. Učitelji osnovnih šol na ta način spoznajo gimnazijo in način dela v njej.

Svetovalna delavka je v skladu s pričakovanji med cilji projekta najprej izpostavila delo z nadarjenimi dijaki. Delavnice Znanje za mlade naj bi za te dijake predstavljale neko dodatno in drugačno obliko šolskega dela. Kot cilja projekta pa je opredelila še povezovanje med šolami ter seznanitev osnovnošolcev tako s samo šolo kot tudi z načini dela na gimnaziji.

Načrtovanje delavnic je prevzel šolski razvojni tim, ki ga sestavljajo vodje strokovnih aktivov in šolska svetovalna delavka.

V skladu z zapisanim v teoretičnem uvodu bi lahko rekli, da so razlike v odgovorih intervjuvancev pričakovane. Ravnatelj kot vodja šole, katerega vloga je zagotoviti varno prihodnost organizacije in njenih članov (Erčulj in Koren 2003), bo na uvajanje tovrstnih novosti gledal z drugačnega zornega kota kot njegovi strokovni sodelavci. Tudi ti se seveda zavedajo pomena, ki ga imajo tovrstne dejavnosti pri vzdrževanju stabilnega vpisa v šolo, vendar v skladu z naravo svojega strokovnega dela dojemajo kot prioritete druge cilje projekta.

3.2 Načrtovanje in organizacija delavnic

Idejo o delavnicah je bilo potrebno ustrezno razviti in dogodek zasnovati tako, da ga bo mogoče aplicirati v kontekst dotične šole. Načrtovanje delavnic je prevzel šolski razvojni tim, ki ga sestavljajo vodje strokovnih aktivov in šolska svetovalna delavka.

V želji, da bi delavnice vezali na muzikal Deček iz džungle in udeležencem delavnic po zaključku teh ponudili še možnost ogleda predstave, je dogodek potekal v ponedeljek, 25. 2. 2013, po sledečem urniku:

- 7.00-7.30: Prihod učencev in razporeditev v učilnice
- 7.30-9.00: Prva delavnica
- 9.00-9.30: Malica
- 9.30-11.00: Druga delavnica
- 11.00-13.00: Muzikal Deček iz džungle v izvedbi dijakov 2. gimnazije Maribor

Delavnice so bile izvedene v kratki (90 minut) ali dolgi (180 minut) obliki, pri čemer so se kratke delavnice v drugem terminu vsebinsko ponovile. Pomočnik ravnatelja je v intervjuju razložil, da so se za tako obliko izvedbe odločili v želji, da bi osnovnošolcem ponudili možnost udeležbe v dveh različnih delavnicah in s tem priložnost, da v času svojega obiska vidijo in doživijo čim več. Če pa je bil mentor določene delavnice mnenja, da v predvidenem časovnem obsegu zelene vsebine ne bi mogel ustrezno predstaviti, je lahko izvedel delavnico v daljši obliki.

Pomočnik ravnatelja je v intervjuju pojasnil, da je bil vsak strokovni aktiv na šoli pozvan, da pripravi določeno število delavnic. Interes je bil, da so v ponudbi delavnic enakomerno zastopane vsebine s področja jezikoslovja, družboslovja, naravoslovja in umetnosti. Ponudba je tako na koncu obsegala 21 tematsko različnih delavnic: Med poezijo, glasbo in gledališčem, gledališka delavnica, How to be British?, Deutsch macht Spaß, Francoščina navdihuje; Hablamos español, plesna delavnica, pevska delavnica, Portreti v stilu Andyja Warhola, Debata - v slovenskem jeziku, novinarska delavnica, priprave na terenski del regijskega tekmovanja iz geografije, Tehnike razmišljanja po De Bonu, Sladko kislo - eksperimentiranje pri kemiji, >

Isolacija DNK, Lego Mindstorms - sestava in programiranje robotov, Čarobna matematika z Jovom in papirjem, Čarobna števila, Fizika skozi eksperiment, Zgodovinsko opazovanje in spoznavanje Ljutomera, fotografska delavnica.

Posamezne delavnice so pripravili in izvedli dijaki gimnazije pod mentorstvom učiteljev. V projektu je sodelovala približno petina vseh dijakov gimnazije. Učitelji in dijaki so bili pri vsebinski zasnovi delavnice avtonomni. Vnaprejšnji dogovor pa je bil, da bodo delavnice temeljile na praktičnem delu.

Delavnice Znanje za mlade niso bile namenjene le nadarjenim osnovnošolcem, pač pa so bile zamišljene tudi kot oblika dela z nadarjenimi dijaki. Večina dijakov, ki so sodelovali kot izvajalci, namreč sodi v skupino identificiranih nadarjenih mladostnikov.

Šolska svetovalna delavka je v intervjuju razložila, da je šola na tak način želela (nadarjenim) dijakom ponuditi neko novo izkušnjo, »izkušnjo drugačnega dela« v šoli. O mentorski vlogi nadarjenih kot načinu spodbujanja njihovega razvoja je spregovoril tudi Nagel (1987). Pravi, da so mnogi nadarjeni nadvse samostojni in sposobni prevzeti tako vlogo, kar naj bi spodbujalo predvsem njihov socialni razvoj.

Ravnatelj je glede načrtovanja in organizacije delavnic povedal, da je bilo to v pristojnosti vodij strokovnih aktivov in šolske svetovalne službe, sam pa se s tem ni veliko ukvarjal. Pravi, da ravnatelj ni »alfa in omega vsega«, vsega ne more voditi sam, pač pa mora naloge porazdeliti med sodelavce. Njegov odgovor podpirajo tudi navedbe Vogrinčeve (2006, str. 18). Kljub temu da je ravnatelj odgovoren za uspešno izvedbo projekta, je smiselno, da posamezne stopnje praktične izvedbe prepusti članom projektne skupine in vodji projekta.

3.3 Vloga šolske svetovalne službe pri projektu

Vsi intervjuvanci so mnenja, da je svetovalna služba v okviru projekta Zanje za mlade odigrala pomembno vlogo. Vključena je bila v vseh fazah priprave in izvedbe delavnic, ključno vlogo pa je imela tudi pri evalvaciji dogodka.

Sam projekt se je začel na pobudo svetovalne delavke, ki jo je dala na sestanku vodij strokovnih aktivov. Ideja

sama ni bila njena, pač pa jo je »nekje slišala« in »jo potem prenesla naprej«. Svetovalna delavka se zaveda pomena, ki ga ima svetovalna služba pri uvajanju novosti. Pravi namreč takole:

Svetovalna delavka - 2013:

»Svetovalna služba je imela tu vlogo spodbujanja nekih novosti /.../ kot svetovalna delavka nisem videla samo direktne koristi, da bodo v delavnice vključeni morebitni bodoči gimnazijci oziroma srednješolci. /.../ Ampak sem imela v ozadju tudi razmišljanje, da je to tudi drugačno delo (z dijaki, op. a.), da je to neka novost, neka oblika, ki bi jo bilo smiselno razvijati ...«

Šolska svetovalna delavka je bila kot del šolskega razvojnega tima vključena tudi pri nadaljnjem razvoju ideje, snovanju časovnega in vsebinskega okvira dogodka. Še bolj opazno vlogo pa je imela pri organizaciji delavnic, kjer je prevzela vlogo koordinatorja. Prijavnice osnovnošolcev so se zbirale v svetovalni službi, tu se je vodila evidenca prijavljenih učencev in njihovih želja glede udeležbe v posameznih delavnicah, po zaključku prijavnega roka pa se je tu pripravil tudi razpored učencev v delavnice. Svetovalna služba je bila pristojna za obveščanje osnovnih šol glede vseh relevantnih zadev v zvezi z načrtovanim dogodkom in za odgovarjanje na morebitna vprašanja, ki so se porajala strokovnim delavcem osnovnih šol.

Tudi pri sami izvedbi dogodka je bila svetovalna služba močno udeležena, saj je prevzela sprejem obiskovalcev in ob pomoči strokovnih sodelavcev izpeljala razporejanje učencev v posamezne delavnice. Prav tako je sodelovala pri sprotne reševanju morebitnih zapletov, ki so nastopili tekom dneva (npr. pri usmerjanju učencev v ustrezno delavnico v drugem časovnem terminu, malici, vstopnicah za muzikal). Šolska svetovalna delavka, kot že omenjeno, je bila tudi mentorica ene izmed delavnic.

Evalvacija dogodka oz. delavnic je bila povsem v domeni svetovalne službe, ki je pripravila spletne anketne vprašalnike, jih posredovala osnovnim šolam in učiteljem na gimnaziji, zbrala anketne odgovore, jih interpretirala in predstavila na kolegiju vodstva šole. Na koncu je pripravila še evalvacijsko poročilo o projektu.

Evalvaciji projekta in s tem svetovalni službi je pomočnik ravnatelja pripisal pomembno vlogo, saj pravi:

Pomočnik ravnatelja - 2013:

»Ti podatki, ki so bili zbrani v šolski svetovalni službi, bodo vsekakor dobra popotnica za načrtovanje delavnic v naslednjem šolskem letu. In ta evalvacija je v bistvu dala potrditev, da smo na dobri poti. Da je to smiselno delati naprej. Obenem pa nas opozarja na pomanjkljivosti, ki bi jih bilo potrebno upoštevati.«

3.4 Evalvacija projekta znanje za mlade¹

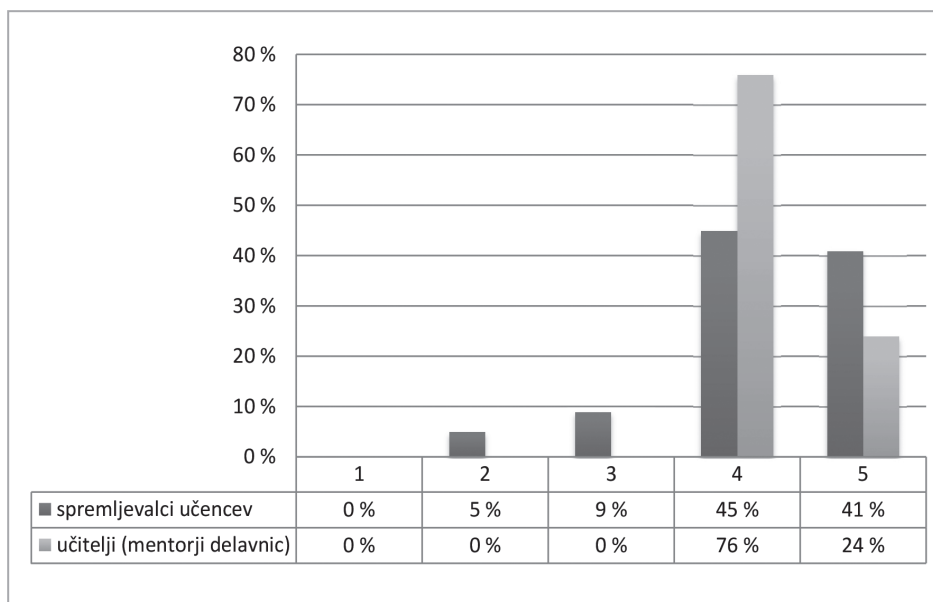
V evalvacijo dogodka je šola pritegnila tri ciljne skupine: učence, njihove spremljevalce in učitelje, ki so bili mentorji delavnic. Na spletne vprašalnike, ki so bili po dogodku posredovani osnovnim šolam in učiteljem na gimnaziji, je odgovorilo 115 učencev (30,5 %), 22 spremljevalcev (50 %) in 25 učiteljev (73,5 %).

Učenci so v anketi ocenjevali delavnice, ki so se jih udeležili, na petstopenjski lestvici od 1 (niti najmanj mi ni bilo všeč) do 5 (zelo mi je bilo všeč). Delavnice so ocenjevali v štirih kategorijah: vsebina, potek delavnice oz. načina dela v delavnici, uporabljeni učni pripomočki in izvajalci delavnice (učitelji in dijaki). Na podlagi odgovorov učencev smo izračunali povprečne ocene za posamezno delavnico v vseh štirih kategorijah.

Rezultati so pokazali, da pri večini delavnic (18) znaša povprečna ocena zadovoljstva učencev z vsebino, načinom dela, uporabljenimi učnimi pripomočki in izvajalci štiri ali več. Najnižje povprečne ocene znašajo 3,6 za način dela v delavnici ter 3,7 za vsebino delavnice in uporabljene učne pripomočke. Pri kategoriji, ki se nanaša na oceno zadovoljstva z izvajalci delavnic, pa povprečje ocen pri nobeni delavnici ne pade pod vrednost 4. Sklenemo lahko, da ocene v splošnem nakazujejo zadovoljstvo večine učencev z dogajanjem v delavnicah, katerih so se udeležili, saj nobena ni bila ocenjena izrazito nizko.

Učence smo v anketi še povprašali, ali bi si v ponudbi delavnic želeli še kakšne dodatne delavnice s katerega drugega področja, ki ga v tem šolskem letu nismo zajeli. Največ učencev je izrazilo željo po delavnici s športnega področja, druga predlagana področja pa so bila: računalništvo, ekologija, logika, (elektro)tehnika, umetnostna zgodovina, sociologija, kuhanje, ročne spretnosti, film, moda, narava, odgovorno ravnanje z živalmi.

Spremljevalci učencev in učitelji, ki so bili mentorji posameznih delavnic, so v anketi odgovarjali na enaka vprašanja, zato njihove odgovore predstavljam v združeni obliki. Dopolnjujem pa jih tudi z odgovori intervjuvancev.



Graf 1. Zadovoljstvo spremljevalcev učencev in učiteljev (mentorjev delavnic) z organizacijo dogodka. Povprečna ocena organizacije dogodka pri spremljevalcih učencev znaša 4,23 in pri učiteljih 4,24.

Iz grafa lahko razberemo, da je bila večina spremljevalcev zadovoljna z organizacijo dogodka. Največ anketirancev je organizacijo dogodka ocenilo z oceno štiri, kar so v večini primerov utemeljili z navedbo pomanjkljivosti, ki so jo/jih zaznali. Omenili so sledeče pomanjkljivosti: gneča ob vходу v šolo v času prihoda učencev in težave pri razvrščanju teh v delavnice, nekatere delavnice so trajale dlje od predvidenih 90 minut, preveliko število vseh prijavljenih učencev, preveliko število obiskovalcev na muziklu, zapleti pri malici učencev. S temi argumenti so svoj odgovor utemeljili tudi tisti posamezniki, ki so organizacijo dogodka ocenili z nekoliko nižjo oceno (tri ali manj). Za ilustracijo pa navajam odgovor ene od spremljevalk učencev, ki je svojo oceno utemeljila nekoliko drugače:

Spremljevalka učencev - 2013:

»Zelo sem bila zadovoljna z organizacijo, ponudbo in izvedbo delavnic. Bila je res pestra izbira delavnic z različnih področij, muzikal ob koncu pa pravi balzam za dušo. Ocena 4 - ker nikoli ni tako dobro, da ne bi bilo lahko še boljše.«

¹ Zaradi lažjega razumevanja vsebine sem se odločila, da bom uporabljala termin »učitelji« za učitelje Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer, za učitelje, mentorje in druge strokovne delavce, ki so se udeležili delavnic v vlogi spremljevalcev osnovnošolcev, pa sem uporabila termin »spremljevalci učencev«.

Sicer pa je večina teh spremljevalcev kljub zgoraj omejenim pomanjkljivostim dogodek pohvalila. Pohvalili so:

- samo zamisel, ki je učencem dala novo znanje in izkušnje, jim razširila obzorje in jim omogočila druženje z vrstniki ter seznanitev s srednješolskim okoljem,
- idejo o delavnicah kot načinu povezovanja med srednjo in osnovno šolo ter možnost izmenjave informacij in izkušenj med učitelji,
- ponudbo delavnic, ki je bila po besedah anketirancev bogata in pestra,
- način dela v posameznih delavnicah: praktično delo, primerno zahtevnost posredovanih vsebin, aktualnost, kreativnost in strokovno pripravljenost delavnic, dobro pripravljenost dijakov, možnost za izmenjavo znanja in izkušenj med učenci in dijaki,
- možnost, da so spremljevalci učencev lahko »kročili« po delavnicah,
- možnost brezplačnega ogleda muzikla.

Obenem lahko iz zgornjega grafa razberemo, da je visok tudi delež tistih spremljevalcev, ki so organizacijo dogodka ocenili z najvišjo oceno (5). Tem se je zdela organizacija zelo dobra, navodila organizatorjev jasna in točna, sprejem na šoli topel, razvrščanje učencev v posamezne delavnice pa hitro in tekoče.

Večina učiteljev, ki so bili mentorji posameznih delavnic, je organizacijo dogodka ocenila z oceno štiri, preostali (slaba četrtnina) pa z oceno pet. Noben od učiteljev pa ni dogodku pripisal ocene tri ali manj. Tudi iz opisnih utemeljitev ocene organizacije dogodka je moč razbrati, da so bili učitelji z organizacijo zadovoljni. Nekaj anketirancev je mnenja, da je bil dogodek »odlično izveden« oz. »vzorno organiziran«. Preostali pa menijo, da je bila organizacija dogodka sicer zelo dobra, vendar ne odlična, saj je imela nekatere pomanjkljivosti. Tu so omenjali predvsem zaplete pri jutranjem razvrščanju učencev v delavnice in zamudo pri malici učencev.

O zadovoljstvu z organizacijo dogodka sem povprašala tudi **sogovorce v intervjujih**. Vsi intervjuvanci so odgovorili podobno - za prvič je bil dogodek dobro izpeljan. Nihče ne zanika, da so se pojavile tudi nekatere organizacijske pomanjkljivosti, ki pa jih dojemajo kot izziv za izboljšave v prihodnjem šolskem letu.

Tako na primer pravi ravnatelj in s svojim odgovorom ilustrira tudi navedbo Sentočnikove (2006, str. 47), ki pravi, da mora ravnatelj poskrbeti za »zaščitne mreže« v primeru napak in neuspeha, s čimer se šola izogne iskanju krivcev ter se raje usmerja v analizo dela, identifikacijo napak in skupno iskanje boljših rešitev:

Ravnatelj - 2013:

»Seveda, za prvič načeloma zelo zadovoljen. Če bi bil dogodek tako izveden že tretjič, pa ne bi bil zadovoljen z organizacijo. /.../ saj načrt je že, da se jih (delavnice, op. a.) pripravi bolj organizirano. To je bilo pač prvič in so se pojavile neke napake ... /.../ Iz tega je treba normalno nekaj potegniti »aha, to je bilo dobro, to pa ni bilo dobro« in narediti drugače.«

Učitelje in spremljevalce učencev smo v anketi zaprosili tudi za morebitne **predloge in priporočila za prihodnje šolsko leto**. Spremljevalci so pri tem vprašanju najpogosteje izrazili željo, da na gimnaziji z izvedbo delavnic nadaljujejo. To ponazarja spodnja izjava:

Spremljevalka učencev - 2013:

»Predlagam, da z izvajanjem delavnic nadaljujete, saj te učencem širijo obzorje, jim popestrijo vsakdanje šolske dni, jih obogatijo ...«

Nekaj spremljevalcev učencev je v anketi predlagalo drugačno organizacijo pri razporejanju učencev v posamezne delavnice, med predlogi anketirancev pa lahko zasledimo še: manjše število udeležencev; krajša končna predstavitev delavnic, kjer bi se učenci lahko predstavili s svojim delom v delavnicah; vsi izvajalci delavnic naj se držijo predvidenega časovnega okvira in pravočasno zaključijo z njo; več ponovitev najbolj »obleganih« delavnic; priprava neke vzporedne aktivnosti za spremljevalce učencev.

Učitelji pa so predlagali naslednje: primernejši termin za izvedbo dogodka; izpopolnitev sistema razporejanja učencev v posamezne delavnice; omejitev prijavnih mest za posamezno osnovno šolo in izpeljavo prijavnega postopka v elektronski obliki; nove vsebine, ki bi popestrile že obstoječo ponudbo delavnic; pripravo kartic za udeležence z navedbo termina in delavnic, ki se jih bo udeležil; skrb, da bo prihodnjič izvedba malice tekoča. Kar nekaj učiteljev je izrazilo tudi željo po drugačni razporeditvi dela, saj so imeli delovne obveznosti skozi ves dan (dopoldne delavnice, v popoldanskem času pa še pouk in ogled muzikla). Predlagajo, da v naslednjem šolskem letu en del učiteljev dopoldne izvede delavnice, drugi del pa popoldne pouk z dijaki.

3.5 Kako naprej?

Vsi intervjuvanci so povedali, da v prihodnjem šolskem letu na šoli nameravajo delavnice Znanje za mlade ponovno izvesti, saj je bila ideja o delavnicah za nadarjene osnovnošolce dobro sprejeta tako na osnovnih šolah kot gimnaziji. Odzivi udeležencev delavnic so spodbuda, da z izvajanjem projekta

nadaljujejo. Ravnatelj je dodal, da je med ravnatelji okoliških osnovnih šol že zasledil zanimanje, ali lahko izvedbo delavnic pričakujejo tudi v prihodnjem šolskem letu.

Sodelovanje gimnazije z osnovnimi šolami pa se naj ne bi zaključilo pri projektu Znanje za mlade. Pomočnik ravnatelja v intervjuju razlaga, da se je porodila celo ideja, da bi koncept sodelovanja med osnovno in srednjo šolo v prihodnje še razširili:

Pomočnik ravnatelja - 2013:

»Ideja je tudi bila - ne vem, v kolikšni meri se bo uresničila - da bi se pripravljali primeri dobre prakse. Učitelji naše šole bi jih pripravljali za učitelje osnovnih šol in obratno.«

Prav gimnazija pa naj bi bila nosilec te večje povezanosti med šolami. K temu lahko dodamo še izjavo šolske svetovalne delavke, ki pripoveduje o tem, da je projekt zbudil zanimanje tudi na okoliških srednjih šolah:

Šolska svetovalna delavka - 2013:

»... so spraševali, kaj smo, kako smo to izvedli, da je bilo tako odmevno. Tako da bo mogoče celo kdo drug kaj podobnega uporabil na osnovi naših izkušenj.«

Morebiti bo tako projekt Znanje za mlade prinesel nenačrtovane dolgoročne učinke tudi s tem, da bo postal katalizator pozitivnih premikov k večjemu sodelovanju med osnovnimi in srednjimi šolami v lokalnem okolju Gimnazije Ljutomer.

6 Zaključek

Na področju dela z nadarjenimi predstavljajo delavnice v okviru projekta Znanje za mlade obogatitveno aktivnost za nadarjene učence in dijake. Gimnazija je na ta način ponudila podporo osnovnim šolam pri obravnavi nadarjenih učencev, obenem pa s tem razvija tudi nove oblike dela s svojimi (nadarjenimi) dijaki.

Videli smo, da je bila vloga šolske svetovalne službe pri projektu velika, saj je bila ta bolj ali manj vključena

v vse faze projekta, od same zasnove do njegove končne evalvacije. S sodelovanjem pri projektu je šolska svetovalna delavka zadostila različnim delovnim nalogam, ki jih svetovalnim delavcem nalagajo Smernice (1999) in o katerih smo spregovorili v teoretičnem delu prispevka.

Projekt Znanje za mlade pomeni tudi significantno dopolnitev aktivnosti s področja poklicno-karijerne orientacije. Srečanja z dijaki namreč učencem olajšajo oceno srednješolskih programov (Gabor 2011) in ta projekt osnovnošolcem ponuja prav to možnost. Učenci lahko поблиže spoznajo šolo, z udeležbo na delavnicah pa raziskujejo tudi svoje interese in spoznavajo lastne zmožnosti, kar prav tako sodi v okvir svetoovanja na poklicno-kariernem področju.

Če projekt Znanje za mlade povežemo še s teoretičnimi izhodišči o marketingu v šoli, ga lahko opredelimo kot marketinško dejavnost šole, saj je bila izvedba delavnic med drugim namenjena tudi pridobivanju učencev. Gimnazija Ljutomer se je kljub sodobnim demografskim gibanjem v zadnjih letih še lahko pohvalila z zadostnim vpisom v oba izobraževalna programa, vendar vodstvo očitno razmišlja tudi dolgoročno, kar je v teh časih izrednega pomena za obstoj in razvoj šole. Težko bi rekli, da gimnazijo odlikuje močna marketinška kultura, vendar na podlagi odgovorov intervjuvancev lahko sklepamo, da se zaposleni vse bolj zavedajo pomena marketinškega ravnanja za obstoj šole, čeprav je skrb za marketing šole še vedno bolj v domeni ravnatelja oz. vodstva šole.

Gimnazija se torej odziva na sodobne družbene razmere, deluje proaktivno, se odpira v okolje in je dovzeta za potrebe obstoječih in morebitnih odjemalcev (dijakov in učencev). Z uvedbo tega novega projekta, v izvedbo katerega so bili vključeni skorajda vsi zaposleni, se kaže tudi dovzetnost vodstva in zaposlenih za uvajanje inovacij in sprememb v delo šole.

Vsekakor je projekt Znanje za mlade v sebi združil vrsto pozitivnih učinkov, ki posegajo na različna področja. Predstavlja skrb za dolgoročni obstoj šole in za razvoj nadarjenih učencev in dijakov ter priložnost za povezovanje šol na različnih stopnjah šolskega sistema in za vseživljenjsko učenje učiteljev. Nenazadnje pa združuje zaposlene na gimnaziji v skupnem naporu za uspešno izvedbo dogodka. S tega vidika pa lahko uvajanje tovrstnih projektov v šolsko prakso samo pozdravimo.

Morebiti bo tako projekt Znanje za mlade prinesel nenačrtovane dolgoročne učinke tudi s tem, da bo postal katalizator pozitivnih premikov k večjemu sodelovanju med osnovnimi in srednjimi šolami v lokalnem okolju Gimnazije Ljutomer.

Viri in literatura

1. Bečaj, J. Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj šolske svetovalne službe. V: Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 157-174.
2. Bezić, T. (2001). Teoretična in praktična izhodišča projekta. V: Bezić, T., Brinar-Huš, M., Marovt, M., Malešević, T., Kričaj Korelc, B. in Bragato, S. *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 16-32.
3. Biloslavo, R., idr. (2012). *Marketinška kultura v storitvenih dejavnostih: izzivi za trajnostni razvoj*. Koper: Fakulteta za management. Dostopno na: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-130-4.pdf> (5. 6. 2013).
4. Blažič, M. (2003). Spodbujanje razvoja nadarjenih. V: *Nadarjeni - izkoriščeni ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče, str. 28-34.
5. Brinar Huš, M. (2006). Svetovalni program za delo z nadarjenimi učenci. V: Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar-Huš, M., Marovt, M., Nagy, M. in Žagar, D. *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 91-101.
6. Erčulj, J., in Koren, A. (2003). O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, let. 1, št. 1, str. 8-21.
7. Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
8. Ferbežer, I., in Kukanja, M. (2008). *Svetovanje nadarjenim učencem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
9. Gabor, P. (2011). Stanje poklicne orientacije na osnovnih šolah - Analiza ankete s šolskimi svetovalnimi delavci. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, let. 15, št. 3/4, str. 20-31.
10. George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Juriševič, M. (2011). *Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli*. Dostopno na: <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20za%20nadarjene%20uence.pdf> (5. 6. 2013).
12. Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
13. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 1999. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageup-loads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf (24. 3. 2013).
14. Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 2007. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3159> (24. 3. 2013).
15. Krek, J., idr. (2011). *Gimnazija v Sloveniji na začetku 21. stoletja: med množičnim vpisom in zagotavljanjem kakovosti znanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
16. Logaj, V., idr. (2006). *Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
17. Logaj, V. (2007). Marketing v šoli. V: Trnavčević, A., Biloslavo, R., Snoj, B., Logaj, V. in Kodrič, B. *Ko država šepeta: marketinška kultura v šoli* (81-106). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
18. Miller, R., in Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low-income families in an out-of-school enrichment program. *Journal of Advanced Academics* [online]. Let. 4, št. 21, str. 594-627.
19. Nagel, W. (1987). *Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih: svetovalec za starše in učitelje*. Ljubljana: DZS.
20. Oplatka, I. (2006). Teachers' perceptions of their role in educational marketing: Insights from the case of Edmonton, Alberta. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. Mar., let. 31, št. 51. Dostopno na: <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/izhar.html> (24. 6. 2013).
21. Programske smernice za delo svetovalne službe. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Nacionalna kurikularna komisija. Ljubljana, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
22. Sentočnik, S. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole - izziv za spodbujevalce sprememb. V: Sentočnik, S., Schollaert, R., Jones, J., Coffey, S., Bizjak, C., Rupnik Vec, T., Rupar, B. in Pušnik, M. *Vpeljevanje sprememb v šole - konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 37-56.
23. Snoj, B. (2007). Marketinška kultura. V: Trnavčević, A., Biloslavo, R., Snoj, B., Logaj, V. in Kodrič, B. *Ko država šepeta: marketinška kultura v šoli*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 57-80.
24. Strmčnik, F. (1994). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. V: *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti: zbornik*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 9-25.
25. Trnavčević, A., in Zupanc Grom, R. (2000). *Marketing v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
26. Trnavčević, A. (2007). Marketizacija šolstva: mit in realnost. V: Trnavčević, A., Biloslavo, R., Snoj, B., Logaj, V. in Kodrič, B. *Ko država šepeta: marketinška kultura v šoli*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 13-28.
27. Trnavčević, A., idr. (2007). Marketinška kultura v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. *Organizacija*, let. 40, št. 4, str. 90-97.
28. Trontelj Petrič, M. (2010). Delo z nadarjenimi učenci: sobotne šole. *Šolsko svetovalno delo*, let. 14, št. 1/2, str. 73-81.
29. Vogrinc, R. (2006). Kako sodelovati - projektni management. V: Trnavčević, A., Logaj, V., Vogrinc, R., Duh, M., Žuraj Balog, A., Zupanc-Grom, R., Erjavec, F., Gačeša, M. in Milosavljevič, M. *Sodelovanje z okoljem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 16-21.
30. Žagar, D., in Bezić, T. (2005). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli. V: *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost: zbornik razprav, 5. dnevi slovenskih psihologov*, Bled, 16. in 17. april, 2004. Velenje: Gorenje, str. 91-101.

O monografiji: Nadarjeni učenci v slovenski šoli

DRAGO ŽAGAR, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
drago.zagar@ff.uni-lj.si

S sprejetjem Šolske zakonodaje leta 1996 smo se začeli v Sloveniji intenzivneje in bolj sistematično ukvarjati z odkrivanjem in izobraževanjem nadarjenih učencev. Ta zakonodaja je namreč uvrstila nadarjene učence in dijake v skupino učencev s posebnimi potrebami, s čimer je obvezala šole, da jim prilagodijo metode in oblike dela in jim omogočijo vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči oziroma jim prilagodijo izvajanje in trajanje izobraževalnega programa. V ta namen je bil izdelan in s strani Strokovnega sveta za splošno izobraževanje leta 1999 sprejet Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, leta 2007 pa tudi Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju. Implementacija teh dveh dokumentov pa je terjala tudi dodatna usposabljanja učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev za prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci, ki sta jih organizirala Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Center za psihodiagnostična sredstva. Pomemben premik v skrbi za nadarjene učence predstavlja tudi ustanovitev Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN) na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani leta 2012. Namen Centra je povezovanje znanja, izkušenj in idej raziskovalcev in praktikov s področja nadarjenosti ter izvajanje različnih razvojno-raziskovalnih, izobraževalnih in svetovalnih dejavnosti s tega področja. V kratkem času, odkar Center deluje, je bilo na PeF UL organiziranih 8 strokovnih posvetovanj za učitelje in šolske svetovalne delavce o problematiki nadarjenih učencev in več okroglih miz ter 14. mednarodna ECHA konferenca "Re: Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age«.

V zadnjih dvajsetih letih je bilo tudi objavljeno kar nekaj strokovne literature o prepoznavanju in spodbujanju nadarjenosti, na primer: Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi (ZRSS, 2006), Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik (ZRSS, 2012), Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih (PeF UL, 2012), Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi (PeF UL, 2013), Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli (PeF UL, 2014). Med pomembne tovrstne publikacije pa sodi tudi monografija Nadarjeni učenci v slovenski šoli, avtorice dr. Mojce Jurišević, ki jo predstavljamo v tem prispevku.

Monografija je razdeljena v tri tematske sklope. V prvem tematskem sklopu "Vzgoja in izobraževanje nadarjenih učencev doma in v mednarodnem prostoru" avtorica najprej razloži, kakšen je danes trend pri definiranju nadarjenosti. Iz mednarodnih študij (Rurydice, 2006; European Agency for Development in Special Needs Education, 2009 idr.) povzema, da se definiranje tega pojava premika od strožjih psihometričnih definicij in poudarjanja potencialov, merjenih izključno s testi intelektualnih sposobnosti k razvojni paradigmi, ki definicijo nadarjenosti razširja v socialni prostor in poleg intelektualnih sposobnosti upošteva tudi učenčeve dosežke, ki vključujejo delo, marljivost in znanje kot pogoje uspešnosti. Temu trendu sledi večina evropskih držav, med njimi tudi Slovenija. Nato razloži, kako v posameznih evropskih državah odkrivajo nadarjene učence in kako poskrbijo za njihovo izobraževanje, pri čemer posebej izpostavi značilnosti vzgoje in izobraževanja teh učencev v Sloveniji. Na kratko se dotakne tudi vzgoje in izobraževanja nadarjenih v ZDA, Kanadi, Srednji in Južni Ameriki, Aziji, Afriki in Avstraliji. Iz tega prikaza je mogoče razbrati, da v svetu ni enotne metodologije odkrivanja nadarjenih in da je v različnih državah različno poskrbljeno za njihovo izobraževanje.

V drugem tematskem sklopu "Konceptualizacija nadarjenosti" avtorica izčrpno razloži razvoj različnih teorij nadarjenosti (po Kaufmanu in Sternbergu, 2008). Ta razvoj je potekal v štirih etapah, v katerih so sicer prevladovali različni teoretski modeli, ki pa so se skozi čas dopolnjevali in dograjevali. Najprej so se pojavili "Področno-splošni modeli nadarjenosti"

(modeli prve etape); zgodnje znanstveno raziskovanje nadarjenosti je temeljilo na splošnejši razlagi nadarjenosti; pojmi nadarjenost, genialnost in talentiranost so bili razumljeni kot sinonimi. Naslednji so "Področno-specifični modeli nadarjenosti" (modeli druge etape); nadarjenost se ni več enačila s splošno inteligentnostjo, kajti posameznik je lahko nadarjen na različnih področjih. Sledijo "Sistematični modeli nadarjenosti" (modeli tretje etape); ti nadarjenost razlagajo kot mrežo odnosov med posameznimi psihološkimi procesi (Renzulli v svojem modelu dodaja tudi nekognitivne spremenljivke), ki so med seboj interaktivno prepleteni. Zadnji, najnovejši pa so "Razvojni modeli" (modeli četrte etape); nadarjenost razlagajo širše kot modeli pred njimi, in sicer vključujejo tudi zunanje dejavnike, ki naj bi v interakciji z notranjimi dejavniki vodili k razvoju nadarjenega vedenja; s tem ti modeli pojasnjujejo prehod od genetskih potencialov k zunanjim dejavnikom pri razvoju specifičnih talentov. Ob koncu tega tematskega sklopa avtorica razloži tudi osebne profile nadarjenih učencev (po Neihartovi in Bettsu, 2010) in nekatere stereotipe o njih.

V tretjem, osrednjem tematskem sklopu monografije, pa je predstavljena obsežna raziskava o skrbi za nadarjene učence v slovenskih osnovnih šolah in gimnazijskem izobraževanju. V raziskavi je avtorica iskala odgovore na naslednja vprašanja: kakšna so stališča in mnenja strokovnih delavcev na šoli in staršev učencev o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju, kako se identificirani nadarjeni učenci počutijo v šoli in kakšna je njihova samopodoba ter kako šole skrbijo za izobraževalne potrebe nadarjenih učencev oziroma kakšnih prilagoditev so deležni. Odgovore na ta vprašanja je posredovalo 954 nadarjenih učencev, 2872 njihovih sošolcev, 1960 staršev, 1451 učiteljev, 121 šolskih koordinatorjev za delo z nadarjenimi in 129 ravnateljev iz osnovnih šol in gimnazij. Tako zastavljena raziskava (različni udeleženci v raziskavi in postavljeni cilji) je omogočila široke posplošitve dobljenih rezultatov in celovito osvetlitev problematike z različnih vidikov.

Analiza stališč in mnenj strokovnih delavcev in staršev kaže, da imajo oboji na splošno pozitiven odnos do nadarjenosti in izobraževanja nadarjenih učencev. Najbolj enoznačno so izrazili svoj pozitiven odnos

Pomemben premik v skrbi za nadarjene učence predstavlja ustanovitev Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN) na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani leta 2012.

"Razvojni modeli" (modeli četrte etape); nadarjenost razlagajo širše kot modeli pred njimi, in sicer vključujejo tudi zunanje dejavnike, ki naj bi v interakciji z notranjimi dejavniki vodili k razvoju nadarjenega vedenja; s tem ti modeli pojasnjujejo prehod od genetskih potencialov k zunanjim dejavnikom pri razvoju specifičnih talentov.

s soglašanjem: da so nekateri učenci bolj nadarjeni kot drugi; da je nadarjenost redka in jo je treba spodbujati; da je za prihodnost naše družbe zelo koristno, da namenja posebna finančna sredstva vzgoji in izobraževanju nadarjenih učencev; da je treba nadarjenim učencem posvetiti prav toliko pozornosti in jim nameniti prav toliko finančnih sredstev kot učencem, ki imajo učne težave; da je za izpolnjevanje potreb nadarjenih učencev bolje, da se jim prilagodi vzgojno-izobraževalni program, kot da preskočijo razred; da je nepravilno nadarjenim učencem odreči prilagoditve pri učenju, ki jih potrebujejo zaradi svoje nadarjenosti; da s prilagojenimi vzgojno-izobraževalnimi dejavnostmi za nadarjene lahko dobro izpolnjujemo njihove posebne potrebe ter da v šoli nadarjenim učencem ni vedno omogočeno, da bi v celoti razvili svoje talente. Najbolj enoznačno pa so strokovni delavci in starši izrazili svoje nestrinjanje o tem, da v naših šolah ni nadarjenih učencev ter da nadarjeni učenci večinoma prihajajo iz bogatih družin. Takšna stališča in mnenja strokovnih delavcev in staršev so hvalevredna, saj lahko vodijo do ustvarjanja spodbudnega okolja za razvoj nadarjenosti učencev.

Toda tako strokovni delavci kot starši imajo tudi nekatera zelo različna, celo nasprotujoča si mnenja. Na primer o tem, da so vsi otroci nadarjeni; da se nadarjen rodiš, ne moreš pa to postati; da v šoli lahko zadovoljujemo potrebe nadarjenih učencev tudi brez dodatnih finančnih sredstev; da se s posebno pomočjo nadarjenim ustvarja socialna neenakost; da se s posebnimi programi za nadarjene ustvarja elitizem; da se nadarjeni pogosto počutijo izločene, ker jim drugi ljudje zavidajo njihovo nadarjenost; da bi morali nadarjenim v šoli omogočiti hitrejše napredovanje ... Strokovnim delavcem in staršem s takšnimi mnenji je potrebno ponuditi ustrezna izobraževanja, da bi spremenili svoje napačne implicitne teorije o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju. Določena razhajanja v mnenjih pa so tudi med strokovnimi delavci in starši, zlasti tistimi, katerih otroci niso bili spoznani za nadarjene.

Zanimive so tudi ugotovitve o počutju nadarjenih učencev v šoli. Njihovi odgovori na vprašanja o tem kažejo, da se tako fantje kot dekleta, predvsem osnovnošolci, v šoli zelo dobro počutijo. Navajajo tudi, da se sošolci do njih vedejo "normalno", enako kot preden so bili identificirani kot nadarjeni. Glede koristi, ki jih prinaša identifikacija nadarjenosti, pa so

Najbolj enoznačno so strokovni delavci in starši izrazili svoje nestrinjanje o tem, da v naših šolah ni nadarjenih učencev ter da nadarjeni učenci večinoma prihajajo iz bogatih družin.

Po drugi strani pa več kot polovica gimnazijcev meni, da nimajo nobenih posebnih koristi, ker so bili identificirani za nadarjene.

mnenja osnovnošolcev in gimnazijcev precej različna. Osnovnošolci vidijo zaradi tega več prednosti. Izpostavili so predvsem možnost pridobitve Zoisove štipendije, potrditev lastnih sposobnosti, nove življenjske izzive in priložnosti ter nova spoznanja o sebi. Po drugi strani pa več kot polovica gimnazijcev meni, da nimajo nobenih posebnih koristi, ker so bili identificirani za nadarjene. Svoje mnenje utemeljujejo s tem, da na njihovi šoli nobenemu ni mar za nadarjene. Določene razlike so tudi med spoloma. Dekleta (tako osnovnošolke kot gimnazijke) vidijo predvsem učne in materialne prednosti, če si nadarjen (npr. zanimivejši pouk, Zoisova štipendija), fantje pa socialne in hedonistične (npr. višji socialni status, lažnejše življenje). In pokazala se je še ena zanimiva razlika v zaznavanju koristi, ki naj bi jo prinašal status nadarjenega učenca, in sicer med učenci, ki so bili identificirani kot nadarjeni, in tistimi, ki niso bili. Slednji bolj izpostavljajo koristi identificiranih nadarjenih predvsem na področju socialne sprejetosti; menijo, da so učitelji do njih bolj prijazni, da so bolj priljubljeni med sošolci, da so njihovi starši bolj ponosni ter da več veljajo v družbi na sploh.

S skrbjo šole za izobraževalne potrebe nadarjenih učencev oziroma s prilagoditvami, ki jih potrebujejo, so ti učenci na splošno zadovoljni. Osnovnošolci sicer bolj kot gimnazijci. Najbolj so osnovnošolci zadovoljni z dejavnostmi iz razširjenega programa, kot so različni krožki oziroma interesne dejavnosti in dodatni pouk; poleg tega so izpostavili še nivojski pouk, pripravo na tekmovanja in zahtevnejšo učno snov. Gimnazijci pa najbolj cenijo obogatitvene dejavnosti, kot so raziskovalni tabori, projekti in ekskurzije; vseč so jim tudi različna tekmovanja in priprava na višji nivo pri maturi. Na splošno so dekleta bolj zadovoljna s skrbjo šole za nadarjene kot fantje, vendar samo osnovnošolke, medtem ko med fanti in dekleti v gimnaziji ni razlik. Med zunajšolskimi interesi osnovnošolcev in gimnazijcev pa najbolj izstopajo različne športne, glasbene in prostovoljne dejavnosti. Nabor dejavnosti, s katerimi so nadarjeni učenci najbolj zadovoljni, kaže tako na njihove izobraževalne kot socialne potrebe (na potrebo po druženju z nadarjenimi vrstniki in potrebo po socialni sprejetosti v širši referenčni skupini vrstnikov).

Glede samopodobe nadarjenih učencev rezultati raziskave kažejo, da imajo nadarjeni dobro samopodobo na področju splošnega samozavedanja, učenem in socialnem področju ter na področju obvladovanja čustev. Ta področja samopodobe so pomembna za učenje in oblikovanje dobrih socialnih odnosov. Vendar pa nadarjeni ne izstopajo enako na vseh

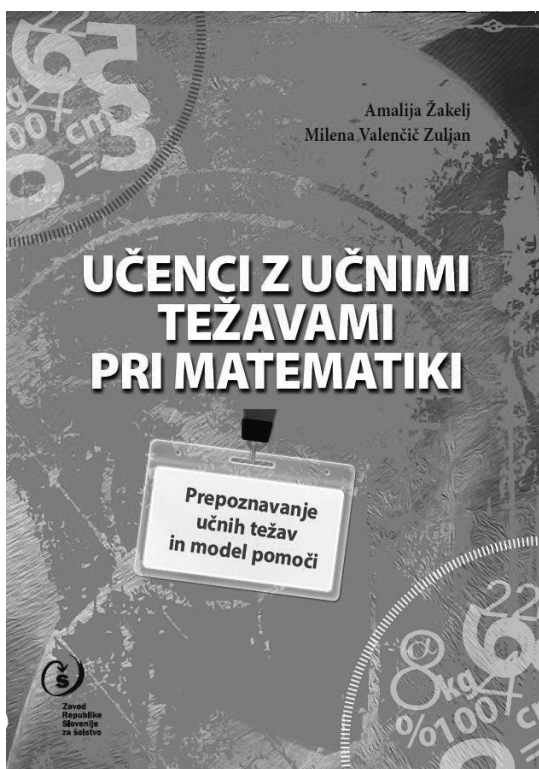
področjih samopodobe, če jih primerjamo z ostalimi učenci. Višje kot ostali učenci so se ocenili na področju splošnega samozavedanja ter na učnem in socialnem področju ne pa tudi na čustvenem, na katerem imajo višjo samopodobo učenci, ki niso bili identificirani kot nadarjeni. Nadarjeni gimnazijci pa imajo v primerjavi s svojimi "nenadarjenimi" vrstniki višjo samo učno samopodobo. Določene razlike, ki sledijo ustaljenemu prepričanju, da so fantje bolj samozavestni, dekleta pa vestnejša, čustveno občutljiva in socialno spretnjša, pa se kažejo tudi med spoloma.

To je zelo strnjena predstavitev monografije Nadarjeni učenci v slovenski šoli, avtorice dr. Mojce Juriševič. Verjamemo, da bo pričujoča monografija pripomogla k boljšemu razumevanju obstoječega stanja nadarjenih učencev na naši šoli, tako kot ga vidijo učitelji in drugi strokovni delavci, starši učencev in učenci sami. V monografiji bodo tako lahko našli koristne informacije vsi, ki se bodisi poklicno ukvarjajo z nadarjenimi učenci ali pa se z njimi srečujejo v starševski vlogi vzgoje.

Viri

1. Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
2. Pedagoška fakulteta: Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN). Dostopno: <http://www.pef.uni-lj.si/crsn.htm> (26. 5. 2015)
3. Šolska zakonodaja I. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 1996.

Iz založbe Zavoda RS za šolstvo



Amalija Žakelj

Milena Valenčič Zuljan

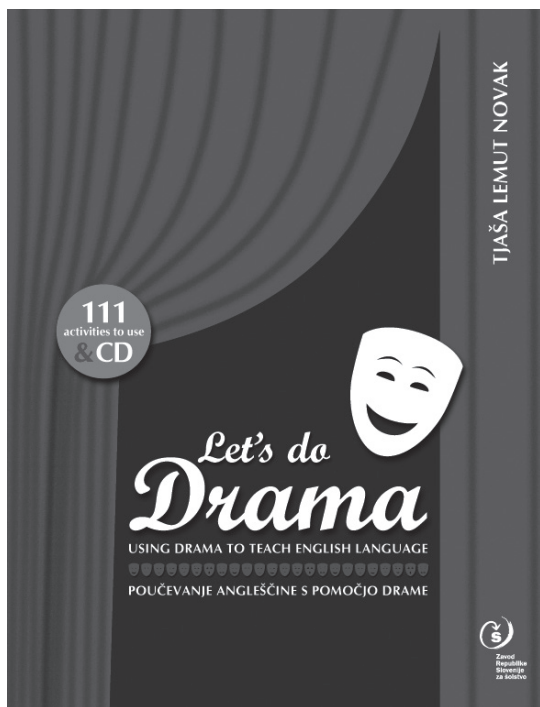
Učenci z učnimi težavami pri matematiki

Prepoznavanje učnih težav in model pomoči

2015, ISBN 978-961-03-0306-0, 200 str
25,00 EUR

- **Iz recenzije** Monografija Učenci z učnimi težavami pri matematiki obravnava vrsto vprašanj, ki se vsebinsko nanašajo na pomoč učencem z učnimi težavami pri matematiki, posega pa tudi širše, na področje izvajanja pouka matematike nasploh. Prikazuje znake in vzroke učnih težav pri matematiki – tako tiste, ki jih zaznamo pri učencu, kot tiste, ki so opazni pri organizaciji in izvedbi pouka in ki se zrcalijo v učiteljevem odnosu, prepričanjih in uporabljenih metodah, ter tiste, ki so povezani z družbenim okoljem, v katerem učenec živi, predlaga pa tudi konkretne rešitve za odpravo in/oz. lajšanje težav. Monografija med drugim prinaša tudi izvirni model pomoči UTMAT, ki temelji na predpostavkah, da učenci za kakovosten pouk potrebujejo osmišljeno matematično znanje, pouk kot vzajemno dejavnost učenca in učitelja ter udeleženos učenca pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju pouka.

Iz založbe Zavoda RS za šolstvo



Tjaša Lemut Novak

Let's do Drama – Poučevanje angleščine s pomočjo drame Prepoznavanje učnih težav in model pomoči

2015, ISBN 978-961-03-0317-6, 280 str. & CD
32,50 EUR

● Priročnik **Let's Do Drama** – Let's Do Drama – Poučevanje angleščine s pomočjo drame je izjemno bogat vir zamisli in dejavnosti, ki bodo učitelju angleščine v neprecenljivo pomoč pri njegovem delu. Vključene dramske dejavnosti so zelo raznovrstne (igre vlog, dialogi, monologi, uporaba lutk, diskusije, skeči, petje, ples, projekti, radijske igre, intervjuji, pantomima itd.) in predstavljajo neizčrpen vir motivacije, domišljije in ustvarjalnosti za učence in dijake. Vseh 111 dramskih dejavnosti odlikuje zelo natančna, predvsem pa jasna didaktična oprema, ki kljub trdni strukturi učiteljem dopušča veliko svobode pri organizaciji dela, vključevanju učencev in prilagoditvi dejavnosti, ki so nanizane v razponu od ponavljanja po danem zgledu do dejavnosti, ki od učencev terjajo dejavno vlogo in veliko ustvarjalnosti. Priročnik vsebuje dejavnosti, ki vključujejo dramo/igro, in so uporabne za različne starosti, teme in predznanja oziroma ravni znanja. Prinaša 111 dejavnosti s številnimi dodatnimi idejami, primeri domačih nalog ter drugimi uporabnimi nasveti. Priloženi CD ponuja dodatna gradiva, ki so pripravljena za izvedbo teh dejavnosti.



Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/ 300 51 99
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Navodila za pisanje člankov

Prispevek, na katerem naj bo navedeno ime avtorja in organizacija, v kateri je zaposlen, pošljite v elektronski obliki na naslov odgovorne urednice: cvetka.bizjak@zrss.si. Ime datoteke naj bo sestavljeno iz priimka prvega avtorja in naslova članka. Če je naslov članka daljši, se v naslovu datoteke uporabi prvi dve besedi.

Svoje podatke (o avtorju/-ici) posredujete na obrazcu Prijavnica prispevka za objavo v reviji. Pošljite ga na naslov: mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo, OE Kranj, Stritarjeva 8, 4000 Kranj.

Za lažje komuniciranje priporočamo, da pripišete svojo telefonsko številko in elektronski naslov.

Avtor/-ica odgovarja za trditve v sestavku, zato mora biti podpisan/-a s polnim imenom in priimkom.

Prispevku je treba priložiti **lastnoročno podpisano** Prijavnico za objavo prispevka v reviji, s katero avtor/-ica med drugim jamči, da je prispevek izvirno avtorsko delo.

Obrazec za prijavo prispevka (Prijavnica) je dostopen na spletni strani ZRSS ali v založbi ZRSS. Ker vsebuje vse zahtevane podatke o avtorju/-ici, drugih podatkov uredništvu ni treba pošiljati.

Prispevek naj obsega približno 10 (do 15) tipkanih strani, vključno s preglednicami, slikami in literaturo.

Naslovna stran naj vsebuje naslov članka, ime in priimek avtorja/-ice, njegov/njen elektronski naslov in naziv ustanove, kjer je avtor/-ica zaposlen/-a, sledijo povzetek (do 10 vrstic v slovenskem jeziku), ključne besede (na koncu povzetka), besedilo sestavka in nazadnje seznam **uporabljenih virov**.

Empirični članek (poročilo o raziskavi) naj vsebuje vse značilne dele raziskovalnega procesa: uvod, v katerem avtor na kratko predstavi teoretska izhodišča, v katera je vpet raziskovani problem, jasno formuliran raziskovalni problem, opis metode raziskovanja (udeleženci, pripomočki, postopek), rezultati, razprava in seznam literature, na katero se besedilo sklicuje.

Seminarskih nalog v obliki, kot so izdelane pri študiju ali na različnih tečajih oz. seminarjih, ne sprejemamo, če niso prirejene za prispevek v reviji.

Prispevku dodajte **seznam uporabljenih virov s podatki**, pri čemer prosimo, da:

a) Za **reference v besedilu** uporabite sprotno navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, navedite v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran.

Primer: (Dandeker 1990, str. 234).

Če gre za splošno navedbo, izpustite stran.

Primer: (Dandeker 1990).

b) **Opombe** označite z zaporednimi številkami sproti pod besedilom (na dnu strani).

c) **Seznam literature** napišite na koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo takle zapis:

– za **knjige**: priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba.

Primer: Dandeker, C. (1990). *Surveillance, Power and Modernity*. Cambridge: Polity Press.

– za **članke v revijah**: priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka revije, strani.

Primer: Dahl, S. T. (1977). *State Intervention and Social Control in Nineteenth-Century Europe*. *Contemporary Crises*, letnik I, št. 2, str. 163-187.

– za **prispevke v zborniku ali zbirki besedil**: priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil.

Primer: Bešter Turk, M. (2003). *Obravnavanje zapišanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine*. V: Ivšek, M. (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20-32.

č) Pri elektronskih virih se poleg avtorja in naslova citirane enote in naslova spletne strani v oklepaju obvezno navede tudi datum ogleda te strani.

Primer: Perko, D. *Sporna in standardizirana imena držav v slovenskem jeziku*. *Medmrežje*: (5. 4. 2004). Če avtor ni znan, se navede le spletno stran in datum ogleda te strani.

Primer: (2. 4. 2004).

Preglednice, slike in druge priloge naj bodo natipkane/narisane na posebnih listih.

Preglednica ali slika naj ima naslov in zaporedno številko, v tipkopisu pa mora biti označeno, kam katera sodi.

Dobrodošli so tudi članki, opremljeni s slikovnim gradivom. Slikovno gradivo bo objavljeno v črno-beli tehniki.

K ilustracijam iz literature navedite natančen naslov vira. Za objavo slikovnega gradiva in fotografij je potrebno **soglasje avtorja** oz. staršev/skrbnikov, če gre za izdelke mladoletnih oseb.

Vse prispevke pregleda uredniški odbor (recenzenti) in lektor. Pred objavo članka urednica vsakega avtorja obvesti o recenzentskih pripombah in predlaga tudi morebitne posege, ki bi lahko prispevali k boljši kakovosti članka, posredno torej tudi revije.

Rokopisov in slikovnega gradiva praviloma ne vračamo.

Uredništvo



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo