



Talent Education - vision and future

Izobraževanje talentov - vizija in prihodnost

MIB d.o.o.
MIB EDU
ITEI

ZBORNİK/Book of papers

VII. international scientific (Slovenia, Croatia, Serbia, Montenegro, USA, Czech Republic, The Netherland, Poland, Germany, Canada, Lebanon, Uruguay, Bosnia and Herzegovina) on-line conference 2022

TALENT EDUCATION - VISION AND FUTURE

IZOBRAŽEVANJE TALENTOV - VIZIJA IN PRIHODNOST

ZBORNIK/Book of papers

VII. international scientific (Slovenia, Croatia, Serbia, Montenegro, USA, Czech Republic, The Netherland, Poland, Germany, Canada, Lebanon, Uruguay, Bosnia and Herzegovina) on-line conference 2022

TALENT EDUCATION - VISION AND FUTURE

IZOBRAŽEVANJE TALENTOV - VIZIJA IN PRIHODNOST

VII. international scientific (Slovenia, Croatia, Serbia, Montenegro, USA, Czech Republic, The Netherlands, Poland, Germany, Canada, Lebanon, Uruguay, Bosnia and Herzegovina) on-line conference 2022

Book of papers/ZBORNİK

Editor in chief/glavna urednica: dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič

Oblikovanje in postavitev/Design: MIB d.o.o.

Založba/Publishing house: MIB d.o.o., Podreber 12a, 1355 Polhov Gradec, Slovenija

Za založbo/For publishing house: Borut Seničar

E-pošta/E-mail: info@talentededucation.si

Spletni portal/Website: www.talentededucation.si

Izid/Date: 20. 10. 2022, Polhov Gradec

Naklada: on-line, pdf

Izdaja/Format: zbornik

Programski odbor konference: *mag. Maruška Željeznov Seničar (Slovenia), dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič (Slovenia), dr. Grozdanka Gojkov (Serbia), dr. Aleksandar Stojanović (Serbia), dr. Jelisveta Šafranč (Serbia), dr. Melissa Malen (USA), dr. Milica Drobač Pavičević (Montenegro), dr. Wendy Behrens (USA).*

Organizacijski odbor konference:

Člani organizacijskega odbora konference: Borut Seničar (vodja, MIB EDU, MIB d.o.o., Slovenija), Urša Raspet, Martina Novak, Andreja Babič Pirker, Jasna Klančičar, Nika Buček Čavič, Polona Žerjav Horvat, Miha Simončič, Igor Sitar, Višnja Šuperba, Melissa Malen.

Katalogni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 134509059

ISBN 978-961-7040-31-9 (PDF)



ITEI

international
talent education
institute



AxyLu Academic Coaching
Executive Function-ADHD-2e-3e

- 6 Personalization of didactic procedures in the vision of gifted development/*Personalizacija didaktičkih postupaka u viziji razvoja darovitih*
– Aleksandar Stojanović, Aleksandra Gojkov Rajić, Grozdanka Gojkov
- 36 Different pathways in learning and achievements: emotional and cognitive needs of gifted students – Jelisaveta Šafranj
- 44 Creativity/*Kreativnost* – Milica Drobac – Pavićević
- 48 Pokaži svoj talent kot način vzpodbujanja razvoja posameznikovih talentov/*Talent show as a way of encouraging the development of individual talents* – Žiga Ivanšek
- 50 Prepoznavanje talentiranih in nadarjenih učencev pri matematiki in fiziki ter delo z njimi/*Recognizing and teaching talented pupils in maths and physics* – Simona Pestotnik
- 55 Kakšna bo naša prihodnost?/*What will our future be?* – Anja Tekavčič
- 60 Prepoznati talent v osnovni šoli/*Identify talent in elementary school* – Urša Raspet
- 64 Spodbujanje ustvarjalnosti in podjetnosti pri učencih/*Promoting creativity and entrepreneurship in pupils*
– Tea Zagorc
- 67 Samopodoba učencev in njihov pogled na nadarjenost v osnovni šoli/*Students' self-esteem and their view on giftedness in primary school* – Andreja Babič Pirker
- 72 Moč zaupanja in spodbude/*Power of trust and encouragement* – Erika Breznik
- 78 Razvijanje prečnih veščin pri delu z nadarjenimi učenci/*Developing transversal skills when working with talented pupils* – Sara Kučnik
- 82 Učenec z motnjo avtističnega spektra v posebnem programu vzgoje in izobraževanja: ovira ali prednost?/*A pupil with autistic spectrum disorders in a special needs school: obstacle or advantage?*
– Simona Čamer
- 86 Potencialno nadarjeni otroci v vrtcu/*Potentially gifted preschool children* – Renata Humar
- 89 Nadarjeni otroci v vrtcu/*Gifted children in kindergarten* – Oxana Murtić
- 93 Primeri dobre prakse pri nadarjenih učencih na področju tujega jezika angleščina/*Sharing good practice: teaching gifted students in the EFL classroom* – Sabina Kramer
- 98 Poustvarjanje pri pouku književnost/*Reproducing in literature classes* – Anka Voh
- 102 Krepitev močnih področij otrok in diferenciacija v času šolanja na daljavo/*Strengthening children's strong areas and differentiation during distance learning* – Nika Buček Čavić
- 106 S plesno in gibalno ustvarjalnostjo do šolske plesno-navijaške skupine/*Using dance and movement creativity to get to the school's cheerleading and dance team* – Polona Žerjav Horvat
- 109 Razvijanje nadarjenosti pri interesni dejavnosti urice za bistre glave/*Developing talents in extra-curricular activities for smart heads* – Maja Rataj
- 113 Šolska (strokovna) ekskurzija v London/*A school trip to London* – Mersiha Pašić
- 117 Vsak otrok ima svoje talente, le priložnosti mu moramo dati, da jih razvije/*Every child has his own talents, we just have to give him opportunities to develop them* – Mojca Andrej
- 121 Spodbujanje talentov pri učencih s specifičnimi učnimi težavami/*Encouraging talents in students with specific learning difficulties* – Bekrić Sanja
- 125 Motiviranje nadarjenih dijakov pri osvajanju matematično zahtevnejši učni snovi/*Motivating talented students in mastering mathematically more demanding learning material* – Miha Simončič
- 128 Stališča učiteljev do nadarjenih učencev/*Teachers' standpoints toward working with gifted pupils*
– Annmarie Saša Prah
- 132 Doseganje zelenih učnih ciljev prek uporabe IK tehnologije/*Achieving the desired learning goals through the use of IC technology* – Igor Sitar

- 136 Navzdol in navzgor po grafu linearne funkcije/ *Down and up the linear function graph*
– Dragana Prepelč
- 140 Program Geogebra za spodbujanje nadarjenosti/ *Geogebra programme to encourage talent*
– Jasmina Vanpotic
- 144 Matematične urice tudi za razvijanje fino motorike/ *Math lessons also for developing fine motor skills*
– Marija Vodovnik
- 147 Ustvarjanje vremenske postaje na šolskem vrtu v okviru dela z nadarjenimi učenci/ *Creating a weather station in the school garden within the framework of working with gifted students* – Simona Požeb
- 149 Talenti v naravoslovju/ *Gifted in science* – Špela Vodnik
- 152 Delo z nadarjenimi pri angleščini/ *Working with the gifted at english* – Mojca Kline
- 155 Šola včeraj in danes/ *School once upon a time vs. today* – Remza Lulić
- 157 Ustvarjalnost pri otroku z MAS – mit ali resnica/ *Creativity in a child with ASD - myth or truth*
– Jasna Klančičar
- 161 Daj mi svobodo in ti pokažem, kaj znam/ *Give me freedom and i will show you what i can do*
– Tjaša Matičko
- 165 Montessori program i poticanje talenata/ *Montessori program and talent encouragement*
– Katica Gavran, Katarina Dabić
- 170 Obrazovanje za budućnost/ *Education for the future* – Anita Mustać, Zrinka Klarin
- 173 Darovita djeca u razredu/ *Gifted children in the class* – Blanka Rončević
- 176 S jezicima u svijet/ *With languages in the world* – Roberta Bonassin, Ivana Erak
- 177 Pozitivna supervizija u radu s darovitim učenicima iz matematike/ *Positive supervision in work with gifted students in mathematics* – Nikola Ivek
- 184 Obrazovanje talenata – prepoznavaj, motiviraj, razvijaj/ *Talent education - recognize, motivate, develop*
– Jasenka Tisucki
- 188 Aktivnosti u nastavi matematike – prepoznavanje darovitih učenika?/ *Mathematics activities - recognizing gifted students?* – Mladen Brajica, Višnja Šuperba
- 190 Stjecanje matematičkih vještina u montessori programu/ *Aquiring mathematical skills in the montessori program* – Sanda Smajli
- 192 Zelenom matematikom u sigurniju budućnost/ *Green mathematicians have a safer future*
– Fani Vidović, Ivana Sedlar
- 192 Successful inclusion of gifted children in our regular classes – Cecilia Cabrera Martirena
- 193 Getting out of the quagmire: a roadmap for redirecting underachievers and selective producers
– Richard Cash
- 193 Looking toward the future: applying lessons from the pandemic to improve virtual instruction for the gifted – Keri Guilbault
- 194 The role of parenting styles in shaping children's creativity and creative self-beliefs
– Dorota Jankowska
- 194 Ruf's five levels of gifted – Deborah Ruf
- 194 Power up! Social-emotional health for outlier gifted and talented children through the lens of positive psychology – Lin Lim
- 195 Meet the director: conversations about giftedness, trauma, empowerment & identity with filmmaker marc smolowitz from the G word – Marc Smolowitz
- 195 Accommodating twice-exceptional learner: a case study – Mira Alameddine
- 195 Supporting gifted students into their futures! Consider talent-focused coaching and equitable services – Melissa Malen
- 196 Impostor phenomenon: foe or friend? - Richard Cash
- 196 ADHD: new perspectives from brain research and clinical experience – Liz Adams
- 196 Acceleration decision making is a team activity – Wendy Behrens

- 197 So gifted learners flourish: realizing the vision – *Kate Bachtel*
- 197 Starting the school year with passion – *S. Ley-Anne Folks*
- 197 Strengths-based strategies for all: how to engage pg and 2e learners in your classroom
– *Gayle Bentley*
- 198 Creating strength-based-talent-focused home environments to support the growth and well-being of complex and creative children – *Tiffany Chaiko*
- 198 Thoughtful change agents: gifted students as cultural catalysts in the making – *Richard Cash*

Aleksandar Stojanović, Faculty of Teacher Education, University of Belgrade, Serbia
Aleksandra Gojkov Rajić, Faculty of Teacher Education, University of Belgrade, Serbia
Grozđanka Gojkov, Serbian Academy of Education, Belgrade, Serbia
E-mails: aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs, aleksandragojkovrajić@gmail.com, grozđankagojkov123@gmail.com

PERSONALIZATION OF DIDACTIC PROCEDURES IN THE VISION OF GIFTED DEVELOPMENT

"Nothing is more unequal than the equal treatment of unequal people."

Abstract: The goal of this study is to shed light on the complexity of the phenomenon of giftedness from a conceptual point of view and to consider the importance and possibilities of personalization of didactic procedures as a direction in the vision of giftedness development. Regarding this, descriptions and discourse are used to analyze the current development of theoretical approaches in the study of the phenomenon of giftedness from a methodological point of view and the findings of modern concepts in models of work with the gifted. The personalization and approaches of concepts and models for didactic support are especially emphasized. As a theoretical basis for the vision of the gifted development the possibilities of a closer encounter between cognitive or pedagogical psychology and didactics were analyzed. This meets the new methodological approach of investigating the complexity of the concept of giftedness, the so-called, instructional methodology, accepted with many questions for which psychology and didactics still do not have clear and unambiguous answers. And, in accordance with this, the scope of the triarchic theory of intelligence (Sternberg & Grigorenko, 2002) is considered separately from the perspective of a contextual approach to intellectual abilities, with which Sternberg opened the door to an instructional approach in researching cognitive correlates and components of giftedness. The paper also presents the findings of one part of an earlier research conducted by the co-authors of this study as an empirical argumentation for some of the conclusions in which the vision of the importance of personalizing didactic instructions in working with the gifted is looming. So the main findings of this study would be the following statements: Instructional theoretical approaches, including Sternberg's and Zang's Pentagonal Implicit Theory of Giftedness, are increasingly accepted as a guide for new methodological approaches in the research of giftedness. This is important for didactics, because by checking this theoretical-epistemological basis, we are looking for an argument that some of the theoretically conceived elements in this construct are used to check more didactically important questions. To go a step further, the scope of the practical use of constructivism, participatory epistemology, or at least some of their elements, is considered, as another way of holistic approach in the didactics of the gifted, which basically contains the need to more effectively support the cognitive mechanisms of the gifted, i.e. to encourage their conceptual systems, which seems to be a reasonable vision of gifted support.

Keywords: personalization, instructional approach, didactic procedures.

PERSONALIZACIJA DIDAKTIČKIH POSTUPAKA U VIZIJI RAZVOJA DAROVITIH

„Ništa nije tako nepravedno, kao nejednake tretirati jednako“

Absrakt: Cilj ove studije je da se složenost fenomena darovitosti osvetli iz konceptualnog ugla i sagleda značaj i mogućnosti personalizacije didaktičkih postupaka kao pravac u viziji razvoja darovitosti. U tom smislu se deskripcijama i diskursom analiziraju tokovi dosadašnjeg razvoja teorijskih pristupa u proučavanju fenomena darovitosti iz metodološkog ugla i nalazi savremenih koncepata u modelima rada sa darovitimima. Poseban akcenat stavlja se na personalizaciju i pristupe koncepata i modela za didaktičku podršku. Kao teorijska osnova za viziju razvoja darovitih analiziraju se pitanja mogućnosti bližeg susretanja kognitivne, ili pedagoške psihologije sa didaktikom, koje ide u susret novom metodološkom pristupu istraživanja složenosti koncepta darovitosti tzv. instrukcionoj metodologiji, prihvaćenoj s' mnogo pitanja za koje psihologija i didaktika još nemaju jasne i nedvosmislene odgovore. U skladu sa ovim, razmatraju se i dometi trijarhične teorije inteligencije (Sternberg & Grigorenko, 2002), posebno iz ugla kontekstualnog pristupa intelektualnim sposobnostima, kojim je Sternberg odškrinuo vrata instrukcionom pristupu u istraživanju kognitivnih korelata i komponenti darovitosti. U radu se daju i nalazi jednog dela ranije vršenog istraživanja koautora ove studije kao empirijska argumentacija za neke od zaključaka kojima se nazire vizija značaja personalizacije didaktičkih instrukcija u radu sa darovitimima. Tako bi se kao osnovni nalazi ove studije izvele sledeće konstatacije: Instrukcioni teorijski pristupi, u koje spada i Sternbergova i Zangova (2006) Pentagonalna implicitna teorija darovitosti, prihvataju se sve više kao putokaz za nove metodološke pristupe u istraživanju darovitosti. Ovo je za didaktiku značajno, jer se proverama ove teorijsko-epistemološke osnove traga za argumentacijom da se neki od teorijski koncipiranih elemenata u ovom konstrukt koriste za proveru više didaktički značajnih pitanja. Korak dalje sagledavaju se i dometi praktične upotrebe konstruktivizma, participativne epistemologije, ili, bar, nekih njihovih

elemenata, kao još jedan od načina holističkog pristupa u didaktici darovitih, koji u osnovi sadrži potrebe da se efikasnije podrže kognitivni mehanizmi darovitih, odnosno da podstakne njihove konceptualne sisteme, što deluje kao razumna vizija podrške darovitih.

Ključne reči: personalizacija, instrukcioni pristup, didaktički postupci.

1 Uvod

Istraživanja konstatuju da je davno pre nego što će darovitost postati 'psihološki fenomen', dakle, pre nego što će se njoj posvećivati toliko istraživača, kao potencijalnoj društvenoj dobrobiti, a onda, svakako, i zbog ličnog blagostanja, te je zbog toga treba bolje upoznati, tj, istražiti i u skladu sa ličnim i društvenim potrebama pomagati razvoj darovitih pojedinaca, darovitost je prepoznavana kao značajan potencijal, neobičan fenomen vredan divljenja (Altaras, 2006; Altaras i Radić, 2004; Altaras i Milićević, 2005). Ali, bilo je i neshvatanja, te joj je iz nerazumevanja često pripisivana neobičnost sa negativnim konotacijama (zazor, „poremećenost“, zaposednutost...Winner, 1996).

Iako se dosta toga znalo i ranije, u smislu naučnog definisanja i konceptualnog određivanja fenomena darovitosti, interesovanja istraživača za darovitost javljaju se sredinom devetnaestog veka, kada se nije još sa sigurnošću mogla da definiše darovitost, izuzev prihvatanja konstatacija da se jedino ideja o manifestovanju izuzetnih postignuća može smatrati glavnom karakteristikom ovoga fenomena. Smatra se da su tek početkom 20. veka, jača interesovanja pokrenuta konceptualizacijom konstrukta koeficijenta inteligencije (Stoeger, 2009). Veliki doprinos ovome dale su poznate studije (Termans, 1921), koji je smatrao da je opravdano meriti opštu inteligenciju, iako još uvek nije postojala posebna teorija o mentalnoj strukturi i o mentalnim procesima. Takođe je postojalo uverenje da je IQ jedini verodostojan pokazatelj darovitosti (Tannenbaum, 1962), kao i da je IQ stabilna mera sa velikom prediktivnom vrednošću. Na osnovu ovoga, smatralo se da je IQ najnačajnija činjenica koja se može saznati o nekom pojedincu, te je u skladu s tim smatrano da se iz redova pojedinca sa visokim IQ stvaraju budući genijalci (Tannenbaum, 1962). Ovi su stavovi prihvatani i IQ je smatrana osnovnom karakteristikom darovitosti, a darovitima su smatrani svi koji imaju IQ iznad proseka, tj. bar dve standardne devijacije iznad proseka (Stoeger, 2009). No, istraživanja su već odavno potvrdila da se darovitost ne može svesti samo na IQ, te je koncept darovitosti proširen, ali se i danas u praksi često darovitost definiše na osnovu visokog IQ (Ziegler, Balestrini i Stoeger, 2018), pri čemu se zanemaruje da se koncept inteligencije ne smatra monolitnim, a sama mera je izraz relativnog položaja pojedinca u odgovarajućoj referentnoj grupi. Takođe se zabludom smatra i pretpostavka da inteligencija tokom razvoja ostaje ista. Danas je utvrđeno da osnova IQ ostaje ista, a da se kvalitet menja uz adekvatnu podršku (Ziegler, Stoeger, & Balestrini, 2017). Dakle, ukoliko izostane podrška, darovitost onda ne ostaje ista kao IQ, niti izostaje povećanje poput inteligencije tokom razvoja; umesto toga darovitost se smanjuje bez odgovarajućih podsticaja. A, ovo je lako uočljivo kada se talenat darovitog pojedinca, bez podrške „ugasi“, a daroviti nestane sa scene. Tako se smatra da svaki dan bez adekvatne podrške može u postizanju izvrsnosti smanjiti verovatnoću razvoja do mogućih ličnih postignuća, a to je put kojim se darovitost postepeno smanjuje i na kraju gasi (Ziegler, 2005). Cigler (Ziegler, 2022) konstatuje činjenicu da su u dobrom delu teškom probijanju potreba za drugačijom konceptualizacijom, sa čim se istraživači i danas bore, doprinele konceptualne nedoslednosti sa inteligencijom i IQ, koje su bile opterećene empirijskim problemima u istraživanju. Kao ilustraciju Stoeger (2009) navodi činjenicu da su budući dobitnici Nobelove nagrade isključeni iz studija darovitosti, jer je njihov IQ bio ispod određenog praga.

Kao rezultat toga, istraživanje darovitosti je postepeno okrenulo svoj pogled ka učenju i didaktičkoj podršci darovitima, jer se uvidelo da većina intervencija učenja ima iznenađujući efekat na širenje postojećih potencijala i očigledno bolja postignuća. Dakle, onaj koji uči popunjava praznine u postignućima i time postaje darovitiji. Značajna je napomena da i pojedinci nižeg spektra postignuća, takođe, imaju koristi od dodatne podrške, ali ipak, oni nemaju toliko koristi kao oni sa višim spektrom postignuća, što je u ovoj oblasti pozna-

to kao Metjuov efekat (Rigney, 2010), a jasno se očituje već u ranom razvoju pismenosti (Pfof, et al., 2014), kojom se širi rečnik, tj. pojmovi i opšte znanje (Pfof, et al., 2014), što podržava proces ranog učenja pismenosti, tj olakšava razumevanje teksta, te se čitanje odvija bez napora i time šire znanja (Oslund, et al., 2018). Dakle, jasno je da se pitanjima bližeg susretanja kognitivne, ili pedagoške psihologije, kako je ko i gde naziva, sa didaktikom ide sve više u susret novom metodološkom pristupu istraživanja složenosti koncepta darovitosti, tzv. instrukcionoj metodologiji, prihvaćenoj s mnogo pitanja za koje psihologija i didaktika još nemaju jasne i nedvosmislene odgovore. Ovo govori da i instrukcioni pristup još traga za odgovorima koji bi značili rešenja za mnoga ograničenja i pružali mogućnost za približavanje didaktičkih instrukcija i uopšte konteksta učenja i poučavanja potrebama pojedinca, što bi sigurno značilo puno ne samo za darovite, ali i za njih. Ipak, zadnjih godina, dosta je krupnih koraka učinjeno, istražuje se više aspekata značajnih za manifestovanje i podsticanje darovitosti. Konstrukt metakognicije je jedno od polja istraživanja za koje su jednako zainteresovane obe strane, pedagoška psihologija i didaktika, a diskusije su usmerene ka nalazima koji u osnovi imaju karakteristike didaktičkog pristupa sa paradigmom transfera, kao metateorijski koncept, što ide u susret didaktičkom prostoru u kome se o intelektualnim procesima zaključuje uvidom u načine mišljenja subjekta dok rešava problem (Levkov, 1995). Instrukcionim pristupom je metakognicija dobila ključno mesto u celom kognitivnom razvoju, iako i njen eksplanatorni potencijal nije još uvek jednoznačno prihvaćen, ili po nekima, čak ni do kraja naslućen (Levkov, 1995). Ipak, pošto se vezuje za značajne segmente ličnosti (za self, samospoznaje, svest o sebi), ista predstavlja izazov i za didaktiku, koja bi da bliže priđe složenoj kompleksnosti prirode kognitivnog funkcionisanja i inteligencije, jer su istraživanja u didaktici sve više svesna značaja holističkog pristupa i usmerena ka nastojanju za obuhvatom šireg spektra varijabli, značajnih za fenomene koje istražuju. Tako se sada već razmatra pitanje mogućnosti da se traga u pravcu prihvatanja konstrukta stila, koga je u psihologiju uveo još Olport (Allport, 1937), smatrajući ga konstruktom najvišeg reda, što i pored hipotetičnosti podrazumeva uključivanje široko shvaćene ustaljene individualne karakteristike, ili osobenosti i razlike u načinu opažanja, mišljenja, učenja i rešavanja problema i definišući ga jednostavno, a dovoljno široko: "Stil je čovek". Noviji talas šireg razmatranja i naučnog teorijskog fundiranja savremenih koncepcija sreće se tek 80-tih godina prošlog veka (Renzulijeva koncepcija tri prstena - The three-ring conception of giftedness), Tanenbaumov psihosocijalni pristup darovitosti (Tanenbaum, 1962), Feldhuzenova kompozitna koncepcija darovitosti (Feldhusen & Hoover, 1986). Čikscentmihalj (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Csikszentmihalyi, 1996, 1998) je zagovornik sistemsko razvojnog pristupa, a tu je i Pentagonalna implicitna teorija darovitosti Sternberga i Zangove (2006) teorija pet faktora: pet kriterijuma: kriterijum izvrsnosti/izuzetnosti (excellence), kriterijum retkosti, kriterijum produktivnosti, kriterijum demonstrabilnosti i kriterijum vrednosti.

Prethodno navedene teorije su pomenute kao poznate i često korišćene za nova istraživanja, mada ih ima daleko više. Pored njih, razvoj teorijske misli i na njih oslonjenih istraživanja i praktičnih verifikacija išao je dalje, a u njemu se i dalje inteligencija nalazi kao poseban indikator, iako je svaka teorijska koncepcija na svoj način tragala za novim prediktorima, smatrajući IQ nedovoljnim za kompleksnost fenomena darovitosti. Pomenue se samo neke od njih, jer su poznate, a i lako se danas nalaze uz pomoć interneta (Gardnerova teorija multiplih inteligencija ili talenata, Sternbergova trijarhijska teorija intelektualne darovitosti...).

Sternbergova teorija je, uz elemente teorije samoregulacije (Sternberg, et al, 1993, 1999, 2000, 2001) uključena u teorijski okvir ove studije, te će se kratko skicirati neki njeni elementi, procenjeni kao obećavajuće smernice vizije budućih kretanja na polju istraživanja holističkog pristupa darovitosti. Više je razloga za to, a među prvima izdvajaju se nalazi empirijskih istraživanja koautora ove studije koji će se dalje prikazati kao argumentacija koja ide u susret nekim njegovim shvatanjima i mogućnostima da bi se moglo bliže prići razumevanju daro-

vitosti, a to za naslov ovoga rada znači i više mogućnosti za personalizaciju kao suštinsku osnovu u didaktičkom strukturisanju mentorskog rada, ili i drugih nastavnih metoda. Trijarhijska teorija intelektualne darovitosti predstavlja „poseban deo opštije trijarhijske teorije inteligencije“ (Sternberg i Berg, 1986), a u okviru nje darovitost je koncipirana kao izuzetna intelektualna sposobnost, što je slično svim dosadašnjim shvatanjima. U prvoj verziji ovu teoriju je Sternberg (Sternberg i Berg, 1986) koncipirao od tri subteorije. Altaras Dimitrijević (2006) daje sažetu suštinu funkcionalne strane pomenutih podteorija na sledeći način:

- Komponencijalna, iskustvena i kontekstualna podteorija se u suštini odnose na shvatanje da se inteligencija odnosi na razumevanje unutrašnjeg sveta individue, a u njenoj strukturi su tri klase komponenata, koje su, ustvari, elementarni procesi obrade informacija koji operišu sa unutrašnjim reprezentacijama objekata ili simbola, koje su u osnovi inteligentnog ponašanja: metakomponente, komponente izvođenja i komponente za sticanje znanja (Altaras, 2006).

- Iskustvena podteorija određuje one tačke na kontinuumu našeg iskustva sa zadacima i problemskim situacijama (od potpuno novih ka dobro uvežbanim) koje su najkritičnije sa stanovišta angažovanja inteligencije. Ova teorija izdvaja dve sposobnosti kao ključne u proceni inteligencije: sposobnost snalaženja na novim i nepoznatim zadacima i sposobnost automatizacije obrade informacija.

- Kontekstualna podteorija ima funkciju da razmatra inteligenciju „u vezi sa spoljnim svetom individue i specifikuje tri klase postupaka – adaptaciju, selekciju i oblikovanje sredine – koji karakterišu inteligentno ponašanje u svakodnevnom životu“ (Altaras, 2006).

U prethodnoj skici subteorija uočavaju se različiti nivoi analize inteligencije, što je Sternberg u kasnijoj verziji ove teorije (Sternberg & Clinkenbeard, 1995; Sternberg et al., 1981), korigovao tako što se trijarhičnost ne odnosi na trojnost inteligencije, nego i na tipove intelektualnih sposobnosti. Ova promena znači i nove nazive, tako da se sada srećemo sa: memorijsko-analitičkim, kreativnim (sintetičke) i praktičnim (kontekstualne) sposobnostima. Suština ove promene u nazivu ima i suštinske momente koji se odnose na shvatanje da iako počivaju na istim komponentama obrade informacija, različite sposobnosti podrazumevaju primenu tih komponenata u različitim kontekstima i na zadacima različitog nivoa poznatosti. Dakle, naglašava se značaj konteksta i nivo poznavanja sadržaja, što nije u prethodnim teorijskim pristupima stavljano u prvi plan, ili, bar, nije naglašavano.

U sledećem koraku transformisanja trijarhične teorije inteligencije (Sternberg & Grigorenko, 2001; 2002) uključen je novi koncept, tzv. uspešna inteligencija, koju definiše kao sposobnost snalaženja u praktičnim zadacima koje prema pojedincu predstavljaju postignuća prema sopstvenim kriterijumima, dakle, uspeh u postojećim životnim okolnostima. Ovo podrazumeva da pojedinac u datim životnim situacijama koristi svoje jače strane i nastoji da koriguje slabije, kompenzuje slabe, dakle, prilagođava se sredini da bi postigao uspeh u životu, u skladu sa sopstvenom definicijom uspeha i u okviru svog sociokulturnog konteksta, dakle, korišćenjem sopstvenih jakih strana i korigovanjem i kompenzovanjem slabih strana, sa ciljem prilagođavanja sredini, izborom ili oblikovanjem iste, i to tako što nastoji da kombinuje analitičke, kreativne i praktične sposobnosti. Najbolji rezultati se dobijaju sinergijom pomenutih sposobnosti. Tako da se iza prethodnog zaključuje da Sternbergova trijarhična teorija inteligencije ima tri tipa inteligencije, a u skladu sa tim i u skladu sa pretpostavljenom strukturom inteligencije, iz aspekta darovitosti, jasno je da Sternberg razlikuje tri tipa intelektualne darovitosti:

- analitičku darovitost, koja se odnosi na izuzetnu sposobnost analiziranja, suđenja, procenjivanja, poređenja, evaluiranja i objašnjavanja;
- kreativnu darovitost, čija je suština u izraženoj sposobnosti stvaranja, otkrivanja, razumevanja, istraživanja, zamišljanja i pretpostavljanja i
- praktičnu darovitost, koju definiše kao izrazitu sposobnost da se nešto iskoristi, primeni, implementira i funkcionalno osposobi.

Složenost manifestovanja fenomena darovitosti Sternberg (Sternberg, 2000a) razlaže na nove četiri kategorije, korišćenjem termina “obrazac” darovitosti, umesto uobičajenog ”tip”. Tako da sada srećemo četiri vida intelektualne darovitosti, čime je Sternberg rešavao uočenu činjenicu da se retko javljaju ovi vidovi kod pojedinaca zajedno manifestovani. Smatrao je da se intelektualna darovitost manifestuje kao specifična kombinacija sve tri pomenute vrste visokih sposobnosti. Autori su, analizirajući Sternbergovo (Sternberg, 2005a, 2005b) shvatanje darovitosti uočili i da je u novije vreme balansirao između svojih teorija vezanih za tri srodne oblasti istraživanja – trijarhijske teorije inteligencije, investicione teorije kreativnosti i teorije mudrosti kao uravnotežavanja – postulirajući tzv. WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized) model darovitosti, po kome suštinu fenomena darovitosti predstavlja kao uspešnu sintezu inteligencije, kreativnosti i mudrosti (Altaras, 2006), smatrajući da kreativna darovitost ima osnova u intelektualnim procesima, znanju, intelektualnom stilu, određenim osobinama ličnosti, motivaciji i sredinskom kontekstu. Takođe, Sternberg (2000b) u novijim radovima daje novo shvatanje kreativne darovitosti kao „dara koji čovek sam sebi daruje“, nečeg što je zasnovano ne toliko na sposobnostima koliko na odluci da se bude kreativan (Altaras, 2006), čime naglašava ulogu motivacionih faktora.

Pored prethodno kratko skicirane koncepcije darovitosti Sternberga, u literaturi se sreće mnoštvo različitih shvatanja i klasifikacija o darovitosti, suštini pojma, razlikovanju implicitnih i eksplicitno - teorijskih, koje po pravilu nisu empirijskog karaktera; kognitivnih (koje istražuju bazične mehanizme darovitosti) i razvojne, koje su posvećene uzrasnim promenama u manifestovanju darovitosti (Sternberg i Dejvidsonova, 2005). Dakle, uočljivi su različiti pristupi u nivou razmatranja darovitosti, što treba imati u vidu, jer se nailazi na ocene da osim izvesnih nedoslednosti u razvrstavanju teorija, postoje i paradoksi (Altaras, 2006). Kako Altaras pominje suština paradoksa je u sledećem:

- implicitni pristupi – usmereni više na pojam nego na fenomen – nude eksplicitna rešenja za problem konceptualizacije darovitosti, dok
- eksplicitni pristupi – zainteresovani ne toliko za pojam, koliko za fenomen – operacionalizuju darovitost na osnovu neke koncepcije koja u stvari ostaje implicitna.

Altaras (2006) u analizi razlika ovih klasifikacija na polju darovitosti, umesto ove ili neke druge razgranate klasifikacije, zaključuje da se na polju darovitosti posledice primećuju u greškama poput nepoštovanja kriterijuma iscrpnosti i isključivosti i dr., ocenjujući da neke od tzv. eksplicitno-teorijskih razvojnih koncepcija darovitosti nisu ništa „eksplicitnije“ od koncepcija koje su klasifikovane kao implicitne. Za naslov ovoga teksta značajne su prethodne napomene kako bi se, bar, dotakli problema koji još i danas opterećuju teorijska polazišta na polju darovitosti, a ovo dalje komplikuje izbor pitanja u istraživačkim nacrtima, opredeljenje za pristupe i sve drugo što u empirijskim istraživanjima sledi. Zaključci, značajni za pedagoške implikacije moglo bi se reći da su na klizavom terenu, posebno ako se prethodno ne uzme u obzir.

Ovde će se razmatranje ovih pitanja zaustaviti zbog ograničenog prostora, a i zato što se time sada već bavi više autora, što je dostupno na internetu. Zaključilo bi se da nedostatak konsenzusa, brojnost koncepcija i njihova raznovrsnost (Gojkov Rajić, et.al., 2022; Gojkov, et al., 2018; Altaras, 2006) nisu shvaćeni kao nedostatak, nego kao slika stanja u jednoj vrlo zahtevnoj istraživačkoj oblasti, izazvanoj ne samo prirodnom kompleksnošću fenomena, nego i velikim pritiscima potreba iz realnog života, koji se suočava sa potrebama da se umanju teret i predostrožno vrše pripreme za smanjenje prirodnih resursa i sl., za šta se inače velika očekivanja stavljaju pred istraživače u oblasti pedagoške psihologije i didaktike na polju darovitosti.

Za naslov ove studije značajno je pomenuti da ovakav konstrukt može pod zajednički model da podvede veliki broj psiholoških funkcija, sa jasno određenom oblašću delovanja (Radonjić, 1981), što, uostalom, prethodno navedene težnje didaktičara nagoveštavaju kao potrebe za holističkim pristupima učenju i poučavanju.

Prethodno pomenuto išlo je paralelno sa shvatanjima psihologa da postoje razlozi zbog

kojih se javila potreba za "uvođenjem" još jednog konstrukta u psihologiju i pedagogiju, što proizilazi iz same ljudske (psihološke) potrebe klasifikovanja - tipologije stvarnosti, kojom bi se olakšalo razumevanje i odnos prema fenomenima u stvarnosti (Grigorenkova i Sternberg (1997), a pored prethodnog i u teorijskoj potrebi "spajanja" kognitivnog i personalnog, što je u osnovi da se izađe u susret potrebama personalizacije učenja i poučavanja; dakle, zbog praktične svrhe u pedagoškim procesima (Gojkov Rajić, et al., 2022; Šafranji i Gojkov Rajić, 2019; Pušina, 2014), gde se sreću brojna istraživanja o stilovima učenja, stilovima, mišljenja, stilovima nastavnika... i trenutno još uvek kontroverzno pitanje o intelektualnim stilovima – njihovoj vrednosti za školsko postignuće.

Dosadašnji teorijski pristupi i modeli istraživanja doveli su do više pristupa u proučavanju psiholoških stilova. Tako su Zhang i Sternberg (2005) sistematizovali, konceptualizovali i integrisali prethodno pomenuti Trosložni model intelektualnih stilova (Threefold model of Intellectual Styles – TIS) gde su stilovi razvrstani u tri grupe/tipa (šire videti: Sternberg, 1997, Zhang, Sternberg i Rayner, 2012). Za naslov ove studije značajno je da su istraživanja ovih autora konstatovala da različiti intelektualni stilovi stoje u osnovi različitog uspeha s obzirom na vrstu aktivnosti. Sternberg (1997) je našao da je pet stilova značajno koreliralo s različitim merama školskog postignuća (šire videti u: Zhang (2000a,b, 2002a,b,c,e, 2005, 2006, 2008). Dakle, stilovi učenja uključuju kognitivne karakteristike saznavanja ili kognitivni stil, kao i strategije ili tehnike, pristupe sadržajima. Nalazi istraživanja o njihovoj vezi sa nivoima postignuća darovitih idu u prilog konstataciji više autora (Stojanović, et al., 2018; Mandić, 1990) da učenici ostvaruju viša postignuća kada su poučavani na načine koji su prilagođeni njihovim preferiranim stilovima učenja (Zhang, 2001).

Tako se kontekstualni pristup intelektualnim sposobnostima, kome je Sternberg odškrinuo vrata (šire videti: Sternberg i Grigorenko, 1993, 1995) i koji je u suštini instrukcionog pristupa u istraživanju kognitivnih korelata i komponenti, prihvata sve više kao putokaz za nove metodološke pristupe u istraživanju darovitosti. Ovo je za didaktiku značajno, jer se proverama ove teorijsko-epistemološke osnove traga za argumentacijom da se neki od teorijski koncipiranih elemenata u ovom konstrukt koriste za proveru više didaktički značajnih pitanja. U izvesnom smislu sagledavaju se dometi praktične upotrebe konstruktivizma, participativne epistemologije, ili, bar, nekih njegovih elemenata, što je još jedan od načina holističkog pristupa. Ovo u osnovi sadrži potrebe da efikasnije podrži kognitivne mehanizme darovitih, odnosno da podstakne njihove konceptualne sisteme postupaka u podršci razvoja darovitih. Za ovu viziju, ako to tako možemo nazvati, čini se podesnim istraživanja usmeriti ka konceptu stila i to intelektualnog, onako kako ga definiše, ili shvata Sternberg (1985). Na ovom mestu treba podsetiti da konstrukt stila još uvek ima kao predznak hipotetičnost, ipak se isti shvata kao konstrukt najvišeg reda. Dakle, moglo bi se reći da se podrazumeva da u sebi sadrži široko shvaćene ustaljene individualne karakteristike, ili osobenosti i razlike u načinu opažanja, mišljenja, učenja i rešavanja problema, što bi značilo da postoji mogućnost, ili očekivanje, da isti pod zajednički teorijski model podvede veliki broj psiholoških funkcija i da im svima odredi zajedničku oblast delovanja i načine ispoljavanja (Radonjić, 1981). Ovim bi se ostvarila potreba da se ovom klasifikacijom, ili definisanjem konstrukcije stila u učenju i poučavanju, ovako široko kako u svojim shvatanjima to vidi Sternberg (1985) učini veća jasnoća u toj tipologiji stvarnosti, što bi olakšalo razumevanje i odnos prema fenomenima u stvarnosti na polju darovitih, a zatim i u teorijskoj potrebi "spajanja" kognitivnog i personalnog, a i u mogućnosti upotrebe u nastojanjima da se izađe u susret potrebama personalizacije učenja i poučavanja; dakle, zbog praktične svrhe u pedagoškim procesima (Pušina, 2014), gde se sreću brojna istraživanja o stilovima učenja, stilovima, mišljenja, stilovima nastavnika u predmetnim didaktikama, poput glotodidaktike i dr. (Gojkov Rajić, Šafranji, J. i Prtljaga, J., 2022). Na prethodno se nastavlja već pomenuto kontroverzno pitanje o intelektualnim stilovima, koje privlači veliku pažnju u istraživanju stilova, pre svega o njihovoj vrednosti za školsko postignuće. U okviru ovoga interesantna su i druga pitanja o kojima istraživači imaju

opozitne nalaze, kao npr.: šta bi se moglo smatrati dovoljnim za definisanje konstrukta intelektualnog stila za potrebe učenja i poučavanja. Dakle, sa didaktičkog aspekta, koji je krajni cilj svih postupaka u definisanju konstrukta stila, koje vrste stilova učenja se manifestuju kod darovitih i ostalih studenata; odnos stilova učenja i uspeha studenata (darovitih i ostalih); kakav je odnos metakognitivnih stilova i stilova učenja; postoji li kompatibilan odnos između stilova učenja i nastavnih stilova.

Trenutna situacija je još uvek na nivou razmatranja konstrukta stila u psihologiji. Pušina (2014) navodi shvatanja Radovanovića i Kvašćeva (1976), koji ističu da je stil psihološki konstrukt „najvišeg reda“, te da ima zadatak da poveže različite strukturne elemente ličnosti, tj. da odgovori na pitanje međuzavisnosti i suodnosa kognitivnih, emocionalnih i motivacijskih procesa i ponašanja ličnosti na putu spoznavanja/učenja o stvarnosti, školskog učenja i postignuća posebno, što ga čini značajnim za istraživanja koja, kako je rečeno, teže ka holističkom pristupu proučavanju fenomena u obrazovanju. Ali, dosadašnji pristupi se ne kreću u istom pravcu, te ovi teorijski pristupi i modeli istraživanja vode ka više pristupa u proučavanju psiholoških stilova. Prethodno je već pomenuto da su Zhang i Sternberg (2005) sistematizovali, konceptualizovali i integrisali poznati Trosložni model intelektualnih stilova (Threefold model of Intellectual Styles – TIS) gde su stilovi razvrstani u tri grupe/ tipa (šire videti: Sternberg, 1997; Zhang, Sternberg i Rayner, 2012), a da su istraživanja ovih autora konstatovala da različiti intelektualni stilovi stoje u osnovi različitog uspeha s obzirom na vrstu aktivnosti. Iz njihovih istraživanja da se zaključiti da se stilovi učenja odnose na kognitivne, afektivne i fiziološke crte ličnosti koje se javljaju kao relativno stabilni indikator opažanja i odnosa prema sredini koja služi kao izvor saznanja. Stilovi učenja po mišljenju mnogih autora (Sternberg i Zang, 2006), Stojaković, 2000 a,b, 2001; Zhang, 200f) mogli bi služiti upoznavanju genetskih zakonitosti razvoja ličnosti i prilagođavanje sredini, pomoći da se ličnost bolje upozna, da se shvati značaj razlika među pojedincima, te da se mogu uvažiti u nastavi (Olić i Adamov, 2016, Olić, et al., 2014). Dakle, iz prethodnog se da zaključiti da shvatanja idu u pravcu da se stilovi učenja smatraju širim strukturama od kognitivnih stilova (Stojanović, et al., 2018), obuhvatajući i afektivne, kao i grupu fizioloških stilova, a prema mnogima i faktore sredine, odnosno individualne reakcije na razlike koje iz sredine dolaze (Gojkov, 1995). Kognitivni stilovi, onako kako se sada shvataju, su samo jedno područje stilova učenja, koji samo uslovno imaju jasno izražene kognitivne, afektivne i fiziološke dimenzije, jer proces saznavanja podrazumeva integralnu formu aktivnosti (Gojkov, 2012; Mandić, 1990).

Prethodna razmatranja kontekst su za skicu vizije puta kojim bi se, prema dosadašnjim nalazima koautora ove studije, mogla usmeravati dalja istraživanja ka testiranju mogućnosti da se na osnovu Sternbergovog i njemu sličnih teorijskih koncepata shvatanja darovitosti, s jedne strane, a sa druge mogućnosti da se stilovima obuhvati toliko svojstava ličnosti kojima bi se sa velikom sigurnošću moglo doći do solidne osnove za personalizaciju didaktičkih postupaka u mentorskom radu sa darovitima. Dakle, suština smera vizije ide u pravcu traganja za konsenzusom oko shvatanja darovitosti, jasnim teorijskim konceptom strukture fenomena darovitosti i načina približavanja istima, tj. pouzdanosti u uvrđivanju svojstava u holističkoj perspektivi, dakle u svoj kompleksnosti i zapretnosti idiosinkrazije, a to znači traganje za idealom ka kome stremlje pedagoška psihologija u nadi da bi na taj način bilo moguće nositi se sa čudima i neuhvativošću idiosinkrazije, ali uz daleko više pripreme za mentorski pristup. Dakle, kao treći stub vizije podrazumeva se psihološko-pedagoški pripremljeni mentori, koje danas retko prepoznamo u praksi. Dakle, kompleksnost vizije daljeg razvoja darovitih, a to će se svakako odvijati, kojim tempom zavisi od više faktora, u okviru dosadašnjih nalaza istraživanja, ide ka personalizaciji didaktičkih instrukcija, dakle metodom mentorstva, koja je u istraživanjima već potvrdila svoju efikasnost. Cigler i saradnici (Ziegler, 2022, Ziegler & Baker, 2013; Stoeger, 2016) navode da je još uvek malo objavljene literature za primenu metode mentorstva u radu sa darovitima (Ziegler, et al., 2019). Novija istraživanja na ovom polju

u okviru STEM programa sa onlajn mentorstvom u vreme pandemije dala su ohrabrujuće nalaze (Stout, et al., 2011; Wang & Degol, 2013; Wang, 2013; Stoeger, et al., 2012). Poznati su slični nalazi i drugih autora (Nakkula & Harris, 2005; Parra, et al., 2002). Dubois sa saradnicima (DuBois, et al., 2002, 2011) je u metaanalizi o mentorstvu u oblasti matematike istraživao efikasnost mentorskih programa za mlade. U ovoj studiji tragalo se za odgovorom na pitanje kako motivisati učenike za bolji odnos prema usvajanju sadržaja matematike uz pomoć mentora. Nalazi ukazuju na pozitivne efekte mentorstva, te koautori zaključuju da bi mentorski programi mogli biti deo odgovora na probleme učenika, ali ističu da je još uvek ima malo istraživanja o proceni efikasnosti mentorskih programa objavljeno. Zbog toga se preporučuje da nastavnici daju dodatne napore da učine sve što mogu ka osposobljavanju za didaktički personalizovan pristup akademskom razvoju darovitih, što u prvi plan ističe dobro vladanje mentorstvom.

1.1. Mentorstvo i personalizacija didaktičkih postupaka u viziji razvoja darovitih

O pojavi od antičkog doba, istoriji ponovnog vraćanja na didaktičku scenu i shvatanju didaktičke efikasnosti mentorstva ima dosta izvora (Rhodes, et al., 2006). Većina autora mentorisanje smatra jednom od najefikasnijih metoda kojoj se posebno posvećuju oni koji rade sa darovitim. Status izuzetne efikasnosti i njegovo definisanje prihvata se u većini teorijskih određenja ovoga pojma, tako da, iako na prvi pogled može izgledati da se teško može doći do sveobuhvatnog teorijskog značenja mentorstva, ipak se u suštinskim odrednicama u teorijskim definicijama nailazi na velike sličnosti. Cigler (Ziegler, 2022) smatra da se pogledom na opšte karakteristike, razlike mogu zanemariti, te da se u nedostatku jedne sveobuhvatne definicije shvatanja mentorstva, mogu prihvatiti one koje se uzimaju kao odrednica mitskog modela iz antičkog perioda, a koje se odnose na isticanje značaja ličnog, dijadičkog, hijerarhijskog odnosa - čiji je cilj da se putem nadgledanja mentora podstiče razvoj mentorisanog (Gojkov, 2020), a pod ovim se podrazumeva da je u ovom odnosu uloga mentora da prati, poučava, savetuje, podržava, a u izvesnim slučajevima promoviše, ili čak i sponzorise rad mentorisane mlade osobe na putu, uzrastanja, tj. samoostvarenja, sazrevanja. Pored dijadičkog mentorisanja (mentorisanje jedan na jedan), danas se već sreću i drugi oblici timskog i internet mentorisanja. Nailazi se u literaturi (Gojkov, 2012; Gojkov Rajić, et al., 2000) na opise programa u kojem je lider grupe mentor članovima grupe, a ovi su, dalje mentori jedni drugima. Takav „krug uticaja“ je karakterističan za „slapovito“ („Cascading“ mentoring) mentorisanje u kome, profesor prati svoje studente koji dalje nadgledaju početnike (Davis, et al., 1996), a nailazi se i na „redosledno mentorisanje“ (Sequential mentoring) gde jedan mentorisani ima različite mentore, jednog posle drugog (Higgins i Kram, 2011), a suština je u organizaciji u kojoj je jednom mentorisanom istovremeno dodeljeno, nekoliko mentora, što zavisi od kompleksnosti tematike kojom se mentorisani bavi. Karakteristično je da se svi ovi novi oblici mentorisanje suštinski ne razlikuju od prethodno naglašene suštine pojma mentorisanja, dakle, isti podrazumevaju tradicionalno važnu ličnu komponentu koju čini veza između mentora i mentorisanog (Higgins i Kram, 2011).

Mnogi autori (Burke, McKeen, 199) smatraju da po novijim koncepcijama mentorisanje može imati različite oblike, a kao primeri navode se veze sa direktno pretpostavljenima, snažno formalizovane veze, koje se mogu svrstati u istu grupu kao i „internet mentorisanje“ u kome su veze „internet mentora“ (e-mentora) sa mentorisanima jedino putem interneta, kao što je prethodno pomenuto istraživanje Stoegerove – (Stoeger, 2009) i druga (Killburg, G. & Hockett, E., 2007; Hamilton & Scandura, Packard, 2003), za koje se već navode i neke prednosti, kao što je fleksibilnost u organizaciji vremena, kao značajna olakšica za one koji su u radnom odnosu i dr.

Prethodne konstatacije su u osnovi problema koga čini raznolikost primene pojma mentorisanja i broj različitih programa, čime se onemogućava postavljanje jedne homogene definicije za mentorisanje, a takođe i za mentorisanje darovitih pojedinaca. Bez homogene definicije nemoguće je da se bez ikakvih sumnji odredi da li neki program podrazumeva

mentorisanje ili ne. „Definisanje mentorisanja određuje razmeru mentorisanja“ (Stoeger, 2009, Stoeger, et al., 2018). Problem se usložnjava uzimanjem u obzir različitih vidova mentorisanja u sličnim oblicima poučavanja (privatni časovi, obuka, vođenje u istraživanju...). Smatra se da bi razrešenju ovog pitanja pomogla opšta definicija koja u sebe uključuje sve forme definisanja, ali se uviđa da bi raspon varijacija zbog raspona oblika mentorisanja i drugih karakteristika (broj mentora, stepen formalnosti veze, broj mentorisanih u koji su uključeni u mentorisanje...) bilo toliko zamršeno da ne bi dalo značajniji doprinos. Zato su Ziegler, et al. (2017, 2018) ponudili svoju definiciju za koju, poput Bearmana, Blake-Bearda, Hunt & Crosbya (2007) smatraju da može poslužiti kao apstraktna i idealizovana heuristika i, kao takva, izbegava nametanje „previše specifičnih i prekomerno rigidnih definicija za sva istraživanja mentorisanja (Ziegler i Stoger, 2008). Njihova definicija je uključila osnove antičkog modela mentorisanja i polazne elemente koji su slični u drugim definicijama, dakle koje dozvoljavaju poređenje svih posebnih upotreba pojma mentorisanje, tako da je njihovo shvatanje mentorisanja darovitih sledeće: “Mentorisanje darovitih predstavlja relativno stabilnu dijadičku vezu između iskusnog mentora i manje iskusnog darovitog mentorisanog, koja se odlikuje obostranim poverenjem i dobročinstvom, a namena joj je unapređivanje učenja, razvoj i, na kraju, napredak mentorisanog“ (Ziegler & Baker, 2013). Ova je definicija prihvaćena i od strane koautora istraživanja koje se daje u nastavku kao argumentacija za komentarisane stavove u ovoj studiji. No, uz prethodno, potrebno je primetiti da ovo shvatanje mentorstva iz metodološkog ugla pitanje jedinstvene definicije mentorstva ima isti problem koji je i suštinsko pitanje metodoloških pristupa, a odnosi se na pitanje nomotetskog i idiografskog pristupa istraživanju.

Tako, kao što se iz kratkih prikaza istraživanja u mentorstvu videlo da se spektar mentorisanja kreće od strogo ličnih dijadičnih veza između mentora profesionalca i mentorisanog učenika, pa sve do grupe elektronskog mentorisanja didaktički neobučavanih ljudi, što je jedan od uzroka rizika da svaka definicija ne bude dovoljna za mnoge forme mentorisanja, a drugi je u činjenici da je svaki mentor poseban, ličnost sa svojim didaktičkim teorijama, eksplicitnim i implicitnim i svojom metodičkom aparaturom, što, kada se poveže sa jedinstvenošću ličnosti koju mentor vodi i međuuticajima, svakako čini svako mentorisanje specifičnim. Zato se ima utisak da je transfer znanja sa jednog oblika mentorisanja na drugi, ili sa običnog mentorisanja na mentorisanje za darovite veoma težak. Ovo je u osnovi razloga što i autori koji su u ovom radu pominjani nisu smatrali da je potrebno, ni sasvim moguće, tragati za univerzalnim rešenjem za sve oblike mentorisanja, nego su svoje viđenje, kako su ga nazvali „idealni tip mentorisanja“ smatrali samo polaznom tačkom. Ove nedorečenosti oko definisanja samog pojma smatraju se razlogom što se mentorisanje, iako smatrano kao jedna od najefikasnijih pedagoških mera, ili metoda vođenja, ipak retko koristi u obrazovanju uopšte, pa i u radu sa darovitima. Mada su, suprotno ovome, pominjani autori (Stoeger, 2009) bili stava da je jedan od glavnih razloga za ovo zanemarivanje nedostatak temeljne analize konceptualnih osnova mentorisanja sa tačke gledišta istraživanja darovitosti. Trenutnim utiskom da je problem delimično prevaziđen smatra se doprinos njihovog diskursa o konceptualnim stavkama definisanja koje se odnose na darovite, te preduzimljivo nastojanje operacionalizacijom pojmova kojima direktno čine prve korake u modelovanju didaktičkih instrukcija za primene mentorstva u radu sa darovitima. Primeri ovoga nalaze se u konceptima: „Trijada učenja“, modeliranja, instrukcije i provizije prilika za učenje i „Velik četvorka“, za koje se može reći da su usmereni na procese učenja ka personalizaciji, fidbeku i uvežbavanju i u krajnjoj instanci ka višem kvalitetu ostvarenja. A, u ovu skicu modela ulazi i heuristički model ACTIOTOP, čija je uloga da prati napredovanje i susreće štetne motivacione uslove koji utiču na sholastična dostignuća. Aktiotop model opisuje sistemski pristup dostizanju izvanrednosti sa fokusom na neprekidan razvoj repertoara radnji/akcija i stoga predstavlja jedinstven model darovitosti (Stoeger, et al., 2012).

Ovaj model podsticanje darovitih shvata kao razvojni proces, a talenat i darovitost posma-

traju se kao da nisu lična obeležja, već obeležja od strane naučnika, dakle, učenje ima kao glavno obeležje istraživački pristup u kome je mentorisani aktivan. Dakle, samoregulisan odnos prema učenju poseduje razvijen na očekivanom nivou, a mentor je tu da prati i usmerava. Svi postupci u ovom didaktičkom odnosu organizuju se tako da mentorisani može u sledećem koraku uspešno samostalno da obavlja specifične radnje (Ziegler, 2005). Aktiotop model darovitosti se zasniva na teorijama samoregulacije učenja, sa fokusom na akcijama radnji pojedinca, koje se razvijaju putem uspešnih instrukcija usmerenih ka postignuću kao impulsu motivacije. Za pojam aktiotopa vezan je pojam sociotopa koji podrazumeva objektivno definisan prostor za aktivnosti, dakle odnosi se na specifičan set aktivnosti darovitog, određene ciljevima mentorisanog. Ziegler smatra da u okvirima bilo kog mentorskog programa, simultano mogu da se prate heterogeni ciljevi, od specifične lične podrške do opštih razvojnih ciljeva i za to navodi nalaze istraživanja brojnih autora (Allen et al., 2004, Allen & Jonston, 1997; Allen & Poteet, 1999; Allen & Eby, 2003; Burke & McKeen, 1991; 1996, 1997) kojima konstatuje da veći broj heterogenih ciljeva mentorisanog zahteva holistički pristup. Zato se, kako navodi Ziegler, o obrazovnim ciljevima mentorisanja raspravlja sa sistemske perspektive "Aktiotop modela darovitosti" (Ziegler, 2005, 2009). Komponente aktiotop modela razvoja darovitih su: repertoar radnji, ciljevi, sredina, i prostor za subjektivne akcije (Ziegler, 2009). Suština ovih komponenti odnosi se na shvatanja:

- Repertoar radnji, kako je opisuje Valberg (Walberg, 1984) odnosi se na razvoj sposobnosti, a ovo podrazumeva da mentorisani, uz pomoć mentora savladava načine predstavljanja svojih interesovanja, rešava složenije zadatke i biva uspešniji u svojim ostvarenjima. Isto podrazumeva i za mentora, dakle, da se udubi u specifičnosti stila i strategija učenja u njegove sposobnosti i nivo poznavanja materije, kojim je u stanju da rešava postavljene zadatke, da se posveti i drugim svojstvima, kao što su kognitivni i emocionalni stil, metakognicija, što treba da se odrazi na dalje fokusiranje na individualne mogućnosti mentorisanog i odražava na tempo darovitog i da se ogleda u postignućima.

- U modelu AKTIOTOP, kako je prethodno pomenuto, značajna komponenta su ciljevi na koje mentor mora da obrati pažnju. Među brojnim ciljevima izdvajaju se: a) psihološki - samopouzdanje, samouverenost, fleksibilnost, timski rad, leaderske osobine, izlaženje na kraj sa stresom i neuspehom; b) ciljevi vezani za karijeru, sa suštinom u izvanrednosti ostvarenja. Uloge mentora su u ovim komponentama različite. Tako psihološkim ciljevima mentor ima ulogu savetnika, prijatelja, dok se u odnosu na ciljeve postignuća u karijeri on nalazi u ulozi učitelja i promotera (Noe, 1988; Ragins & McFarlin, 1990; Ragins 1997). Smatra se da uspeh u mentorisanju dobrim delom zavisi od toga kojoj grupi ciljeva mentor smatra da treba posvetiti pažnju (Ensher, Thomans, & Murphy, 2001).

Značajnim ciljevima mentorisanja smatraju se: individualna orijentacija, sa mogućnostima istraživanja sopstvenih talenata i oblasti interesovanja (Davalos & Haensly, 1997). Naglašava se veliki značaj naučne figure mentora kao uzora, njegovo iskustvo i saveti koji mogu da deluju podsticajno u obeshrabrujućim situacijama

Treći značajan element modela AKTIOTOP je sredina, koja obuhvata sve mogućnosti kojima se mentori mogu poslužiti u podsticanju razvoja darovitog studenta. Jedan od delova sredine je i sam mentor, dajući mu podesne didaktičke instrukcije i saopštavajući mu povratne informacije o napredovanju i druge značajne informacije, čime osmišljava situaciju za učenje prema individualnim potrebama studenta, a pomaže i svojim uticajima na sredinu da „uđe u tim za rad na nekom projektu“, „otvori vrata“ za saopštenje na naučnom skupu, objavu prvog naučnog rada, objavljivanje prve knjige.

Poslednja komponenta je prostor za aktivnosti akcije koje mentor stvara, a odnosi se na pojam "sociotopa" (Ziegler, 2008, 2009). Sociotopi, relativno stabilne sredine značajni su, jer utiču na prilike za aktivnosti, koje mogu da budu manje ili više dostupne i normativno regulisane (Ziegler, 2009). Tako da ovaj element strukture AKTIOTOP-a podrazumeva obezbeđivanje situacija za objektivno delanje i omogućavanje organizovanja aktivnosti daro-

vitih, tj. brigu o otklanjanju ograničavajućih okolnosti. Za uspešno mentorstvo značajni su i pojmovi „trijade učenja” i „velike četvorke”, jer ulaze korak bliže u suštinu pojma mentorisanja darovitih. Trijada ima tri oblika učenja, koji se koriste u okviru mentorisanja (Stoeger & Ziegler, 2008), tako da mentori mogu da:

- a) Modeliraju sadržaje učenja, služeći se svojim znanjem i iskustvom pokazuju određene radnje, a u sklopu toga utiču i na oblikovanje stavova, vrednosti i karakternih osobina...,
- b) prenosom informacija i
- c) omogućavanjem, stvaranjem prilika za sticanje značajnih iskustva darovitih, ili prenosom prilika koje imaju mentori na svoje darovite studente, dakle, ustupanje prilika uz konsultativnu ulogu. Ovo podrazumeva i preporuke koje mentori daju darovitim studentima, uključivanje u posete značajnim institucijama ili uopšte pristupe sociotopima za učenje. Ova „trijada učenja“ podrazumeva: Observational learning – učenje putem posmatranja (observacije); Instruction – obuka, nastava; Personal experience – lično iskustvo (Stoeger & Ziegler, 2008).

„Velika četvorka“, prema Cigleru (Ziegler, 2009) tajnu najefikasnije didaktičke metode mentorisanja obezbeđuje stvaranjem okvira za efikasnost procesa učenja. Dakle, moglo bi se zaključiti da se suštinski elementi tajne efikasnosti mentorisanja sastoje u sledećim didaktičkim usmerenjima:

- Učenje je orijentisano ka postizanju boljih efekata; uloga mentora je u podsticanju darovitog da ide napred, procenjujući njegove mogućnosti i ostvarenja, kao tempo kojim može ići;
- Princip personalizacije je osnovna smernica u mentorisanju kao didaktičkom metodu, a podrazumeva fokusiranje na potrebe jednog, određenog studenta, planiranje u skladu sa potencijalima i postignućima; pokazivanje načina kojima se brže dolazi do cilja;
- Česta personalizovana povratna informacija je suštinska karakteristika mentorisanja;
- Zadaci uvežbavanja sa minimalnim transferom treba da budu sastavni deo uspešnog vođenja (misli se na praktične zadatke sa minimalnim transferom). Mentor mora da obezbeđuje dovoljno prilika za vežbanja, to jest, moraju da se dostignu bez korišćenja koraka višeg reda u razumevanju. Ovaj princip – da se obezbedi dovoljno prilika za praksu i da se pritom iziskuje minimalni napor za transfer – vekovima se uspešno primenjuje (u matematici, sportu ili sviranju muzičkog instrumenta...). Izbor prikladnih zadataka i njihov redosled često savlada darovite, tako da je jedan od najbitnijih zadataka mentora sa iskustvom u datoj oblasti da usmerava korake u učenju mentorisanog, kako bi se ostvario krajnji cilj, a to je da se omogući razvoj izvanrednosti mentorisanog.

Nakon prethodnog, iako naizgled, jasnog i detaljnog navođenja načina kojim se obezbeđuju uslovi za uspešan razvoj darovitih, ostaje, prema nalazima istraživanja, još dosta otvorenih pitanja za psihologe, didaktičare i druge koji su u okviru pomenutog sociotopa u krugu obezbeđivanja uslova za podršku razvoju darovitih, a pre svih oni koji im se neposredno posvećuju kao direktni mentori. Sva se ovde ne mogu navoditi i obrazlagati, ali bi se izdvojilo bar nekoliko kojima bi se možda podstakla razmišljanja i dobile ideje za odgovore na ista, a time i našli putokazi makar delimičnog prevazilaženja stanja do kojih nalazi istraživanja dolaze (neka se u daljem tekstu kratko prikazuju), ili im se svesrdno mentorisanjem posvećuju.

1.2. Kompleksnost personalizacije iz ugla metodoloških nedovoljnosti

Svesni kompleksnosti naslova ove studije, dakle, personalizacije didaktičkih postupaka, uzete kao osnove u viziji razvoja darovitih, zasnovane na nalazima više istraživanja koautora ove studije, ali i brojnih drugih, kojima su podstaknute ideje za istraživanja podrške razvoju darovitih kao viziji budućnosti, dotiče se u daljem tekstu argumentacijom nalazi nekih istraživanja koautora ovoga naslova, ili kao potkrepljenje za uverenost puta kojim se može napraviti korak bliže obezbeđivanju osnova za personalizaciju didaktičkih postupaka u ovom trenutku, jer do potpunog ostvarenja tolikog zahvata faktora neophodnih za istu trebaće još dosta truda i vremena. Dakle, svesni smo i da su brojna pitanja o prirodi psiholoških konstrukata još uvek otvorena, a i činjenice da na polju metanaučnih pristupa treba još dosta

metodoloških napora da se dođe do jednoglasnih odgovora ne nazire se kraj. No, prostor ne dozvoljava da se u ovoj studiji otvore ova pitanja (više o ovome u studijama: Pušina, 2014). Dotaći će se samo metodološki okvir i navesti samo nekoliko nalaza i zaključaka iz jednog istraživanja koje se bavilo pitanjima mentorsva u visokoškolskoj nastavi, kojima je namera da podstaknu misli o stavovima koji su prethodno diskutovani i pokrenu ideje za nove poduhvate kojima se išlo u pravcu približavanju personalizaciji didaktičkih postupaka u viziji razvoja darovitih.

Značajna je napomena da se danas u korišćenju mas medija sve više traga za personalizacijom hipermedijskih sistema istraživanja i tu nailazi na dosta spoticanja na polju personalizacije didaktičkih instrukcija. Popescu (2009) je u istraživanju dijagnostikovanja stila u obrazovnom hipermedijskom sistemu učenja učenika pošla od stava da je personalizacija iskustva učenja za svakog učenika važan cilj za obrazovne sisteme, a tačno modeliranje učenja prema učeniku je prvi korak ka postizanju ovog cilja. Ova autorka je modeliranje posmatrala sa stanovišta stilova učenja, za koji smatra da je važan faktor efikasnosti procesa učenja. U kritičkoj metaanalizi dala je pregled postojećih metoda modeliranja, naglašavajući specifičnosti i ograničenja aktuelnih adaptivnih obrazovnih sistema zasnovanih na stilu učenja (LSAES). U mnoštvu modela stilova učenja, autorka vidi kontroverzu, kao posledicu delimičnog preklapanja u korišćenju kompleksa karakteristika, od kojih svaka ima svoj značaj i uticaj, te se zalaže za objedinjavanje istih (tzv. model objedinjenog stila učenja. Uvođenjem metoda implicitnog modelovanja, zasnovanog na analizi obrazaca ponašanja učenika kontroverza bi bila prevaziđena. Pristup je eksperimentalno potvrđen i prijavljene su dobre stope preciznosti. Autorka Popescu zaključuje da bi se komponente modelovanja mogle proširiti kako bi se uzele u obzir perturbacije u pokušajima adaptacije u modelovanju i poboljšavati pragovima težine obrazaca. Kako se iz prethodnih kratkih skica teorijskih i dizajnerskih pitanja upotrebe hipermedija za učenje vidi, ostalo je još dosta prostora za dalja istraživanja načina kojima bi isti bili efektivniji na polju podsticanja samoregulacije učenja studenata. Posebno mesto spoticanja su teškoće u strukturisanju komponenata modelovanja, radi personalizovanja iskustva učenja, što ostaje i dalje kao otvoreno metodološko pitanje, koje svakako, ima posledice u praksi, te istraživači tragaju dalje za utvrđivanjem kompleksa karakteristika čijim bi se objedinjavanjem što više približili potrebama pojedinca u korišćenju hipermedija za podsticanje samoregulacije učenja, a pre svega motivaciji za učenje.

Nakon prethodnih napomena i nalaza iz više istraživanja koautora ovoga teksta koji bi se mogli smatrati argumentacijom prethodnih stavova, kao i praktičnim aspektom stanja u našoj didaktičkoj stvarnosti (Gojkov Rajić, et al., 2000) ostaje kao zaključak da se na sadašnjem nivou razvoja metodoloških pristupa još uvek teško može očekivati da će se u skoroj budućnosti doći do kompleksa karakteristika kojima bi se mogli dobro primeravati hipermedijima u kojima se podrazumevaju i didaktičke instrukcije kojima bi se mogao prevazići mentorski pristup kako je prethodno predstavljen. Naravno, upoznavanje svojstava darovitih je i za mentora važno, ali će ih on u neposrednom radu, uz poštovanje predviđene strukture koraka u mentorstvu i karakteristika odnosa koje isto podrazumeva, sigurnije i uspešnije ostvarivati. No, prethodno ne potire značaj istraživanja na polju upoznavanja svojstava darovitih za potrebe personalizacije didaktičkih postupaka. Dakle i u mentorstvu, kako se u ovoj studiji predstavlja, značajni su nalazi ovih istraživanja, te je dobro da ih mentor poznaje i u svom radu testira i primerava specifičnostima situacija u radu sa mentorisanim.

Potrebno je radi veće jasnoće pomenuti nekoliko značajnih metodoloških teškoća, koje se moraju imati na umu i u mentorstvu. Utisak je da je u sadašnjoj fazi razvoja metodoloških pristupa moguće tek nazreti kognitivne sklopove darovitih i njihove interakcije sa didaktičkim instrukcijama, te da je i ovo bez velike koristi ako se paralelno ne istražuju idiosinkratički i nomotetski aspekti, oba iz ugla značaja mnogostrukosti, isprepletanosti uloge ličnosti u kreativnosti, stilova mišljenja i učenja, kao mosta između kognicije i ličnosti, ličnosti i inteli-

gencije, kognicije i afektivne sfere... i njihove korespondencije sa didaktičkim instrukcijama. Nalazi istraživanja (Stojanović, et al., 2018; Gojkov, 2012) potvrđuju nedovoljnost samo jednog pristupa (nomotetskog) u dobijanju potpunih informacija za sigurno neposredno didaktičko intervenisanje, što opravdava personalizaciju, zasnovanu na idiosinkraziji. Ali, oni su, ipak, u funkciji utvrđivanja relacija kognitivnih i ličnih faktora, njihove mnogostrukosti i mogućnosti prepoznavanja sklopova njihove interakcije kod darovitih učenika, kao osnova didaktičke intervencije, čine neuhvativima. U analizi veza (Rodes, et al., 2006) uočava se pojava da su didaktičke instrukcije istog oblika, sa naizgled istim manifestnim značenjem, izazvale različite kognitivne sklopove. Značajno je da ima didaktičkih instrukcija koje se nisu vezivale za kognitivne stilove, tj. za njegove određene dimenzije, što se posmatra kao argumentacija za tezu da su za stvaralačko učenje i učenje otkrivanjem, pored kognitivnog stila, značajni i drugi faktori, tj. da efikasnosti didaktičkih instrukcija doprinose i međuinstrukcije, prethodna znanja, načini strukturisanja informacija i drugi nekontrolisani faktori. No, osnovni nalazi, i pored konstatacija o značaju drugih elemenata nastave (struktura informacija, raspoređenost sadržaja, jasnost informacija i sl.), upućuju na zaključak da su dimenzije kognitivnog stila darovitih korespondentne sa didaktičkim instrukcijama. Ali, uz ovaj zaključak, značajan je i utisak da ove veze nisu jednostavne i jednoznačne. Naizgled homogena grupa darovitih sa istim visokim intelektualnim potencijalima i kreativnim performansama, na testovima kreativnih aspekata kognitivnog stila formira u jednom od istraživanja (Gojkov, 2008) 7 klasa koje različito reaguju na iste didaktičke instrukcije. Ilustracije radi, interesantno je da posebnu klasu čini korelativni odnos između otkrivanja udaljenih relacija (težnja za izmišljanjem novih postupaka, asociiranje), kao dimenzije kognitivnog stila, i didaktičkih instrukcija više oblika (15 oblika), koje se odnose na: 1) zaključivanje na osnovu analiza i komparacija; 2) primenu pravila (primer kao potvrda pravila).

Pomenuti nalazi naglašavaju značajne individualne razlike u, inače, homogenoj grupi visokointelektualnih učenika i njihovo dalje međusobno diferenciranje u pogledu korespondiranja sa didaktičkim instrukcijama. Hipotetički konstrukti, kao što je posmatrani kognitivni stil, stilovi učenja, strategije učenja, metakognitivne strategije, afektivni stilovi... i sl., nastali su kao izraz potreba da se premoste nedostaci i jednog i drugog pravca proučavanja (idiosinkrazija i nomotetski pristup), te, kao takvi, predstavljaju pokušaj da se njihovim sintetizujućim pretenzijama nađe zajednički operacionalan odgovor za, do sada nerešenu, polarizaciju između nomotetskih i idiografskih zahteva psihološke deskripcije. Tako su, s jedne strane, kognitivne i multifaktorske, a sa druge strane, personalističke teorije, dostigavši, svaka u svom domenu, značajan nivo razrade psihološkog mišljenja, napustile dalja nijansiranja svojih postojećih teorijskih tokova, te, ocena je, zajedničku perspektivu videle su u konvergenciji. Opšte prihvatljiva argumentacija za klasične primedbe idiografa (Olport, 1969) (da neprestano traganje za strukturom predstavlja osiromašenje psihološke misli), kao i klasična odbrana nomoteta (u čijoj je suštini konstatacija da upravo takvo poznavanje obrazaca i omogućava poređenje i konstataciju individualnih razlika), na istraživanja su reagovala tako što su se za šire generalizacije koristila oba metodološka pristupa i njihove tehnike; prihvaćen je, dakle, eklektički pristup, a ostavljene su teoretičarima sa širim, obuhvatnijim i dalekosežnijim interpretativnim pretenzijama, šire generalizacije, a sa njima i teškoće koje proizilaze iz eklektike (Stojiljkovic, 1997). Teoretičari su, s druge strane, prihvatajući eklektiku, kao neminovni, a, za sada, i jedino mogući pristup, prišli kategorijama u kojima se naglašava određeni model strukture oslobođene sadržaja. Model strukture, u ovom slučaju, treba da omogući konačno oslobađanje od eklektike. Kategorija kognitivnog stila i drugih pomenutih hipotetičkih konstrukata, počiva na priznavanju individualnih razlika, a hipotetičnost konstrukta ima za cilj da prevaziđe teorijski okvir iz koga je nastala i faktorska analiza kao nomotetski metod i tehnika kojom se dosledno i empirijski proverava distribucija kognitivnih dimenzija ličnosti i sposobnosti (Gojkov, 2012). No, ipak, mora se imati na umu da je ova struktura (kognitivni stil, stil učenja, metakognicija i dr.) samo gen-

eralizovani artefakt teoretičara, koji treba da omogući traganje za daljim generalizacijama, kao što je on i sindrom, složaj isprepletanih karakteristika ličnosti i sposobnosti, koji je u interpretativnom smislu iznad zbira funkcionalnih korelacija, te, kao takav, nije uspeo u potpunosti da nađe adekvatan način za prevazilaženje idiografsko empirijske dileme. U svemu ovome, empiristi su svesni činjenice da variranje ponašanja varira podatke na testovima, koje je teško objasniti postojećim metodološkim inventarom, kao i činjenice da raznorodni testovi daju nestabilne faktore i nezadovoljavajuća faktorska rešenja. S druge strane, teoretičari znaju da generalizacije zahtevaju eklektičke pristupe. Zasad su svoju mogućnost da ovo izbegnu videli u prihvatanju kategorija u okviru kojih se naglašava model strukture oslobođene sadržaja. Postoje stanovišta, kao što je Radovanovića i Kvaščeva (Radovanović i Kvaščev, 1976), po kojima bi trebalo, već u samom polazištu, pokušati i teorijsko ukrštanje razdvojenih oblasti psihološkog mišljenja (sposobnosti i ličnosti), a da se potom teži ka modelu strukture, kao konačnom oslobađanju od eklektike izazvane prvobitnim razdvajanjem. Za mentorstvo su ovo značajne napomene, jer ovim prihvataju činjenicu da u traganju za personalizacijom moraju sve prethodno pomenuto znati i konstruisati sopstveni pristup, koji daje efekte.

1.3. Mentorstvo darovitih u visokoškolskoj nastavi: stanje i otvorena pitanja

Sa konceptualnih odrednica mentorisanja kao nastavne metode, datim u prethodnom tekstu, sledeći korak je didaktički ugao mentorstva kao metode u visokoškolskoj didaktici, koja bi mogla biti u funkciji personalizacije i pomoći u razvoju darovitih onako kako se u prethodnim pogledima shvata (Ziegler, 2019). Suštinske promene koje bi direktno doprinosile kvalitetu studija nakon Bolonjskog procesa, još nisu dovoljno vidljive. No, o ovome je već dosta pisano (Eberhart, 2010; Lisman, 2006, 104; Savet za nauku Evrope, 2008, 8), pa bi se na ovom mestu samo pomenulo da je nedovoljna pažnja posvećena visokoškolskoj didaktici, koja bi bila u funkciji ostvarivanja ciljeva koji su usmereni ka samoorganizovanom učenju studenata, samoodgovornim i samoodređenim karakteristikama koje imaju svrhu usmeravanja ka kompetencijama koje od mladih danas očekuju, ne samo svet rada, nego i aktuelni društveni tokovi. Iz ugla darovitih studenata sve ovo ima još negativniji predznak. Potrebno bi bilo da se aspekti emancipatorne didaktike više integrišu u formulisanje studijskih smerova, te da se posebna pažnja obrati na činjenicu da se sadržaji univerzitetskih studija generišu iz istraživanja, da im je potrebna didaktička transformacija od strane samog naučnika koji poučava, a ovde bi se stvorio prostor i za primenu nastavnih metoda koje bi imale jače naglašenu emancipatornu notu, što bi za mentorisanje darovitih bilo svakako efikasnije. Prema ovome potrebno je da se predmetni sadržaji pretvore u predmet obrazovnog procesa studenata. Za to je neophodna kompetencija didaktičkog promišljanja i stvaranje sopstvene metodike, u skladu sa visokoškolskom didaktikom u kojoj se danas već jasno prepoznaju zahtevi za inoviranjem organizacije sadržaja učenja, nastavnih materijala i metoda poučavanja“ (Šafranji i Gojkov Rajić, 2019; Cre/Unesco-Cepes, prema: Eberhardt, 1997, 11). Didaktički impulsi u ovom smislu vode ka putevima promena na didaktičkoj sceni i usmereni su ka mogućnostima inoviranja strategija poučavanja i učenja na visokoškolskom nivou. Jedan od pokušaja priključivanja ovim didaktičkim impulsima je i primena mentorstva kao metode u visokoškolskoj nastavi, kojim se nastoje ostvarivati ciljevi emancipatorne didaktike, posebno u radu sa darovitima. Tako da u skladu sa prethodnim teorijsku osnovu za ovo istraživanje mentorstva darovitih u visokoškolskoj nastavi čini emancipatorna didaktika, koja je nastala na kritičkoj teoriji društva Frankfurtske škole i kritičke emancipatorne pedagogije. Habermas (1988, 1974) i drugi zastupnici kritičkog pristupa praksi zalagali su se za ostvarivanje emancipatornih interesa, što je značilo nastojanje da se osvoji i produbi znanje i da jedinka sebe izgradi kao ličnost koja će se izvući iz tradicionalno-kulturnog determinizma i krenuti ka samoodređenju. Emancipatorna pedagogija, zasnovana na emancipacijskom interesu vaspitanje shvata kao komunikacijsko delovanje koje nastaje u slabostima trenutne

stvarnosti pred horizontom buduće mogućnosti (Kenig i Zedler, 2001), a ovo bi se moglo smatrati osnovom didaktike budućnosti u podsticanju razvoja darovitih.

2 Metod

Istraživanje, čiji se nalazi dalje prikazuju, deo je šireg nacrtu (Gojkov, 2013), dakle, neki su nalazi preuzeti, imalo je eksplorativni karakter, a predmet je bio sagledavanje shvatanja mentorstva u visokoškolskoj nastavi od strane nastavnika, sa posebnim akcentom na mentorisanje darovitih u cilju podizanja kvaliteta visokoškolske nastave za njih. Pitanje koje je u osnovi istraživanja je: Kako nastavnici u visokoškolskom obrazovanju shvataju suštinske karakteristike mentorstva, kao nastavne metode na visokoškolskom stupnju, posebno u radu sa darovitim studentima. Ovim se zapravo želelo doći do procene koliko se nastavnici posvećuju mentorstvu, kako ga shvataju, koliko imaju uslova za mentorisanje darovitih i time doći do odgovora na pitanje: zašto se mentorstvo sa darovitim studentima zanemaruje, iako se ono svrstava među najefikasnije didaktičke postupke.

Ovim se proveravaju razlozi koji leže u shvatanju efikasnosti programa mentorisanja i karakteristika efikasnog mentorisanja, modeliranja instrukcija i prilika za učenje, prilagođavanje jedinstvenosti svakog pojedinca ponaosob, dakle, personalizacija... Tako je namera istraživanja bila da se bližim sagledavanjem shvatanja mentorstva, načina mentorisanja, shvatanja efekata i sl. sagledaju mogućnosti podizanja kvaliteta visokoškolske nastave za darovite studente. Zadaci istraživanja odnose se na sagledavanje:

- shvatanja glavnih karakteristika mentorstva sa običnom populacijom i razliku u mentorisanju sa darovitim studentima u visokoškolskoj nastavi;
- shvatanja ciljeva, načina i efekata mentorstva, kao nastavne metode u visokoškolskoj nastavi, a posebno u radu sa darovitim studentima;
- u kojoj je meri mentorisanje darovitih prisutno u visokoškolskoj nastavi i u kakvom odnosu je sa uključenosti nastavnika u naučno-istraživačke projekte, brojem objavljenih istraživačkih monografija i sl.

Prethodnim ciljem i zadacima testirana je teza čija je suština u pretpostavci da se nastavnici nedovoljno posvećuju mentorstvu u visokoškolskoj nastavi i da je ovim posebno pogođen kvalitet visokoškolske nastave darovitih.

Radne hipoteze odnose se na:

- Shvatanje glavnih karakteristika mentorstva studenata sa običnom populacijom i darovitim studentima nije statistički značajno; shvatanje suštine, efekata i načina mentorstva u direktnoj je vezi sa korišćenjem mentorstva kao nastavne metode u radu sa darovitim na visokoškolskoj nastavi;
- Učešće nastavnika u naučno-istraživačkim projektima i objavljivanje istraživanja u monografskim studijama, kao indikator posvećenosti nastavnika eksploracijama, u značajnoj je vezi sa korišćenjem mentorstva u radu sa darovitim.

Istraživanje je vršeno u toku 2011. godine, elektronskim putem. Visokoškolski nastavnici iz Austrije, Rusije, Engleske, Mađarske, Rumunije, Slovenije, Hrvatske, Bosne i Hercegovine, Makedonije i Srbije popunjavali su upitnik (MDUVN-1. Opredeljenje za eksplorativno istraživanje podrazumevalo je uzorak bez verovatnoće; u pitanju je namerni uzorak koga čini 245 visokoškolskih nastavnika i istraživača iz naučnih instituta pomenutih 10 evropskih zemalja.

Nezavisne varijable su: broj mentorstava darovitim studentima, oblast mentorisanja, učešće nastavnika u naučno-istraživačkim projektima, broj objavljenih naučno-istraživačkih monografija, broj objavljenih istraživačkih radova.

Zavisne se odnose na: mišljenje nastavnika o karakteristikama mentorstva, posebno u radu sa darovitim studentima, o uslovima efikasnog mentorstva darovitih, načinima i efektima mentorisanja darovitih. U istraživanju je korišćena metoda sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. Od statističkih postupaka korišćeni su: deskriptivna statistika (frekvencije,

kumulativni % frekvencija i grafički prikazi), kanonička diskriminativna analiza, metodom „stepwise“ i klaster analiza.

3 Nalazi: Statističke analize

3.1. Mentorisanje darovitih i karakteristike mentorstva sa običnom populacijom studenata

Za ovu studiju izdvajaju se samo statističke analize. Veza između mentorisanja darovitih i seta varijabli koje se odnose na shvatanja mentorstva sa običnom populacijom studenata ispitana je kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Analiza je izvršena u dva koraka, pri čemu su se u drugom koraku u modelu našle dve varijable: usmerenost ka ciljevima i intenzivan i strpljiv rad kao karakteristike mentorstva sa običnom populacijom studenata. Ostale varijable su izbačene iz analize, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupe ispitanika koji su bili mentori darovitim i onih koji to nisu.

Tabela.3. 1. Ajgen-vrednosti diskriminativnih funkcija

Funkcija	Ajgen-vrednost	Kanonička korelacija
1	.115	.322

Iz tabele 3.1. vidimo da je u analizi izdvojena samo jedna kanonička diskriminativna funkcija. Takođe, primećujemo da je korelacija između diskriminativne funkcije i mentorisanja darovitih niska, tj. da postoje male razlike između onih koji su bili mentori darovitim i onih koji nisu u pogledu diskriminativne funkcije. Vidimo da je funkcija koja je izdvojena analizom statistički značajna.

Tabela 3.2. Značajnost diskriminativne funkcije

Funkcija	Vilksova lambda	Hi-kvadrat	df	p
1	.897	26.303	2	.000

Tabela 3.1.1. Matrica strukture

Karakteristike mentorstva sa običnom populacijom studenata	Funkcija
	1
Usmerenost ka ciljevima (karakteristike mentorstva sa običnom populacijom studenata)	.770
Intenzivan i strpljiv rad (karakteristika mentorstva sa običnom populacijom studenata)	.768

Iz tabele 3.1.1. vidi se da je diskriminativna funkcija u visokoj pozitivnoj vezi sa usmerenošću ka ciljevima i intenzivnim i strpljivim radom. Drugim rečima, diskriminativna funkcija je kombinacija ove dve varijable. Dalje iz proseka diskriminativne funkcije videlo se da je ista više izražena kod ispitanika koji su mentorisali darovite. Imajući u vidu pomenute varijable koje definišu diskriminativnu funkciju (tabela 3.1.1.), može se reći da oni koji su mentorisali darovite u većoj meri smatraju da su usmerenost ka ciljevima i intenzivan i strpljiv rad karakteristike mentorstva sa običnom populacijom, u odnosu na one koji nisu mentorisali darovite, dakle, da razumeju razliku između potreba darovih i ostalih.

3.2. Mentorstva sa darovitim studentima

Veza između mentorisanja darovitih i seta varijabli koje se odnose na shvatanja mentorstva sa darovitim studentima ispitana je kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Analiza je izvršena u tri koraka, pri čemu su se u trećem koraku u modelu našle tri varijable: izbor pedagoškog pristupa za podsticanje kreativnosti, impresivan napredak studenata i partnerski odnos kao karakteristike mentorstva sa darovitim studentima. Ostale varijable nisu ušle u analizu, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupe ispitanika koji su bili mentori darovitim i onih koji to nisu.

Tabela 3.2.1. Ajgen-vrednosti diskriminativnih funkcija

Funkcija	Ajgen-vrednost	Kanonička korelacija
1	.144	.355

Iz tabele 3. 2.1. vidi se da je u analizi izdvojena samo jedna kanonička diskriminativna funkcija. Takođe, uočava se da je korelacija između diskriminativne funkcije i mentorisanja darovitih niska, tj. da postoje male razlike između onih koji su bili mentori darovitim i onih koji nisu u pogledu diskriminativne funkcije, ali se iz tabele 3.2.1. vidi da je funkcija koja je izdvojena analizom statistički značajna.

Tabela 3.2.3. Značajnost diskriminativne funkcije

Funkcija	Vilksova lambda	Hi-kvadrat	df	p
1	.874	32.456	3	.000

Dalja analiza potvrđuje da je diskriminativna funkcija u pozitivnoj vezi sa izborom pedagoškog pristupa za podsticanje kreativnosti i partnerskim odnosom. I proseči diskriminativne funkcije kod ispitanika koji jesu/nisu mentorisali darovite studente konstatuju da je diskriminativna funkcija više izražena kod ispitanika koji su mentorisali darovite. Imajući u vidu koje varijable definišu diskriminativnu funkciju, može se reći da oni koji su mentorisali darovite, za razliku od onih koji to nisu, u većem broju navode izbor pristupa za podsticanje kreativnosti i partnerski odnos, što jasno ukazuje na poznavanje suštine mentorstva sa darovitimima, a ovo potvrđuje i sledeća analiza.

3.3. Načini mentorisanja darovitih studenata

Veza između mentorisanja darovitih i seta varijabli koje se odnose na korisne načine mentorisanja darovitih ispitana je, takođe, istom statističkom analizom, dakle, kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Analiza je izvršena u tri koraka, pri čemu su se u trećem koraku u modelu našle tri varijable: diskusija, povratna informacija i timski rad na zajedničkim projektima kao korisni načini mentorisanja darovitih. Ostale varijable nisu ušle u analizu, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupe ispitanika koji su bili mentori darovitim i onih koji to nisu.

Tabela 3.3.1. Ajgen-vrednosti diskriminativnih funkcija

Funkcija	Ajgen-vrednost	Kanonička korelacija
1	.095	.295

Nalazi pokazuju da je u analizi izdvojena samo jedna kanonička diskriminativna funkcija. Takođe, uočava se da je korelacija između diskriminativne funkcije i mentorisanja darovitih niska, tj. da postoje male razlike između onih koji su bili mentori darovitim i onih koji nisu u pogledu diskriminativne funkcije. Funkcija koja je izdvojena analizom statistički je značajna. Iz matrice strukture vidi se da je diskriminativna funkcija u pozitivnoj vezi sa diskusijom, timskim radom na zajedničkim projektima i povratnom informacijom. Proseci diskriminativne funkcije kod ispitanika koji jesu/nisu mentorisali darovite studente ukazuju na to da je diskriminativna funkcija više izražena kod ispitanika koji su mentorisali darovite. Imajući u vidu koje varijable definišu diskriminativnu funkciju, može se reći da oni koji su mentorisali darovite, za razliku od onih koji to nisu, u većem broju navode diskusiju, timski rad na zajedničkim projektima i povratnu informaciju kao korisne načine mentorisanja darovitih.

3.4. Mentorisanje darovitih i efekti mentorstva

Veza između mentorisanja darovitih i seta varijabli koje se odnose na efekte mentorstva ispitana je kao i u prethodnim slučajevima, kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz podataka se uočava da je analiza izvršena u sedam koraka, pri čemu se u sedmom koraku u modelu našlo sedam efekata mentorstva: stvaranje baze naučnog osoblja, približavanje akademskog akta studentu, podsticanje akademske izuzetnosti, razvijanje istraživačkih sposobnosti, holistički razvoj darovitog studenta, saradnički odnosi unutar profesije i osposobljavanje za samostalan rad. Ostale varijable nisu ušle u analizu, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupe ispitanika koji su bili mentori darovitim i onih koji to nisu.

Tabela 3.4.1. Ajgen-vrednosti diskriminativnih funkcija

Funkcija	Ajgen-vrednost	Kanonička korelacija
1	.430	.548

Nalazi Ajgen-vrednosti diskriminativnih funkcija u tabeli 3.4.1. ukazuju da je u analizi izdvojena samo jedna kanonička diskriminativna funkcija. Primećuje se i da je korelacija između diskriminativne funkcije i mentorisanja darovitih srednje veličine, tj. da postoje razlike srednje veličine između onih koji su bili mentori darovitim i onih koji nisu u pogledu diskriminativne funkcije. Dalje analize potvrđuju statističku značajnost ove veze. Iz matrice strukture vidi se da diskriminativnu funkciju definiše njena negativna veza sa stvaranjem baze naučnog osoblja i približavanjem akademskog takta studentu, kao i njena pozitivna veza sa holističkim razvojem darovitog studenta, podsticanjem akademske izuzetnosti i osposobljavanjem za samostalan rad, a osnova svega ovoga je dobro poznavanje osobina i sposobnosti studenata i personalizacija didaktičkih instrukcija.

Tabela 3.4.2. Proseci diskriminativne funkcije kod ispitanika koji jesu/nisu mentorisali darovite studente

Mentorisanje darovitih stud ne da	Funkcija
	1
ne	-.689
da	.619

Vidi se da je diskriminativna funkcija više izražena kod ispitanika koji su mentorisali darovite. Imajući u vidu koje varijable definišu diskriminativnu funkciju, može se reći da oni koji su mentorisali darovite procenjuju da su efekti mentorstva u holističkom razvoju darovitog studenta, podsticanju akademske izuzetnosti i osposobljavanju za samostalan rad veći,

nego što je to slučaj kod onih koji nisu mentorisali darovite. Takođe, oni koji su mentorisali darovite procenjuju efekte mentorstva kao stvaranje baze naučnog osoblja i približavanje akademskog akta studentu kao više značajne u odnosu na one koji nisu mentorisali darovite.

3.5. Mentorisanje darovitih i ciljevi mentorstva

Veza između mentorisanja darovitih i seta varijabli koje se odnose na ciljeve mentorstva ispitana je kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Analiza je izvršena u tri koraka, pri čemu su se u trećem koraku u modelu našla tri cilja mentorstva: proširivanje i produbljivanje znanja i vještina, otkrivanje novih saznanja u nauci i otkrivanje novih tema. Ostale varijable nisu ušle u analizu, jer nisu davale značajan doprinos razlici između grupe ispitanika koji su bili mentori darovitim i onih koji to nisu.

Tabela 3.5.1. Aigen-vrednosti diskriminativnih funkcija

Funkcija	Aigen-vrednost	Kanonička korelacija
1	.130	.340

U analizi je izdvojena samo jedna kanonička diskriminativna funkcija. Korelacija između diskriminativne funkcije i mentorisanja darovitih je niska, postoje male razlike između onih koji su bili mentori darovitim i onih koji nisu u pogledu diskriminativne funkcije. Ali, funkcija koja je izdvojena analizom statistički je značajna.

Matrica strukture ukazuje na činjenicu da diskriminativnu funkciju definiše, pre svega, njena pozitivna korelacija sa proširivanjem i produbljivanjem znanja i sa otkrivanjem novih saznanja u nauci. Proseci diskriminativne funkcije kod ispitanika koji jesu/nisu mentorisali darovite studente ukazuju na to da je diskriminativna funkcija više izražena kod ispitanika koji su mentorisali darovite. Imajući u vidu koje varijable definišu diskriminativnu funkciju, može se reći da oni koji su mentorisali darovite u većem broju navode proširivanje i produbljivanje znanja i otkrivanje novih saznanja u nauci kao ciljeve mentorstva, u odnosu na one koji nisu bili mentori darovitim.

3.6. Mentorisanje darovitih i uslovi efikasnog mentorstva

Veza između mentorisanja darovitih i seta varijabli koje se odnose na uslove efikasnog mentorisanja darovitih ispitana je, takođe, kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Analiza izvršena u tri koraka, pri čemu su se u trećem koraku u modelu našla tri uslova efikasnog mentorisanja darovitih: fleksibilnost programa, nesebična podrška i dostupnost mentora-manje opterećenje časovima i drugim obavezama odnosno prostor za posvećivanje saradnji sa darovitim. Ostale varijable nisu ušle u analizu, jer nisu davale značajan doprinos razlici između grupe ispitanika koji su bili mentori darovitim i onih koji to nisu.

Tabela 3.6.1. Aigen-vrednosti diskriminativnih funkcija

Funkcija	Aigen-vrednost	Kanonička korelacija
1	.196	.404

Iz tabele 3.6.1. vidi se da je u analizi izdvojena samo jedna kanonička diskriminativna funkcija. Takođe, uočava se da je korelacija između diskriminativne funkcije i mentorisanja darovitih srednje veličine, tj. da postoje razlike srednje veličine između onih koji su bili mentori darovitim i onih koji nisu u pogledu diskriminativne funkcije. Sledeći statistički koraci utvrdili su statističku značajnost ove razlike. Matrica strukture uslova efikasnog men-

torisanja darovitih nalazi da diskriminativnu funkciju definiše njena pozitivna korelacija sa dostupnošću mentora - manje opterećenje časovima i drugim obavezama i nesebičnom podrškom, kao i negativna korelacija sa fleksibilnošću programa. Dalji koraci provere ovoga u okviru proseka diskriminativne funkcije kod ispitanika koji jesu/nisu mentorisali darovite studente nalaze da je diskriminativna funkcija više izražena kod ispitanika koji su mentorisali darovite. Imajući u vidu koje varijable definišu diskriminativnu funkciju, može se reći da oni koji su mentorisali darovite, u odnosu na one koji nisu, u većem broju navode dostupnost mentora i nesebičnu podršku, a u manjem broju fleksibilnost programa.

3.7. Klaster analiza

Izvršena je hijerarhijska klaster analiza svih varijabli, metodom „spajanje između grupa“ (between-groups linkage). Kao mera odstojanja između klastera korišćeno je kvadrirano euklidovsko odstojanje. Izvršena je analiza u 51 stadijumu. U njoj se, takođe, uočava da su u prvom stadijumu spojene u jedan klaster varijable pregled tekstova studenata (koristan način mentorisanja darovitih) i povratna informacija (koristan način mentorisanja darovitih); otkrivanje novih tema (cilj mentorisanja) i rad na terenu (način mentorstva), koje, takođe, formiraju samostalni klaster... Na dendogramu se uočava da su pregled tekstova studenata (koristan način mentorisanja darovitih) i povratna informacija (koristan način mentorisanja darovitih), takođe, spojeni u jedan klaster i tako redom, većina varijabli ima dijadni odnos, dakle ne grupišu se u setove nego čine kategorije od po dve varijable, što upućuje na zaključak da među varijablama ima značajnih razlika, kao i da su veze u kategorijama značajne, iako pripadaju istom predmetu posmatranja. Iz podataka o stadijumu razlika uočava se da je u klaster analizi koeficijenta mere sličnosti između kategorija visok (kod nekih 33.000). Iz dendograma i spiska varijabli mogu se dalje uočavati veze po kategorijama. Posebnu kategoriju čini set varijabli: 46. stvaranje baze naučnog podmlatka, kao efekta mentorstva; 47. mentorisanje darovitih, 48. broj mentorstava, 49. rukovođenje naučno-istraživačkim projektima, 50. broj naučno-istraživačkih projekata u kojima su ispitanici učestvovali, 51. broj objavljenih monografija, 52. broj objavljenih radova. Ovako grupisan set varijabli, na izvestan način, govori o shvatanju funkcije mentorstva kao stvaranja naučnog podmlatka. Moglo bi se zaključiti da je u ovome sadržano sve prethodno, da su se ove varijable svrstale zajedno, jer se pod stvaranje naučnog podmlatka mogu podvesti sve prethodne varijable, odnosno ispitanici koji su bili rukovodioci naučno-istraživačkim projektima ili učesnici u njima, imaju objavljene naučne monografije i naučno-istraživačke radove, dakle oni koji su i sami istraživači, naučni radnici i imaju iskustva u mentorisanju darovitih gledaju na ovo pitanje isto. Klaster analiza je tako u saglasju sa 2. hipotezom, koja smatra značaj učesća nastavnika u naučno-istraživačkim projektima i objavljivanje istraživanja u monografskim studijama, kao indikator same posvećenosti nastavnika eksploracijama, odnosno pretpostavlja postojanje značajne veze ovoga sa mentorstvom u radu sa darovitima, a, takođe je u saglasju i sa drugim delom 1. hipoteze koji se odnosi na tvrdnju da je shvatanje suštine, efekata i načina mentorstva u direktnoj vezi sa korišćenjem mentorstva kao nastavne metode u radu sa darovitima u visokoškolskoj nastavi. Ovim se konstatuje da ovi nalazi nisu u saglasju sa 1. hipotezom koja se odnosi na tvrdnju da razlika u shvatanju glavnih karakteristika mentorstva studenata sa običnom populacijom i darovitim studentima nije statistički značajna; te da je shvatanje suštine, efekata i načina mentorstva u direktnoj vezi sa korišćenjem mentorstva kao nastavne metode u radu sa darovitima na visokoškolskoj nastavi.

4 Interpretacija

Posmatranje procenta ispitanika koji su mentorisali darovite, koji je nešto je veći od procenta onih koji nisu mentorisali darovite, govori da je više od polovine imalo mentorskog iskustva sa darovitim studentima, te da mogu da daju zapažanja vredna za ovu studiju, kao i onih koji su rukovodili naučno-istraživačkim projektima i onih koji to nisu. Najveći broj ispitanih bio je uključen u istraživačke projekte; dakle, postoji istraživačko iskustvo i kompetentnost ispitanika, što je, takođe, potvrda da njihova mišljenja mogu biti značajna za zaključivanje o pitanju koje se u ovom istraživanju posmatra. Ipak, ostaje činjenica da skoro polovina ispitanih nije imala iskustava u mentorisanju darovitim studentima, što ukazuje na ozbiljnost problema u smislu da je mentorski rad sa darovitima u visokoškolskoj nastavi nedovoljno korišćen. Uzrok ovome možda je, kako ispitanici navode, da se kod mentorstva sa populacijom običnih studenata očekuje intenzivan i strpljiv rad, jer su isti nemotivisani, nesamostalni i površni, što iziskuje veliku posvećenost njihovom upućivanju i osamostaljivanju, a vremenska angažovanost nastavnika, broj časova nastave, konsultacija, broj kolokvijuma i dr. to ne omogućuju.

Karakteristike mentorstva sa darovitima govore da više od polovine ispitanika smatra da je samostalnost studenata u radu karakteristika mentorstva sa darovitim studentima, a zatim neophodnost izbora pedagoškog pristupa za podsticanje originalnosti i sl. darovitog studenta; sledi impresivni napredak darovitih studenata kao još jedna značajna razlika u odnosu na mentorisanje običnoj populaciji; partnerski odnos, dakle drugačija didaktičko-metodička komunikacija i na kraju u manjem procentu, ali ipak značajno je i akademsko druženje sa mentorom karakteristično za mentorisanje darovitih. Ovaj nalaz otvara optimizam za mentorstvo u radu sa darovitima, jer nastavnici shvataju neophodnost obezbeđivanja uslove efikasnog mentorstva darovitih, koji se odnose na: saznavanje i metodičku spremnost, nesebičnu pomoć i podršku mentora, zatim slede fleksibilnost programa i dovoljno vremena za rad sa studentima, kao i metode i tehnike kreativnog rada sa darovitim studentima, viši nivo stručnosti mentora i motivisanost studenata, a ciljevi se odnose na: je uvođenje u samostalni akademski rad, motivisanje darovitih studenata za istraživanje, podsticanje razvoja potencijalne darovitosti, produbljivanje znanja i otkrivanje novih saznanja u nauci i novih tema.

Iza prethodnog moglo bi se reći da je značajna činjenica da nastavnici, tj. ona polovina od ispitanih koji su imali iskustva u radu sa darovitim studentima, navodi načine mentorstva koje i drugi, poznati autori u ovoj oblasti pominju kao efikasne, a koji se dobro uklapaju u značaj naglašene koristi koju za mentorisanje darovitih predstavlja relativno stabilna dijadička veza između iskusnog mentora i manje iskusnog darovitog mentorisanog, koja se odlikuje obostranim poverenjem i dobroćinstvom, a namena joj je unapređivanje učenja, razvoj i, na kraju, napredak mentorisanog (Ziegler, 2005). A, u prethodno spada i izraženost značenja adekvatnim metodama, jer daju prednost sledećem: diskusije, konsultacije, uključivanja darovitih u istraživačke projekte, timski rad, pregled tekstova studenata, povratnu informaciju i rad na terenu, a uslovi na: metodičku spremnost mentora, nesebičnu pomoć i podršku mentora, dovoljno vremena za rad sa studentima, kao i metode i tehnike kreativnog rada sa darovitim studentima i viši nivo stručnosti mentora i motivisanost studenata. Takođe se iz nalaza vidi da nastavnici koji imaju iskustva u mentorisanju dobro razumeju suštinu prethodno pominjane strukture AKTIOTOPA i Sociotopa (Ziegler, et al., 2022) koji se odnose na ciljeve, te izdvajaju: uvođenje u samostalni akademski rad, motivisanje darovitih studenata za istraživanje, podsticanje razvoja potencijalne darovitosti, produbljivanje znanja, otkrivanje novih saznanja u nauci, otkrivanje novih tema, stvaranje naučnog podmlatka. Tako isti u većoj meri smatraju da su usmerenost ka ciljevima i intenzivan i strpljiv rad karakteristike mentorstva sa običnom populacijom, u odnosu na one koji nisu mentorisali darovite. Značajnost razlika uočava se i kod načina mentorstva, tako da oni koji su mentorisali darovite, za razliku od onih koji to nisu, u većem broju navode izbor pristupa za podsticanje kreativnosti i partnerski odnos, što je indikator dobrog stanja što

se tiče stručne didaktičke upućenosti, samo one polovine nastavnika koji su se posvećivali mentorstvu sa darovitima, kao i sa ostalim studentima. Oni koji su mentorisali darovite procenjuju da su efekti mentorstva u holističkom razvoju darovitog studenta, podsticanju akademske izuzetnosti i osposobljavanju za samostalan rad veći, nego što je to slučaj kod onih koji nisu mentorisali darovite, a isti procenjuju efekte mentorstva kao stvaranje baze naučnog osoblja i približavanje akademskog akta studentu kao više značajne u odnosu na one koji nisu mentorisali darovite. Ovo jasno govori o dobrom poznavanju potreba darovitih i usmerenosti ka ciljevima mentorstva i značajnih uslova za uspešno mentorstvo darovitih (produbljivanje znanja i otkrivanje novih saznanja u nauci, dostupnost mentora i nesebičnu podršku, fleksibilnost programa...), što je sadržano u shvatanjima i operacionalizaciji strukture AKTOTOPA (Ziegler, 2007).

Klaster analiza je potvrdila značaj učešća nastavnika u naučno-istraživačkim projektima i objavljivanje istraživanja u monografskim studijama, kao indikator same posvećenosti nastavnika eksploracijama, odnosno pretpostavku postojane značajne veze ovoga sa mentorstvom u radu sa darovitima, a, takođe, i tvrdnju da je shvatanje suštine, efekata i načina mentorstva u direktnoj vezi sa korišćenjem mentorstva kao nastavne metode u radu sa darovitima na visokoškolskoj nastavi, kao da je razlika u shvatanju glavnih karakteristika mentorstva studenata sa običnom populacijom i darovitim studentima statistički značajna, te da je shvatanje suštine, efekata i načina mentorstva u direktnoj vezi sa korišćenjem mentorstva kao nastavne metode u radu sa darovitima na visokoškolskoj nastavi.

Nalazi ukazuju da nedorečenosti oko definisanja samog pojma mogu biti jedan od razloga što se mentorisanje, iako smatrano kao jedna od najefikasnijih pedagoških mera, ili metoda vođenja, ipak retko koristi u obrazovanju uopšte, pa i u radu sa darovitima, a takođe potvrđuju i stavove pominjanih (Ziegler, 2008) i po kojima je jedan od glavnih razloga za ovo zanemarivanje nedostatak temeljne analize konceptualnih osnova mentorisanja, a u sklopu ovoga potvrda su, kako je u radu prethodno komentarisano i značaja respekta sadržaja pojmova: „trijada učenja“, modeliranja, instrukcije i provizije prilika za učenje i „velike četvorke“ efikasnog procesa učenja, koja se odnosi na: učenje orijentisano ka poboljšanju, individualizaciju, fdbek i uvežbavanje, kao i prethodno objašnjenih sadržaja pojma ACTIOTOP, koji predstavlja „...heuristički model za istraživački program, namenjen da ispita i umanjí štetne motivacione uslove koji utiču na postignuća, jer naglašavaju značaj holističkog pristupa dostizanju izvanrednosti sa fokusom na neprekidan razvoj repertoara radnji/akcija pojedinca, koji se razvija putem uspešnih samoregulisanih akcija učenja, uz uvažavanje definisanog prostora za aktivnosti - sociotopa. Kao značajan, između redova, uočen nalaz, koji se tiče pitanja indikatora postignuća izvanrednosti, ili dokle ide izvanrednost pojedinaca, da li postoje kriterijumi za izvanrednost, da li ih je moguće odrediti, ili da li ih je potrebno određivati, čak, predviđati. Nalazi ukazuju da ispitani smatraju da standardi postignuća sobom mogu da donesu i nešto što bi se kosilo sa izvanrednošću i u krajnjem ishodu i sa mentorisanjem, njegovom suštinskom karakteristikom kao didaktičkom metodom. Pominjani sadržaji aktiotopa govore, takođe, u prilog ovome, jer u njihovoj suštini postizanje izvanrednosti postignuća ne može da se odredi, posebno ne kao standard. Ciljevi postizanja izvanrednosti su individualni i u pojedinačnim aktiotopima se predviđaju za dalji pojedinačni razvoji to etapno u skladu sa samoostvarenjima.

Zaključci

Nalazi ukazuju na potrebu da se aspekti emancipatorne didaktike više integrišu u formulisanje studijskih smerova, te da se posebna pažnja obrati na činjenicu da se sadržaji univerzitetskih studija generišu iz istraživanja, da im je potrebna didaktička transformacija od strane samog naučnika koji poučava, a ovde bi se stvorio prostor i za primenu nastavnih metoda koje bi imale jače naglašenu emancipatornu notu, što bi iz ugla mentorisanja darovitima bilo

svakako efikasnije. Promene se u ovom smislu očekuju od pomeranja napora usmerenih sa čisto strukturne promene, ka onome što je pretpostavka uspeha projekta Bolonjski proces, misli se na zahteve etabliranja „kulture poučavanja“. Ovim bi se svakako izbegle za sada najjače kritike čija je suština, kako je prethodno već rečeno, u zanemarivanja evropskih i nacionalnih univerzitetskih tradicija i naučnih struktura, kao što je jedinstvo istraživanja i nastave, postulirane još od Humbolda i do sada, po svim ocenama dobro inkorporirane.

Didaktički impulsi u ovom smislu vode ka putevima promena na samoj didaktičkoj sceni i usmereni su ka mogućnostima inoviranja strategija poučavanja i učenja na visokoškolskom nivou. Jedan od pokušaja priključivanja ovim didaktičkim impulsima je i primena mentorstva kao metode u visokoškolskoj nastavi, kojim se nastoje ostarivati ciljevi emancipatorne didaktike, posebno u radu sa darovitima. Ovim bi se stvorio prostor za emancipatorno vaspitanje, zasnovano na kritičkom odnosu prema stvarnosti koju treba menjati; oslobođenje od stega i emancipaciju pojedinca; autonomiju, samoodređivanje i solidarnosti; učenju kroz komunikaciju i interakciju u nastavi u kojoj će studenti i nastavnici sarađivati. Sve ovo, posebno kod darovitih, može se dobro podsticati prethodno definisanim karakteristikama mentorstva, kao metode poučavanja na visokoškolskom stupnju, koje su kontekstuirane u metateorijsko polje zasnovano na kritičkoj filozofiji društva i emancipatornoj didaktici.

Utisak je, prema nalazima koautora datim u ovoj studiji i drugima (Stojaković, 2006) da je u sadašnjoj fazi razvoja metodoloških pristupa moguće tek nazreti kognitivne sklopove darovitih i njihove interakcije sa didaktičkim instrukcijama, te da je i ovo bez velike koristi ako se paralelno ne istražuju idiosinkratički i nomotetski aspekti, oba iz ugla značaja mnogostrukosti, isprepletanosti uloge ličnosti u kreativnosti, stilova mišljenja i učenja, kao mosta između kognicije i ličnosti, ličnosti i inteligencije, kognicije i afektivne sfere... i njihove korespondencije sa didaktičkim instrukcijama. Nalazi istraživanja (Stojanović, et al., 2018; Gojkov Rajić, et al., 2022; Gojkov, 2006) potvrđuju nedovoljnost samo jednog pristupa (nomotetskog) u dobijanju potpunih informacija za sigurno neposredno didaktičko intervenisanje, što opravdava personalizaciju, zasnovanu na idiosinkraziji. Ali, i nomotetski pristupi su, ipak, u funkciji utvrđivanja relacija kognitivnih i ličnosnih faktora, njihove mnogostrukosti i mogućnosti prepoznavanja sklopova njihove interakcije kod darovitih studenata, kao osnova didaktičke intervencije. U analizi veza (Gojkov, 2013) uočava se pojava da su didaktičke instrukcije istog oblika, sa naizgled istim manifestnim značenjem, izazvale različite kognitivne sklopove. Značajno je da ima didaktičkih instrukcija koje se nisu vezivale za kognitivne stilove, tj. za njegove određene dimenzije, što se posmatra kao argumentacija za tezu da su za stvaralačko učenje i učenje otkrivanjem, pored kognitivnog stila, značajni i drugi faktori, tj. da efikasnosti didaktičkih instrukcija doprinose i međuinstrukcije, prethodna znanja, načini strukturisanja informacija i drugi nekontrolisani faktori (Allen & Poteet, 1999, 2003), zato treba imati na umu značaj AKTIOTOP-a, sociotopa, velike četvorke i sl...

No, osnovni nalazi, i pored konstatacija o značaju drugih elemenata nastave (struktura informacija, raspoređenost sadržaja, jasnost informacija i sl.), upućuju na zaključak da su dimenzije kognitivnog i drugih stilova darovitih korespondentne sa didaktičkim instrukcijama. Ali, uz ovaj zaključak, značajan je i utisak da ove veze nisu jednostavne i jednoznačne. Naizgled homogena grupa darovitih sa istim visokim intelektualnim potencijalima i kreativnim performansama, na testovima kreativnih aspekata kognitivnog stila formira u jednom od istraživanja (Gojkov, G., 2008b) 7 klasa koje različito reaguju na iste didaktičke instrukcije. Ilustracije radi, interesantno je da posebnu klasu čini korelativni odnos između otkrivanja udaljenih relacija (težnja za izmišljanjem novih postupaka, asociiranje), kao dimenzije kognitivnog stila, i didaktičkih instrukcija više oblika (15 oblika), koje se odnose na: zaključivanje na osnovu analiza i komparacija, primena pravila (primer kao potvrda pravila).

Pomenuti nalazi naglašavaju značajne individualne razlike u, inače, homogenoj grupi visokointelektualnih učenika i njihovo dalje međusobno diferenciranje u pogledu korespondiranja sa didaktičkim instrukcijama. Hipotetički konstrukti, kao što je posmatrani kognitivni stil, stilovi učenja, strategije učenja, metakognitivne strategije, afektivni stilo-

vi... i sl., nastali su kao izraz potreba da se premoste nedostaci i jednog i drugog pravca proučavanja (idiosinkrazija i nomotetski pristup), te, kao takvi, predstavljaju pokušaj da se njihovim sintetizujućim pretenzijama nađe zajednički operacionalan odgovor za, do sada nerešenu, polarizaciju između nomotetskih i idiografskih zahteva psihološke deskripcije. Tako su, s jedne strane, kognitivne i multifaktorske, a sa druge strane, personalističke teorije, dostigavši, svaka u svom domenu, značajan nivo razrade psihološkog mišljenja, napustile dalja nijansiranja svojih postojećih teorijskih tokova, te, ocena je, zajedničku perspektivu videle u konvergenciji. Opšte prihvatljiva argumentacija za klasične primedbe idiografa (Alpport, 1937) (da neprestano traganje za strukturom predstavlja osiromašenje psihološke misli), kao i klasična odbrana nomoteta (u čijoj je suštini konstatacija da upravo takvo poznavanje obrazaca i omogućava poređenje i konstataciju individualnih razlika), na istraživanja su reagovala tako što su se za šire generalizacije koristila oba metodološka pristupa i njihove tehnike; prihvaćen je, dakle, eklektički pristup, a ostavljene su teoretičarima sa širim, obuhvatnijim i dalekosežnijim interpretativnim pretenzijama, šire generalizacije, a sa njima i teškoće koje proizilaze iz eklektike (Stojiljkovic, 1997).

Teoretičari su, s druge strane, prihvatajući eklektiku, kao neminovni, a, za sada, i jedino mogući pristup, prišli kategorijama u kojima se naglašava određeni model strukture oslobođene sadržaja. Model strukture, u ovom slučaju, treba da omogući konačno oslobađanje od eklektike. Kategorija kognitivnog stila i drugih pomenutih hipotetičkih konstrukata, počiva na priznavanju individualnih razlika, a hipotetičnost konstrukta ima za cilj da prevaziđe teorijski okvir iz koga je nastala i faktorska analiza kao nomotetski metod i tehnika kojom se dosledno i empirijski proverava distribucija kognitivnih dimenzija ličnosti i sposobnosti (Gojkov, 2012; Allen & Poteet, 1999). No, ipak, mora se imati na umu da je ova struktura (kognitivni stil, stil učenja, metakognicija i dr.) samo generalizovani artefakt teoretičara, koji treba da omogući traganje za daljim generalizacijama, kao što je on i sindrom, složaj isprepletanosti karaktera ličnosti i sposobnosti, koji je u interpretativnom smislu iznad zbira funkcionalnih korelacija, te, kao takav, nije uspeo u potpunosti da nađe adekvatan način za prevazilaženje idiografsko empirijske dileme. U svemu ovome, empiristi su svesni činjenice da variranje ponašanja varira podatke na testovima, koje je teško objasniti postojećim metodološkim inventarom, kao i činjenice da raznorodni testovi daju nestabilne faktore i nezadovoljavajuća faktorska rešenja. S druge strane, teoretičari znaju da generalizacije zahtevaju eklektičke pristupe. Zasad su svoju mogućnost da ovo izbegnu videli u prihvatanju kategorija u okviru kojih se naglašava model strukture oslobođene sadržaja. Postoje stanovišta, kao što je Radovanovića i Kvačeva (Radovanović i Kvašćev, 1976), po kojima bi trebalo, već u samom polazištu, pokušati i teorijsko ukrštanje razdvojenih oblasti psihološkog mišljenja (sposobnosti i ličnosti), a da se potom teži ka modelu strukture, kao konačnom oslobađanju od eklektike izazvane prvobitnim razdvajanjem.

Prethodni diskursi o nalazima samo nagoveštavaju dalekosežnost, isprepletanost i moguće obrise složenosti, a pre svega ukazuju na činjenicu da su postojeće metodološke mogućnosti bavljenja obuhvatnim strukturama ličnosti još ograničene i, kao takve, smetnja širim strukturama koje obuhvataju međuticaje, podrazumevaju još veće složenosti, interakcije brojnih faktora u didaktičkoj organizaciji procesa učenja. Pominjani nalazi o interakciji kognitivnog stila, stilova učenja i dr. i didaktičkih instrukcija, tj. njihovo ukazivanje na potrebu personalizacije didaktičkih tretmana prema svojstvima darovitih, kao međusobnoj uslovljenosti kognitivnih, emotivnih i konativnih svojstava ličnosti, znače potrebu za daljim proverama vrednosti struktura, pa i hipotetičkih i generalizovanih pojmova, njihove dovoljnosti za uklapanja idiosinkretičkih uglova u pokušajima neposrednih didaktičkih tretmana darovitih. Zapretnost logike nastave, brojnost kompleksnih interakcija, upućuje na oprez od opasnosti pojednostavljivanja strukturama, bez kojih je teško imati osnove za poređenja, i, tako redom, lanac metodoloških teškoća je udubljivanjem u ovu tematiku sve duži, a svest o potrebi novog metodološkog inventara, kojim bi se još kompleksnije mogle sagledavati

strukture, a u njima dovoljno blizu i individualni sklopovi i njihova korespondentnost sa didaktičkim tretmanom, sve prisutnija (Gojkov, 2001). Utisak je da su ovde neophodna istovremeno dva metodološka pristupa, koja izgledaju nemoguća, kao dva kretanja u suprotnim pravcima, ili, pak, neki treći, potpuno nov pristup, koji bi istovremeno obuhvatao svu složenost interakcija brojnih faktora u personalizovanom učenju organizovanom u nastavi sa darovitima.

Jedno od polaznih kompleksnih pitanja, značajno za razmatranje iz više uglova je: koji su indikatori postignuća izvanrednosti, dokle ide izvanrednost pojedinaca, da li postoje kriterijumi za izvanrednost, da li ih je moguće odrediti, ili da li ih je potrebno određivati. Ovo poslednje je jedno od pitanja o kojima se danas sve više u Srbiji diskutuje, i šire, jer se sve više govori o standardima postignuća koji sobom mogu da donesu i nešto što bi se kosilo sa izvanrednošću i u krajnjem ishodu i sa mentorisanjem, kao didaktičkom metodom. Skica aktiotopa, kao i njegov smisao ukazuju na to da tačke koje znače postizanje izvanrednosti postignuća ne mogu da se odrede, posebno ne kao standardi. Ciljevi postizanja izvanrednosti su individualni i u pojedinačnim aktiotopima se predviđaju za dalji pojedinačni razvoj, te zato isti kao metod podrazumevaju mentorstvo zasnovano na personalizaciji, jer standardi u aktiotopu podrazumevaju nešto drugo; odnose se na kriterijume za kvalitet po kojima svaki dalji pojedinačni razvoj u aktiotopu može da se proceni u pogledu ciljeva mentorisanja, pri čemu nije svaka nova komponenta od koristi (može čak i da škodi) i nije svaki razvoj pozitivan. Cigler (Zigler, 2008), predlaže prethodno pomenute standarde za ocenu razvoja aktiotopa: značaj cilja, koji podrazumeva sposobnost mentora da bolje sagleda značaj ciljeva, kao i sposobnost da se odredi da li je i kada neki cilj ostvaren. Ovo, ni jedno ni drugo nije lako, jer posledice odluka nije lako predvideti iz bezbroj razloga. Značaj mentora je upravo u tome da svojim velikim iskustvom i znanjem može biti od velike pomoći; ekološka značajnost podrazumeva umešnost da se neke radnje izvedu u pravo vreme i na pravom mestu, tako da naučene radnje u specifičnim situacijama često očekuju transfer koji nije lako napraviti. Pomoć mentora je dragocena. Značaj anticipacije ima suštinu u tome da mentori mogu, na osnovu iskustva, bolje da procene koje aktivnosti mentorisani treba da radi, i kojim putem da ide, bolje nego sami mentorisani. Značajnost zamene odnosi se na sposobnosti da se proceni trenutak potreba za promenama u raznim vidovima i aktivnostima mentorstva.

Razvoj sposobnosti nije linearan, karakterišu ga skokovi, inertne faze, a često i regresija, naročito kada sredina zahteva promene. Stoga, razvoj efikasnog repertoara aktivnosti neka- da zahteva neke od aktivnosti širiti, ili zameniti manje efikasne efikasnijim i sl. Bitan zadatak mentora je da prepoznaju kada pređašnje uspešne radnje treba zameniti novim i uspešnijim – to je staza kojom je sam mentor već prošao.

Nakon prethodnog, moglo bi se smatrati da pokušaji sagledavanja mesta i značaja mentorstva na visokoškolskoj nastavi, a posebno u radu sa darovitima u viziji budućnosti vode do konstatacija da ne postoji samo jedan tip mentorisanja, već razne vrste koje se obavljaju u različitim disciplinama i u različitim oblicima, i svaka od njih ima postavljen specifičan cilj. Druga konstatacija odnosila bi se na to da zajednički koncept ili vezivna definicija mentorisanja ili mentorisanja darovitih pojedinaca se ne može predvideti i verovatno čak nije ni poželjna. Umesto toga, koncept ili definicija prikladna je da potiče iz idealne vrste mentorisanja i da karakteriše individualne načine primene. Takođe je značajno da mentorisanje darovitih pojedinaca može da bude veoma efikasno, čak i najefikasnija didaktička metoda, naravno uz uslov pravilne primene, što analize života istaknutih ličnosti dokazuju (Bloom, 1985), a ovo je mentorstvu viza za metod u viziji budućnosti razvoja darovitih.

Konceptualne odrednice delimično skicirane i u ovom pojmovnom određenju potvrđuju da je mentorisanje teoretski siguran oblik obrazovanja za darovite, te da može, kao i da bi trebalo da se zasniva na holističkom pristupu, koji može da bude dobra osnova za promociju personalizacije postupaka podsticanja i dobar pravac u viziji razvoja darovitih, koja uzima u obzir da se već danas od visokoškolske didaktike očekuje da bude u funkciji ostvari-

vanja ciljeva koji su usmereni ka samoorganizovanom učenju studenata, samoodgovornim i samoodređenim karakteristikama koje imaju svrhu usmeravanja ka kompetencijama koje od mladih danas očekuju, ne samo svet rada, nego i aktuelni društveni tokovi, koji imaju jasno naglašen predznak neizvesnosti, nesigurnosti u vizijama društvenih kretanja sveta.

Reference

- Allen, J., & Eby, L., Poteet, M., Lentz, E. & Lima, L. (2004) Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89 (1), 127/36.
- Allen, J., & Jonston, K. (1997), *Mentoring, Context*, 14 (7) 15.
- Allen, T. D., & Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *Career Development Quarterly*, 48: 59–73.
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469– 486. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(03\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00021-7)
- Altaras Dimitrijević (2006), *Darovitost i podbacivanje*, Beograd, Filozofski fakultet, *Darovitost i podbacivanje [Giftedness and Underachievement]* | Request PDF (researchgate.net)
- Altaras, A. & Miličević, M. (2005). Laička shvatanja o komponentama i strukturi pojma inteligencije. Rad izložen na konferenciji Empirijska istraživanja u psihologiji XI, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Altaras, A. & Radić, E. (2004). Laička shvatanja inteligencije: odlike inteligentnih osoba. Rad izložen na konferenciji Empirijska istraživanja u psihologiji X, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T.D. Allen L.T. Eby (eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp.375-395). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bloom, B. S. (1985). Generalizations about talent development. In B.S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 507–549). New York: Ballantine Books.
- Burke, R. J. and McKeen, C. A. 1996. Do women at the top make a difference? Gender proportions and the experiences of managerial and professional women. *Human Relations*, 49(8): 1093–105.
- Burke, R. J., & McKeen, C. A. & McKeen, C. (1991). How do mentorships differ from typical supervisory relationships? *Psychological Reports*, 68, 459/66.
- Burke, R. J., & McKeen, C. A. (1997). Benefits of mentoring relationships among managerial and professional women: A cautionary tale. *Journal of Vocational Behavior*, 51 (1), 43/57
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity* (New York, Harper Collins).
- Gruber, H. E. (1986) *Darwin 011 man* (Chicago, Chicago University Press).
- Csikszentmihalyi, M. (1998) *Creativity and genius: a systems perspective*, in: A. Steptoe (Ed.) *Genius and mind: Studies of creativity and temperament* (London, Oxford University Press), 39-64.
- Csikszentmihalyi, M. (1999) *Implications of a systems perspective for the study of creativity*, in: Dawes, R. M. (1994) *House of cards: psychology and psychotherapy built on myth* (New York, Free Press).
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K & Vhalen, S. (1993) *350 Talmud teenagers: the root of success and failure* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Davalos, R. A., & Haensly, P. A. (1997). After the dust has settled: Youth reflect on their high school mentored research experience. *Roeper Review*, 19, 204/207.
- Davis, C. S., Ginorio, A. B., Hollenshead, C. S., Lazarus, B. B., & Rayman, P. M. (1996). *The equity equation: Forstering the advancement of women in the sciences, mathematics, and engineering*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157– 197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57– 91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>.
- Eberhardt, U. (Hrsg.) (2010), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*, VS Verlag
- Ensher, E. A., Thomas, C., Murfz, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés, satisfaction, and perceptions of career success: A social exchange perspective. *Journal of Business and Psychological Review*, 15, 419/38.
- Gojkov Rajić A., Šafran, J. i Prtljaga, J. (2022), Predictive values of the structure of the self-regulatory construct in learning of the gifted, *Research in Pedagogy*, Vol. 12, No. 1, Year 2022, pp. 186-215; <https://doi.org/10.5937/IstrPed2201186G>.
- Gojkov Rajić, A., Gojkov, G. i Stojanovic, A. (2020), *Self-determination as a factor of professional and other life achievements of the gifted*, ISBN 978-86-7372-281-8 ; VŠSSV „M. Palov“ - Vršac, Srbija i Univerzitet De Vest “Aurel Vlaiku” Arad – Rumunija; ISSN 1820-1911

- Gojkov, G. (1995), Kognitivni stil u didaktici, Vršac, VSVŠ.
- Gojkov, G. (2013), Fragmenti visokoškolske didaktike, Vršac : ViŠŠOV «Mihailo Palov»; ISBN 2013978-86-7372-178-1 COBISS.SR-ID 280304647; <https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2012/09/Fragmenti-visokoskolske-didaktike.pdf>
- Gojkov, G. (2020), Cognitive style as a factor of didactic procedures in developing creativity in the gifted – challenges and perspectives–,(ed. J. Herzog), Contemporary Aspects of Giftedness, Verlag dr Kovač, GmbH, Hamburg,
- Gojkov, G., (2006), Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije, Vršac VŠV. <https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2012/09/Fragmenti-visokoskolske-didaktike.pdf>
- Gojkov, G., (2008), Didaktika darovitih Vršac, VŠSS,
- Gojkov, G., (2007), Metateorijski akcenti pedagoške metodologije – kontekst i njegovo razumevanje, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Gojkov, G., (2012) Mentorstvo darovitih u visokošknoj nastavi u: Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi; Novi Sad : Filozofski fakultet Hamilton & Scandura, Packard (2003), Concepts, Technology, and Applications in E-Mentoring; DOI: 10.4018/978-1-59904-883-3.ch025.
- Habermas, J. (1988), Filozofski diskurs moderne, Zagreb, Globus.
- Habermas, J., (1974), Teorija i praksa, London, Basil Blackwell.
- Higgins, M.C., & Kram, K.E. (2011). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.)
- Hunt, Kevin. (2005). E-mentoring: Solving the issue of mentoring across distances. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*. 19. 7-10. 10.1108/14777280510616221. Hunt, Kevin. (2005). E-mentoring: Solving the issue of mentoring across distances. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*. 19. 7-10. 10.1108/14777280510616221.
- Kilburg, G. & Hockett, E. (2007). E-mentoring: Providing Support for Teacher Education Graduates In Their First Year of Teaching. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2007--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2021-2025). San Antonio, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 7, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/24876/>.
- Konig, E., i Zedler, P., (2001), Teorije znanosti o odgoju, Eduka, Zagreb.
- Levkov, Lj., (1995), Intelektualni razvoj, metakognicija i škola, u: Saznavanje i nastava, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd,
- Lissmann, K. P., (2006). *Theorieder Unbildung,Die Irrtumer der Wiesensgesellschaft*, Wien:Zsolnay
- Mandić, P. (1990). Kognitivni stilovi i stilovi učenja. *Pedagogija*, XXVI(3), 261-273.
- Nakkula, M. J., & Harris, J. T. (2005). Assessment of mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 100– 117). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Noe, R.A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-79.
- Olić S. i Adamov, J. (2016), Povezanost stilova učenja učenika gimnazije sa školskim uspehom, Niš;; Univerzitet u Nišu; Teme; vol. 40, br. 4, str. 1223-1240.
- Olport, G., (1969), Sklop i razvoj ličnosti, Beograd, Kultura.
- Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, D. C., & Simmons, L. E. (2018). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Reading and Writing*, 31, 355–379 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9788-3>
- Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. O., & Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30(4), 367– 388. <https://doi.org/10.1002/jcop.10016>.
- Pfost, Reading Maximilian John Hattie, Tobias Dörfler & Cordula Artelt (2005). Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (Vol. 2). New York, NY: Cambridge University Press. https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/6412/1/PfostIndividuale_A3b.pdf
- Pušina, A. (2014), Stil u psihologiji: Teorije i istraživanja, Sarajevo, Filozodski fakultet.
- Radonjić, S. (1981). Uvod u psihologiju. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Radonjić, S. (1985). Psihologija učenja. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radovanović, V., Kvašček, R. (1976). Pojam, odredbe i vrste kognitivnog stila. *Pedagogija 2 -3*. Beograd: Savremena administracija.
- Ragins, B. R., & McFarlin, D. B. (1990). Perception of mentor roles in cross-gender mentoring relationships, *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-39. 258
- Ragins, B. R., & T. A. (1997). The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 82,(6), 945-53.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentor-

- ing relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691–707. <https://doi.org/10.1002/jcop>.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Saito, R. N., & Sipe, C. L. (2006). Online mentoring: The promise and challenges of an emerging approach to youth development. *The Journal of Primary Prevention*, 27(5), 497–513. <https://doi.org/10.1007/s10935-006-0051-y>
- Rigney, D. (2010). *The Matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York, NY: Columbia University Press.
- Šafran, J. i Gojkov-Rajić, A. (2019). The Role of Personality Traits in the Choice and Use of Language Learning Strategies. *Društvena istraživanja*, 28 (4), 691-709. <https://doi.org/10.5559/di.28.4.07>.
- Savet za nauku Evrope, 2008; Smernice za globalno obrazovanje koncepti i metodologije globalnog obrazovanja za edukatore i kreatore politike, Razvila: Mreža Nedelje globalnog obrazovanja u saradnji sa Severno-južnim centrom Saveta Evrope. Izdavač: Severno-južni centar Saveta Evrope – LISABON 2008 Prvo izdanje 2008 – Dopunjena verzija 2010; <https://rm.coe.int/smernice-za-globalno-obrazovanje-koncepti-i-metodologije-globalnog-obr/168070ebc2>.
- Sternberg, H., (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge; Cambridge University Press,
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 265-277.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York, NY: Plume.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
- Sternberg, R. J. (2005a). The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology*, 39, 189–202.
- Sternberg, R. J., & Berg, C. A. (1986). Quantitative integration: Definitions of intelligence: A comparison of the 1921 and 1986 symposia. U: R. J. Sternberg & D. K. Detterman (ur.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (str. 155–162). Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J., & Clinkenbeard, P. R. (1995). A triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. *Roeper Review*, 17, 255–261.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (Vol. 2). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). *Practical intelligence and the principal*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37–55.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ferrari, M., & Clinkenbeard, P. (1999). A triarchic analysis of an aptitude-treatment interaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 15, 3–13.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Nokes, C., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. A., & Grigorenko, E. L. (2001b). The relationship between academic and practical intelligence: A case study in Kenya. *Intelligence*, 29, 401–418.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. U: H. Reese & J. Puckett (ur.), *Advances in lifespan development* (pp. 205–227). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2005b). Intelligence, competence and expertise. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-31). New York, NY: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J.; Zhang, L. F. (2006). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoeger, H. (2009). E-Mentoring: eine spezielle Form des Mentorings (EMentoring: a special form of mentoring). In H. Stoeger, A. Ziegler, & D. Schimke (Eds.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (pp. 227-43). Lengerich, Germany: Pabst.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2008). *Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen II* (Handbook for training self-regulated learning II). Lengerich, Germany: Pabst.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen [How effective is mentoring? Results of case studies and meta-analyses]. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), 131–146.
- Stoeger, H., Balestrini, D. P., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 25–37). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-002>
- Stoeger, H., Schirner, S., Laemmle, L., Obergriesser, S., Heilemann, M., & Ziegler, A. (2016). A contextual

- perspective on talented female participants and their development in extracurricular STEM programs. *Annals of the New York Academy of sciences*, 1377(1), 53– 66. <https://doi.org/10.1111/nyas.13116>
- Stoeger, H., Ziegler, A., Greindl, T., Heilemann, M., Neubauer, T., Reutlinger, M., Sturm, K. (2012). *Erfolgreich in MINT: Mentoring für Mädchen und Frauen [Succeeding in STEM: Mentoring for girls and women]*. Köln, Germany: Häuser.
- Stoeger, H. (2009). "E-Mentoring: eine spezielle Form des Mentorings [E-Mentoring: a special form of mentoring]". In *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, Edited by: Stoeger, H., Ziegler, A. and Schimke, D. 227–43. Lengerich, , Germany: Pabst.
- Stojaković, P. (2000a): Darovitost i kreativnost, Zavod za udžbenike Republike Srpske.
- Stojaković, P.(2000b): Kognitivni stilovi i stilovi učenja, Banja Luka, Filozofski fakultet.
- Stojaković, P.(2001): Pedagoška psihologija II, Banja Luka, Filozofski fakultet.
- Stojaković, P.(2006): Višestruke sposobnosti za učenje, Banja Luka, Filozofski fakulteta.
- Stojanović A., Gojkov, G. i Gojkov-Rajić, A. (2018), Darovitost i kreativnost – izazovi i dileme. Beograd: Srpska akademija obrazovanja. <https://scindeks.ceon.rs/dialogs/howToCite.aspx?articleId=0352-23341904143A>
- Stojanović, A. i G. Gojkov (2020), Personality traits as a factor in self-regulation of learning of academically gifted students; izobraževanje talentov/talent education; V. international scientific conference; Zbornik/Book of papers/; MIB d.o.o, Ljubljana, Slovenija; Spletni portal/website: www.talentededucation.si; Ljubljana; Izdaja/Publish: on-line zbornik; , s.14-27,
- A. i Gojkov, G. (2018), Darovitost i kreativnost - izazovi i dileme, Beograd, Srpska akademija obrazovanja, <https://scindeks.ceon.rs/dialogs/howToCite.aspx?articleId=0352-23341904143A>
- Stojiljkovic, S., (1997),Evropska konferencija o licnosti, Psihologija, Beograd, u zborniku sa: The 8th conference of the European council for high ability.
- Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social sychology*, 100(2), 255– 270. <https://doi.org/10.1037/a0021385>.
- Tannenbaum Abraham J. (1962) Recent Trends in the Education of the Gifted, *The Educational Forum*, 26:3, 333-343
- Terman, L. M. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--II. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 127–133. <https://doi.org/10.1037/h0064940>
- Walberg, H.J., (1984). Improving productivity of America's schools. *Educational Leadership*,41(8), 19-27.
- Winner, E. 1996. *Gifted children: Myths and realities*, New York: Basic Books.
- Zhang, L. F. (2000b). Are thinking styles and personality types related? *Educ. Psychol.* 20(3): 271–283.
- Zhang, L. F. (2001a). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *Int. J. Psychol.* 36(2): 100–107.
- Zhang, L. F. (2001b). Thinking styles and personality types revisited. *Pers. Individ. Differ.* 31(6): 883–894.
- Zhang, L. F. (2002a). Thinking styles and cognitive development. *J. Genet. Psychol.* 163(2):
- Zhang, L. F. (2002b). Measuring thinking styles in addition to measuring personality traits? *Pers. Individ. Differ.* 33: 445–458.
- Zhang, L. F. (2002c). Thinking styles and the Big Five Personality Traits. *Educ. Psychol.* 22(1): 17–31.
- Zhang, L. F. (2002e). Thinking styles and modes of thinking: Implications for education and research. *J. Psychol.* 136(3): 245–261.
- Zhang, L. F. (2002f). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educ. Psychol.* 22(3): 331–348.
- Zhang, L. F. (2005). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance stdents' achievement? *Personality and Individual Differences*, 38, 1135-1147.
- Zhang, L. F. (2006). Does Student-Teacher Thinking Style Match/Mismatch Matter in Students' Achievement? *Educational Psychology*, 26(3), 395-409.
- Zhang, L. F. (2008). Teachers' Styles of Thinking: An Exploratory Study. *The Journal of Psychology*, 142(1), 37 - 35.
- Zhang, L.F., Sternberg, R. J., & Rayner, S. (Eds.). (2012). Intellectual styles: Challenges, milestones, and agenda. In L.-f. Zhang, R. J. Sternberg, & S. Rayner (Eds.), *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking* (pp. 1–20). Springer Publishing Co.
- Zhang, Lf., Sternberg, R. J. A Threefold Model of Intellectual Styles. *Educ Psychol Rev* 17, 1–53 (2005). <https://doi.org/10.1007/s10648-005-1635-4>
- Ziegler, A., & Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. In S. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness* (pp. 18– 39). London, UK: Routledge.
- Ziegler, A., Balestrini, D., & Stoeger, H. (2018). An international view on gifted education: Incorporating the macro-systemic perspective. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 15-28). Cham: Springer. http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-3-319-77004-8_2
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Balestrini, D. (2017). Systemic gifted education. In C. O'Reilly, T. Cross, & J. Riedl Cross (Eds.), *Provisions for gifted students* (pp. 15–56) Dublin: CTYI Press.

- Ziegler, A., Stoeger, H., & Vialle, W. (2013). Learning how to learn through homework. A sixweek training program for children in the middle primary years with sample mathematics content. Melbourne: Hawker Brownlow.
- Ziegler, A., Tina-Myrica Daunicht Ann-Kathrin Quarda (2022), Self-regulation and development of potentials of the gifted Introduction: Beyond IQ, Toward Learning; UDC: 37.037 ISBN: 978-86-7372-295-5, 27 (2022), p.17-21. <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/27%20Okrugli%20sto/default.htm>.
- Ziegler, A., Debatin, T., & Stoeger, H. (2019). Learning resources and talent development from a systemic point of view. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1445(1), 39–51. <https://doi.org/10.1111/nyas.14018>.
- Ziegler, A. (2005). "The actiotope model of giftedness". In *Conceptions of giftedness*, Edited by: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. 411–36. New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2007). "Förderung von Leistungsexzellenz [Fostering of expertise]". In *Begabt sein in Deutschland*, Edited by: Heller, K.A. and Ziegler, A. 113–38. Münster: LIT.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung [Giftedness]*, Munich, , Germany: UTB.
- Ziegler, A. (2009). "Ganzheitliche Förderung" umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop und Soziotop-förderung ["Holistic encouragement" compasses more than the person: Fostering the actiotope and the sociotope]. *Heilpaedagogik Online*, 2: 5–34.
- Ziegler, A. and Stoeger, H. (2008). A learning oriented subjective action space as an indicator of giftedness. *Psychology Science Quarterly*, 50: 222–36.
- Гојков-Рајић, А. , Шафрањ Ј. , Пртљага, Ј. (2022), Стратегије учења даровитих као фактор успеха у учењу страног језика струке, Иновације у настави - часопис за савремену наставу, 2022, вол. 35, бр. 1, стр. 101-117.
- Олић, С., Адамов, Ј., и Бабић-Кекез, С. (2014). Мотивација као предиктор постигнућа ученика из хемије, *Истраживања у педагогији*, 4(2), 24-36.

DIFFERENT PATHWAYS IN LEARNING AND ACHIEVEMENTS: EMOTIONAL AND COGNITIVE NEEDS OF GIFTED STUDENTS

Abstract: This study aims to investigate the cognitive and emotional demands of gifted students and their correlations with variables such as gender and year of study. The investigation included 25 gifted students selected from among 254 examinees. Participants were undergraduate and graduate students—five students for each year of study at the Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad—who have been learning English for Specific Purposes. Convenience sampling was used to recruit the participants. The research is exploratory, based on a quantitative approach and systematic non-experimental observation. The findings suggest that students' emotional needs are generally stronger than their cognitive needs. The average student performance on questions about emotional needs is generally better than that on questions about cognitive needs. Depending on the student's gender and educational stage, there are statistically significant variations for each of their cognitive and emotional demands. This is a clear reference to the fact that females have stronger emotional demands than males, yet there is a difference between their cognitive needs. Although these issues need not necessarily impair students' performance in class, they do require the attention of their teachers and the inclusion of the curriculum. According to the study's findings, different cognitive and emotional needs apply depending on the level of the course, with first-year students having the greatest needs. This highlights the importance of being mindful of the students' cognitive and emotional demands from the beginning of their study at university level, which is also late adolescence.

Key words: emotional needs, cognitive needs, gifted students

Introduction

In every educational setting, utilizing emotions in the classroom has a huge positive impact on students' ability to learn; it has an impact on the entire learning and education process (Schutz & Lanehart, 2002). The entire decision-making process mostly hinges on the learner's emotional demands with regard to the educational perspective and how to retain information (Silverman, 1993). But how knowledge is applied—in school or in life—depends largely on the shape and content of many students' and individuals' emotions (Immordino-Yang & Damasio, 2007). The academic and psychological features of gifted students call for the teacher to be aware of the individual differences among students and take into account this particular difference in cognitive and emotional areas, as the gifted students exhibit excessive emotional allergies that should be noticed by their teachers, and this necessitates the provision of stimuli to encourage them toward the learning. These stimuli ought to be in line with their feelings (Nordby, 2004). The relationship between instructors' emotional requirements for gifted students and their efficacy as teachers was emphasized by Perry and Ball (2005). In their study, they suggested that teachers undergo training to assist gifted children in developing emotional intelligence abilities because gifted students differ from average students in their capacity to handle difficulties and even the methods by which they are solved.

Previous research

Modern thinking trends have helped teachers and students understand the value of emotions and their positive impact on the learning process in the classroom. This understanding has led to the organizing of emotions, which has a significant positive impact on the advancement of learning outcomes (Boekaerts, 2002; Gumora & Arsenio, 2002). In contrast, the learner can easily remember the negative effects of negative emotions on memory processes (Van & Koole, 2007). Positive feelings can help a learner's functioning memory capacity, organize the knowledge they store for long-term memory, and make it easier for them to retrieve it. According to Fredrickson (2001), gifted children who experience pleasant emotions are better able to come up with original ideas and employ instructional tactics. People's thoughts regarding their techniques are significantly influenced by their emotions. When addressing issues in education, teachers' use of positive emotions helps students

think critically and makes process classification and problem-solving easier (Linnenbrink & Pintrich, 2000; Sutton & Wheatley, 2003). In contrast, when the student was subjected to direct pressure during the learning process, which significantly hampered the use of upper cognitive processes it resulted in lower learning outcomes (Weare, 2004). The ability of the student to engage higher mental processes in the handling of the educational situation is highly influenced by positive emotions (Parrott & Spackmann, 2000). Threatening people has been shown to impair brain function, which weakens students' ability to learn in a classroom, according to Hart (1983).

A study (Meier et al., 2014) was conducted that aimed to find out the academic motivation characteristics of gifted students in Britain. The study's most notable finding was that gifted individuals have greater cognitive needs than other students and that teachers should take special care to address those needs in the classroom.

Tannous et al. (2012) carried out a research with the goal of identifying the traits of gifted pupils. The study's findings revealed that talented students are characterized by a higher intelligence level and are more inclined to control, adventure, and renewal. Realism, the process, and a lack of stress were further characteristics of the gifted students. The results also show that the talented students are characterized as being more nervous. They have a flexible mindset and a higher tendency to doubt. They are less conservative and quieter than normal students. In order to identify the social and emotional needs of gifted students and determine how to meet them, as well as to determine the effects of gender and level of study on addressing the social and emotional needs, Shibli (2011) developed a technique to identify the most critical social and emotional requirements and assess the degree to which gifted students' social and emotional needs were connected to sincerity and high stability. The findings demonstrated that the most important social need was to become a leader and interact with others. Additionally, they demonstrated the need of motivation, wise time management, rest and recovery, and useful volunteering. Gifted students' emotional demands included the need to comprehend and cultivate self-esteem as well as the desire to lessen issues like emotional boredom and failure, rage, and the need to make plans for the future. According to Greene's research (2003), gifted students' academic performance in the classroom suffers as a result of teachers' incapacity to address their cognitive and emotional demands, and the majority of emotional issues are resolved outside of the classroom.

Frustration and a lack of motivation for the learning process may result from emotions that have not been adequately utilized in the teaching and learning process in the classroom. Therefore, it is essential to comprehend the cognitive and emotional difficulties that gifted students face. This study attempts to learn more about the types of cognitive and emotional issues that gifted students experience, since understanding the cognitive and emotional issues that gifted students face is crucial for the educational process to be successful and produce the desired results. The process of higher education calls for numerous unique cognitive and emotional requirements. It necessitates that the teacher acknowledges the individual variances among students and that they are considered. Addressing these needs dramatically improves the effectiveness of their instructional methods.

Study problem

Numerous studies have found a connection between excellent instruction and gifted individuals' academic success that primarily stems from the teachers' awareness of their emotional and cognitive difficulties (Moltzen, 2004).

Understanding enables educators to become aware of their students' emotional needs while they are teaching and challenges their cognitive capacities and potential mental categories; in order to address these demands, teachers must pay close attention to these students (Needham, 2012). This study was carried out in an attempt to understand how gifted students perceive the cognitive and emotional needs they encounter in their classrooms. It will seek

to provide answers to the following questions:

- a. To what extent do gifted students differ in their emotional needs in relation to their years of study?
- b. To what extent are the cognitive and emotional needs of gifted students expressed?
- c. Does the gender variable have a statistically significant effect on the cognitive and emotional demands of gifted students?

Objectives of the Study

The objectives of the study are the following:

- a. To determine what gifted individuals' cognitive and emotional requirements are from their own perspective
- b. Depending on the student's gender and educational level, recognize and identify various cognitive and emotional issues.

Method

Sample

The investigation included 25 gifted students selected from among 254 examinees. Participants were undergraduate and graduate students—five students for each year of study at the Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad—who have been learning English for Specific Purposes. Convenience sampling was used to recruit the participants. The research is exploratory, based on a quantitative approach and systematic non-experimental observation.

Instrument

The questionnaire CEAGS (Cognitive and Emotional Abilities of Gifted Students) refers to the levels of mastery of the curriculum and educational content in English for Specific Purposes, which students give by self-assessment. The questionnaire also captures cognitive needs and accompanying elements of learning such as motivation, meta-cognition, learning strategies, and learning style. The questionnaire also records the emotional needs of students, such as self-confidence, control of emotions, tolerance to the emotions of the environment, and understanding of other people's emotions.

A review of literature in the fields of cognition, psychology and education that addresses the intellectual and emotional requirements of gifted students was carried out in order to create a questionnaire that measures knowledge and emotional needs. Item resolution by Likert scale was drafted, which was between the corresponding strongly agree and strongly disagree. The dimension of knowledge that needs to be obtained consists of twenty elements. The dimension of emotions that needs to be obtained consists of twenty elements as well.

In order to obtain the reliability and validity of the questionnaire five arbitrators were asked to provide their opinions in terms of the questionnaire items:

- a) Language use and clarity of the item's description
- b) Items with the proper formulation
- c) Suitable items scale technically
- d) Level of item affiliation

A number of the arbitrators suggested the need to make adjustments for some of the items and delete some items, which were unanimously approved by the arbitrators.

Data analysis

The following statistical methods were used:

The means and standard deviations of the significance of the items that measure the emotional and knowledge needs of gifted students are used.

The T-Test is used to compare the knowledge and emotional needs of male and female

students. The test of variance is employed to evaluate the effects of education as well as the emotional requirements and knowledge level of gifted students.

Results

Descriptive statistics

Descriptive statistics for research variables are presented in Table 1. All research variables had values of skewness and kurtosis in the suggested range of ± 2 (George & Mallery, 2010) indicating that there were no significant deviations from univariate normal distributions. The distributions of knowledge needs and emotional needs scales are presented in Table 1. The knowledge needs scores are negatively skewed, meaning that most participants score highly on the scale, indicating that the overall levels of knowledge needs are high in the sample. The emotional needs scores are more normally distributed, indicating that most participants have close to average levels of emotional needs.

Table 1. Descriptive statistics

Variable	Min	Max	Mean	SD	Sk	Ku
Knowledge needs	2.32	7.00	5.95	1.18	-0.98	-0.09
Emotional needs	1.00	4.45	2.67	0.58	0.27	0.18

Note. Sk – skewness; Ku – kurtosis

In addition, the standard deviations and means of the importance of the items that measure the knowledge and emotional needs of gifted students are shown in Table 2 and Table 3.

Table 2. The standard deviation, mean and importance of the dimension of knowledge need listed in descending order according to the mean of the item

Importance	Standard deviation	Mean	Item	Rank	Item in questionnaire
80.1%	0.92	3.96	I am acquainted with the principles and terminology used in teaching materials.	1	10
79.9%	1.12	3.92	I am excellent at capturing the teacher's attention throughout a lesson.	2	3
78.6%	0.97	3.89	I have knowledge of culture that is relevant to teaching materials.	3	11
78.1%	0.86	3.88	I successfully completed my mastery of the course material.	4	4
77.5%	0.91	3.86	I am familiar with the objectives for learning the previously covered information.	5	1
77%	1.15	3.72	I ensure that my cognitive ability is continually improved.	6	9
76.5%	0.96	3.71	I can accurately condense the information provided.	7	7
76.2%	1.05	3.66	I am able to improve the provided teaching materials.	8	12

75.9%	1.08	3.64	I am capable of cutting out the waste and repetition from the educational material.	9	8
74.4%	0.91	3.60	I am able to follow up on new information	10	2
73.8%	0.99	3.56	I believe that the different evaluation techniques are applied fairly.	11	6
71.1%	1.06	3.51	I can effectively manage my time when I am studying.	13	5
70%	1.03	3.50	I have a variety of cognitive techniques for studying material.	14	1

Table 3. The standard deviation, mean and importance of the dimension of emotional need listed in descending order according to the mean of the item

Importance	Standard deviation	Mean	Item	Rank	Item in questionnaire
94.2%	0.99	4.88	I have faith in myself and take accountability for my actions.	1	25
94.1%	1.15	4.72	I became aware of my emotions and used them to my advantage.	2	22
93.9%	1.47	4.69	I am good at controlling my emotions in college.	3	34
93.9%	1.26	4.58	I am skilled at interpreting the emotional cues teachers give out.	4	40
93.5%	0.98	4.46	I properly displayed my emotions to the teachers.	5	21
93.3%	1.25	4.40	I was able to use positive emotional intelligence in my interactions with teachers and peers.	6	26
93.2%	1.36	4.32	I appreciate learning new things.	7	27
92.9%	1.05	4.16	I have the capacity to influence people for the better.	8	32
92.9%	1.08	4.01	I express my emotions in line with the context of the classroom.	9	38
92.4%	1.21	3.90	I attempt to steer people in the right direction because I appreciate and recognize other people's feelings.	10	28
91.9%	1.19	3.82	I can avoid getting upset when I interact with other people.	11	36
91.8%	1.01	3.70	I constantly feel compassion for others' emotions.	12	24
91.6%	1.06	3.69	When dealing with others, I am known for being calm.	13	29

90.9%	1.03	4.60	When other people evaluate, I set my feelings aside.	14	31
90.3%	1.09	4.58	I have no difficulties handling other people's emotions.	16	33
90%	1.30	4.56	I have the ability to control other people's changes in mood.	15	39

T-Test

The T-test was applied to measure the impact of variable gender on gifted students' needs which is shown in Table 4.

Table 4. Differences in cognitive needs depending on the student gender variable

Significance	T value	Standard deviation	Mean	No.	Gender	Dimension
0.007	3.24	0.85	3.76	14	male	Knowledge needs
		0.90	3.64	11	female	

In terms of knowledge requirements, there is a statistically significant difference between male and female students. On a cognitive need, male students perform on average 3.76, while female students achieve on average 3.64.

The T-test was used to determine the effect of gender on the emotional requirements of gifted children, and the results are displayed in Table 5.

Table 5. Differences in emotional needs depending on the student gender variable

Significance	T value	Standard deviation	Mean	No.	Gender	Dimension
0.006	3.20	0.81	3.26	14	male	Emotional needs
		0.89	3.73	11	female	

Male and female students' emotional requirements differ in a statistically meaningful way. Male students' emotional requirements were addressed to an arithmetic mean of 3.26, while female students' emotional needs were met to an arithmetic mean of 3.73.

Variance analysis

Variance analysis was carried out to calculate the differences in cognitive and emotional needs depending on the variable level of year of study and it is presented in Table 6.

Table 6. Scheffe Test results: Differences depending on the year of study for students' cognitive and emotional needs

More than 200	100-50	50-25	Less than 25	Mean	Year of study
0.00**	0.601	0.866		3.742	first
0.532	0.755			2.916	second
0.00**				3.515	third
0.00**				3.561	fourth
0.00**				3.434	fifth

Table 6 makes it evident that the cognitive and emotional characteristics of students vary depending on the academic year. The first year of investigation, the third year, the fourth year, and finally the fifth year of study were all statistically significant.

Discussion

Slightly stronger cognitive and emotional needs are observed in the first year of study, which is understandable because it is a transition to a new learning style and new fields of knowledge, professional terms are introduced, and this all represents a difficulty in the learning procedure. According to the findings, it is closely related to emotional needs, insecurity, and lack of self-confidence in the process of learning English for Specific Purposes. The material abounds in new terms of the language of the profession, and new efforts should be made to master them all. In addition, it should be known that emotional problems could be overcome by solving cognitive problems, which previous research has confirmed (Parrott & Spackmann, 2000), and the results of our research are in line with the finding that positive emotions greatly influence the student's ability to engage higher mental processes in handling an educational situation. Also, our finding on organizing emotions is consistent with the finding that organizing emotions has a significant positive impact on improving learning outcomes (Boekaerts, 2002; Gumora & Arsenio, 2002). Our findings are also consistent with Fredrickson's (2001) findings that gifted children who experience pleasant emotions are more able to come up with original ideas and use learning strategies. The findings of this research show that teachers' use of positive emotions helps students think critically and facilitates problem-solving, which is consistent with the results of other research (Linnenbrink & Pintrich, 2000; Sutton & Wheatley, 2003).

The educational needs for learning English for Specific Purposes are reflected in the mastering of professional terminology and are therefore most strongly expressed in the first year of study, because students have not yet mastered the concepts even in their native language, and thus, learning new terminology remains at the level of memorization.

In the second year, the situation is quite stable, but in the other years as well, the expression and the need to enrich the professional vocabulary are felt, and it is also seen that the shortcomings are expressed in the capacities for supplementing and repeating educational materials. In a number of students, motivational and cognitive skills are insufficiently present and expressed, and they do not possess sufficiently developed strategies for learning the language of the profession, which differs from learning the general English language, because the general language is acquired in different ways through the media, music, computers, etc. The language of the profession requires greater commitment, i.e., expressed motivation for mastering the professional language. It is learned and not acquired along the way.

Conclusion

According to the gender of the student, it can be seen that there are statistically significant disparities for each of the cognitive and emotional demands. This is an obvious reference to the fact that men and women have different cognitive demands, while women have higher emotional needs. This demonstrates unequivocally that gifted individuals experience emotional and cognitive difficulties throughout their first year of education. To satisfy the needs of gifted students' cognitive and emotional needs as well as to include a curriculum that would lessen cognitive and emotional issues among students and teachers, this calls for the attention of the relevant field of education.

The results of the research indicated a difference in cognitive and emotional needs depending on the year of study, where it was the largest among students in the first year, which indicates the need to pay attention to meeting the cognitive and emotional needs of students in the final phase of adolescence. The real needs in this phase are greater than in later years of study. It is interesting that the cognitive needs, that is, the levels of perception of the ability to master the language of the profession, are perceived as problems and difficulties

by the same number of students who are related to the emotional side. For the next step of research, it would be important to focus on the correlative relationship between these abilities, because a number of students show characteristics of affective styles that affect academic achievements. Therefore, we could conclude that affective inhibition in some students affects the avoidance of exercise activities and work on mastering tasks.

References

- Boekaerts, M. (2002). Toward a model, that integrates motivation, affect and learning. In L. Smith, C. Rogers & P. Tomlinson (Eds.), *Development and motivation: Joint perspectives*. Leicester, England: British Psychological Society.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Greene, M. (2003). Gifted adolescent social and emotional development: Teacher perceptions and practices. Retrieved from <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI3095831>
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. R. (2007). We feel, therefore, we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Linnenbrink, R., & Pintrich. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp.195-222). San Diego, CA: Academic Press.
- Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33(1), 39-46.
- Moltzen, R. (2004). Guiding a nations gifted, keynote address to a new millennium, a gifted future. The 6th Asia-Pacific Conference on Giftedness, Beijing.
- Nordby, S. M. (2004). A glossary of gifted education. Retrieved 2006, March 8 from <http://members.aol.com/svennord/ed/GiftedGlossary.htm>
- Parrott, W. G., & Spackman, M. P. (2000). Emotion and memory. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed.), pp.476-490). New York: Guilford Press
- Perry, C., Ball, I., & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues in Educational Research*, 14(1), 29-43.
- Schutz, P. A., & Lanchart, S. L. (Eds.). (2002). *Emotions in education* (special issue). *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Shibli, R. (2011). Assess the extent to which social and emotional needs of gifted students from their point of view in the talented schools in Jordan (Unpublished master thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.
- Silverman, L. K. (1993). Personality development: The pursuit of excellence. *Journal for the Education of the Gifted*, 6(1), 5-19.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327.
- Tannous, A., Rihani, S., & Zbon. (2012). Personality that distinguish between gifted students and ordinary. *Dirassat Journal*, 39(1), 119-134.
- Van Dillen, L. F., & Koole, L. (2007). Clearing the mind: A working memory model of distraction from negative mood. *Emotion*, 7(4), 715-723.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Sage.

KREATIVNOST

Sažetak: Sve definicije darovitosti se slažu u vezi određenja postignuća smatrajući da je visoko postignuće njen neizostavni dio. Međutim, postoje razlike u definisanju elemenata zahvaljujući kojima dolazi do natprosječnog postignuća. Prema Jozefu Renzuliju tri elementa čine darovitost i doprinose izuzetnom postignuću. To su visoke intelektualne sposobnosti, posvećenost zadatku i kreativnost. Za objašnjenje darovitosti nije dovoljna visoka inteligencija, već i druga dva elementa, pri čemu je kreativnost posebno značajna. Postoje različite vrste kreativnosti u odnosu na značaj za nas same i za društvo, odnosno određenu oblast ili područje. Kaufman i Begeto nude model sa četiri vrste kreativnosti koje se međusobno razlikuju upravo prema gore pomenutom kriterijumu – da li su promjene značajne za nas ili čovječanstvo. Ako su značajne samo za nas onda govorimo o maloj i mini kreativnosti. Ukoliko su značajne za određenu naučnu ili umjetničku oblast, i veže se za profesionalce onda je riječ o velikoj i pro kreativnosti. Među njima postoji veza i ne možemo doći do pro i velike kreativnosti bez njegovanja male i mini kreativnosti.

Ključne riječi: Teorija tri prstena, kreativnost, velika kreativnost, mala kreativnost, pro kreativnost i mini kreativnost

CREATIVITY

Abstract: All definitions of giftedness agree that high achievement is an indispensable part of it. However, there are differences when it comes to defining the elements that lead to above-average achievement. According to Joseph Renzulli, three elements constitute giftedness and contribute to exceptional achievement. These are high intellectual abilities, dedication to the task and creativity. High intelligence by itself is not enough to explain giftedness, there are also the other two elements, creativity being particularly important. There are different types of creativity in relation to the importance for ourselves and for society, that is, a certain field or area. Kaufman and Beghetto offer The Four C model, with four types of creativity that differ from each other precisely according to the above-mentioned criterion - whether the changes are significant for us or for humanity. If they are significant only for us, then we are talking about little and mini creativity. If they are significant for a certain scientific or artistic field, and are related to professionals, then it is a matter of great and pro creativity. There is a connection between them and we cannot reach pro and big creativity without nurturing little and mini creativity.

Key words: The Three-Ring Conception, creativity, Big creativity, little creativity, pro creativity and mini creativity

Uvod

Kreativnost je neizostavni dio koncepta darovitosti. Prema Renzuliju (Renzulli, 2005) prirodna darovitost sastoji od tri elementa, koja je on nazvao prestenovima. To su visoke intelektualne sposobnosti koje ne moraju nužno biti superiorne, posvećenost zadatku i kreativnost. Mjesto na kojem se ova tri elementa preklapaju čini darovitost. Ukoliko izostane bilo koji element gubi se darovitost. Isticanje važnosti intelektualnih sposobnosti u odnosu na kreativnost i posvećenost zadatku prema Renzuliju predstavlja najčešću grešku u identifikaciji darovitosti.

Renzulli (2016) nije isključiv po pitanju razumijevanja prirode intelektualnih sposobnosti i pod tim podrazumijeva opšte i specifične sposobnosti. Opšta sposobnost se može primijeniti u svim oblastima, kao što je opšta inteligencija, ili u širokim oblastima, kao što je opšta verbalna sposobnost primjenjiva u nekoliko dimenzija jezičke umjetnosti. Ove sposobnosti se sastoje od procesa obrade informacija, davanja odgovarajućeg odgovora na novu situaciju i apstraktnog mišljenja. Primjeri opštih sposobnosti su verbalno i numeričko mišljenje, prostorni odnosi, memorija i verbalna fluentnost. Ove sposobnosti se obično mjere testovima inteligencije i vrlo su primjenjive u različitim školskim situacijama. Specifične sposobnosti se sastoje od sposobnosti sticanja znanja i vještina, kao i od sposobnosti izvođenja jedne ili više aktivnosti u specifičnoj i ograničenoj oblasti. Ove sposobnosti su definisane tako da predstavljaju način na koji se ljudi snalaze u stvarnim, životnim situacijama. Primjeri

specifičnih sposobnosti su hemija, balet, matematika, muzičke kompozicije, skulptura, fotografija i slično. Neke specifične sposobnosti, poput matematike ili hemije, veoma su povezane sa opštim sposobnostima i rezultati na testovima inteligencije mogu ukazati na potencijal u ovim oblastima. S druge strane, neke specifične sposobnosti se mogu dalje dijeliti u druge još uže oblasti, kao što se na primjer fotografija može dalje dijeliti na fotografisanje portreta, astro fotografiju, foto žurnalizam itd. Iz ovoga se može zaključiti da Renzuli veoma široko posmatra prirodu inteligencije. Takođe, za razliku od drugih psihologa koji se bave pojmom darovitosti, smatra da ne treba insistirati na izuzetno visokom skor na testovima inteligencije. Dokazuje za takav stav nalazi u rezultatima koji ukazuju da veliki stvaraoci, kao i najveći broj visoko obrazovanih ljudi, dolazi iz gornjih 20 procenata populacije, a ne nužno samo iz 5 ili 3 procenata, posebno ako se uzme u obzir da priroda testova inteligencije nije pogodna za mjerenje kreativno–produktivne vrste darovitosti. Nalazi Walberga (1969, 1971 prema Renzulli, 2016) i drugih, ukazuju da je za postignuće u bilo kojoj oblasti neophodan minimum inteligencije, a da svaki dalji nivo postignuća pokazuje veoma slabu povezanost sa inteligencijom. Renzuli (2016) smatra da svaka osoba koja ostvaruje ili ima potencijal za ostvarenjem postignuća koje spada u gornjih 15 do 20 procenata, u bilo kojoj oblasti, ispunjava uslov na osnovu prstena koji se odnosi na visoke sposobnosti.

Posvećenost zadatku je drugi prsten koji čini prirodu darovitosti. Njega čini energija koju osoba usmjerava na rješavanje određenog zadatka ili izvođenje radnje u sklopu određene specifične oblasti. Rađena su brojna istraživanja kako bi se utvrdilo na koji način intrinzička i ekstrinzička motivacija utiču na razvoj darovitosti. Neki autori (Collins & Amabile, 1999 prema Renzulli, 2016) smatraju da upravo takvo odvojeno posmatranje uticaja motivacije na razvoj darovitosti predstavlja najveću prepreku. Zapravo je najveći uticaj usljed sadejstva između intrinzičke i ekstrinzičke motivacije, odnosno kada ekstrinzička motivacija podržava nečiji osjećaj kompetentnosti ili pojačava nečiju uključenost u rješavanje zadatka, što predstavlja intrinzičku motivaciju. Da je posvećenost zadatku nezaobilazna komponenta darovitosti, pokazuju nam nalazi Bluma i Sosniak, koji ukazuju na postojanje posvećenosti zadatku kod izuzetno talentovanih učenika koji „nakon 12. godine provedu jednako vremena u radu svake sedmice na njihovom polju talenta, koliko njihov vršnjak provede gledajući televiziju“ (Bloom & Sosniak (1981) prema Renzulli, 2016). U biografijama velikih stvaralaca takođe nalazimo da je jedan od važnih faktora njihova sposobnost da se duži dio vremena u potpunosti uključe u problem ili zadatak. Renzuli navodi kao primjer studiju Ane Roe koja je, analizirajući biografije 64 naučnika, došla do zaključka da je kod svakog od njih bila prisutna visoka posvećenost zadatku. Iako Renzuli ne stavlja posvećenost zadatku ispred visokih intelektualnih sposobnosti, ipak naglašava njegov značaj, navodeći rezultate istraživanja gdje su akademske sposobnosti u niskoj korelaciji sa kreativno–produktivnim postignućima, dok neintelektualni faktori, posebno posvećenost zadatku, imaju veoma važnu ulogu kod izuzetnih stvaralaca.

Kreativnost je treći prsten prirode kreativnosti. Najveći broj darovitih je prepoznat i selekcionisan u programe za istraživanje darovitosti upravo zahvaljujući svojim kreativnim postignućima. Gotovo da se ne može govoriti o darovitosti bez uključivanja kreativnosti u njegov koncept. Renzuli ističe da uporavo zahvaljujući sposobnostima kreativnosti darovita osoba postaje stvaralac, jer ako ima razvijene ili visoke intelektualne sposobnosti i posvećenost zadatku, takva osoba će vjerovatno biti izuzetan profesionalac u svojoj oblasti, ali nikada neće pomjeriti granice u nauci kojom se bavi ili stvoriti djelo u umjetnosti koje će bitno uticati na razvoj društva i kulture. Zahvaljujući kreativnosti, daroviti stvaraju produkte (teorije, romane, formule, patente, slike....) koji utiču na promjenu, a samim tim i na razvoj društva. Pored utvrđene vrlo niske povezanosti između visoke inteligencije i kreativnosti, istraživači su, takođe, pred dilemom da li testovi divergentnog mišljenja zaista mjere kreativnost u cijelosti ili samo jedan njen aspekt.

I svega gore navedenog može se zaključiti da Renzuli polazi od shvatanja da školski sistem

treba omogućiti svakom darovitom i talentovanom učeniku da svoje sposobnosti razvije do maksimalnih granica. Ovakav pristup darovitim i talentovanim učenicima ima za posljedicu razvoj društva, jer na takav način se povećava broj članova jedne zajednice koji proizvode različite produkte (teorije, slike, formule, konstrukcije, muzičke kompozicije...) pomoću kojih se rješavaju problemi savremenog društva, umjesto da se samo školuju članovi koji će moći da koriste dosadašnja saznanja.

Da li postoji više vrsta kreativnosti?

Nekada se o kreativnosti govorilo vrlo uopšteno, bilo da je riječ o naučnim i umjetničkim dostignućima ili o ličnom i svakodnevnom životu. Zahvaljujući obimnim istraživanjima i njihovim podacima, psiholozi su sada u poziciji da mnogo bolje razumiju koncept kreativnosti nego ranije. Mnogi psiholozi, kada pristupaju kreativnosti, prave jasnu razliku između velike kreativnosti i male kreativnosti. Pod velikom kreativnosti misli se na sva rješenja izuzetno komplikovanih problema koja su pomjerile granice dotadašnjih saznanja, a do kojih su došle eminentne osobe u naučnim, umjetničkim i tehničkim oblastima. Pod malom kreativnosti misli se na svakodnevnu, ličnu primjenu stvari na neobičan i rijedak način, koju posjeduje, kao sposobnost, svaki čovjek (Sternberg 2003; Sawyer 2006).

Džejms Kaufman i Ron Beghetto (Kaufman & Beghetto, 2009) idu korak dalje i nude Model kreativnosti četiri K, kao četiri vrste kreativnosti. Oni smatraju da postojeća podjela kreativnosti ne nudi objašnjenja i za njegove nijanse, te da pri tome doprinosi i održavanju pogrešnih uvjerenja o kreativnosti. Oni ističu da koncept male kreativnosti u većoj mjeri odgovara definicijama i interpretacijama u savremenoj literaturi nego velika kreativnost (Kaufman & Beghetto, 2009). Njegovanjem pristupa kreativnosti u kojem je riječ samo o eminentnim stvaraocima doprinosi se vjerovanju da su isključivo odabrani sposobni za stvaranje, a ne svi ljudi, u većoj ili manjoj mjeri, kao i da je kreativnost nešto mistično i neobjašnjivo i kao takvo vezano za mentalne poremećaje gdje je jedan od simptoma stanje izmijenjene svijesti. Štaviše, autori ističu da je ta podjela u nekim slučajevima djelovala ometajuće za studije koje su ispitivale intrapersonalnu prirodu kreativnosti, kao i njen razvoj. S ciljem da se navedene prepreke uklone, oni su uveli novu kategoriju stvaralaštva, nazivajući je mini kreativnost, koja se odnosi upravo na lične i razvojne aspekte stvaralaštva. Zahvaljujući kategoriji mini kreativnost može se uočiti proces razvoja izražaja kod različitih formi stvaranja unutar male kreativnosti. Autori prave razliku između likovnog djela učenika prvog razreda, amaterskog slikara i slikara studenta na likovnoj akademiji. Iako proizvodi iz sva tri navedena primjera, prema svojim osobinama u odnosu na dosadašnje likovno stvaralaštvo, pripadaju kategoriji male kreativnosti, među njima ipak postoji značajna razlika i upravo koncept mini kreativnost nudi mogućnost njihove gradacije. Mini kreativnost posmatra se kao proces učenja, pri čemu osoba sama sebi stvara novo i lično značenje određenog iskustva i sadržaja. Suština mini kreativnosti odnosi se na proces konstrukcije ličnog znanja i razumijevanja u određenom sociokulturnom kontekstu. Iako ga tako nisu nazivali, i drugi autori su smatrali da je potrebno izdvojiti i prepoznati ovu kategoriju i sagledati prirodu kreativnosti sa ovog aspekta. U opisu mini kreativnosti može se prepoznati sociokulturna teorija Lava Vigotskog i njegovo shvatanje prirode stvaralaštva (Vigotski, 2005). Poseban značaj ovakvog određenja kreativnosti ogleda se u njegovoj primjeni pri stvaranju povoljnih uslova za ispoljavanje kreativnosti u obrazovnom sistemu. Učitelji i nastavnici su svjesni da je gotovo nemoguće da njihovi učenici postižu rezultate na nivou velike kreativnosti. Izuzetno su rijetki slučajevi djece koja u ranom uzrastu postižu tako izuzetne rezultate, ali to ne znači da njihovi učenici nemaju stvaralački potencijal ili sposobnosti koje se mogu ispoljiti u odrasloj dobi. Upravo im koncept mini kreativnosti nudi kriterijume za procjenu učenčkih kreativnih dostignuća, tako što dozvoljava gradaciju njihovih proizvoda. Bez ove kategorije, oni bi bili prinuđeni da se oslanjaju na kriterijume velike kreativnosti, što je za te iste učenike nedostižno, te tako učitelji i nastavnici stiču pogrešnu sliku o kreativnim mogućnostima svojih učenika.

Pro kreativnost, slično kao kategorija mini kreativnosti, nastoji uvesti red, ali u gornjem

dijelu kontinuuma, tj. unutar veće kategorije velike kreativnosti. Kao što mini kreativnost daje mogućnost razlikovanja i poređenja dostignuća unutar kategorije male kreativnosti, tako pro kreativnost dozvoljava gradaciju onih dostignuća profesionalaca koji su postigli značajne uspjehe u oblasti kojom se bave, ali još uvijek nisu dosegli kategoriju velike kreativnosti (Kaufman & Beghetto, 2009). Prema većini istraživanja, jednom profesionalcu treba barem 10 godina aktivnog rada u određenoj oblasti kako bi se njegova dostignuća približila kategoriji velike kreativnosti. Tih 10 godina zaslužuje da dobije svoju supkategoriju i tako se odvoji od svakodnevnih kreativnih poduhvata, često nastalih sasvim slučajno, u životu običnih ljudi.

Zaključak

Za razumijevanje koncepta darovitosti važno je kreativnost staviti u fokus istraživanja. U duhu Renzulijeve teorije tri prstena, uz uvažavanje naglašene važnosti sva tri prstena, potrebno je u našem školskom sistemu ojačati prsten kreativnog mišljenja i učiniti ga jačim. Ne način da nadjača druga dva prstena, intelektualna sposobnost i posvećenost zadatka, koliko da ga dovede u ravnopravan položaj sa njima. Posebno kada govorimo o visokim intelektualnim sposobnostima, čemu smo skloni da damo veliki značaj.

U kontekstu jačanja prstena kreativnosti, podjela kreativnosti koju su ponudili autori Kaufman i Begeto, olakšavaju učiteljima i nastavnicima da je prepoznaju i uvažavaju u učeničkim odgovorima, a da pri tome ne zahtijevaju od svojih učenika postignuća na nivou kategorije velike kreativnosti. Prema tome, posebnu pažnju treba posvetiti njegovanju male i mini kreativnosti kod učenika, kao i kreiranju uslova za njihovo ispoljavanje.

Literatura

- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297-312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*. Vol.13, No.1, pp. 1-12. DOI:10.1037/a0013688
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. In S.M. Reis (Ed.). *Reflections On Gifted Education* (pp.55-86). Waco, TX:Prufrock Press.
- Sawyer, K. (2006): *Explaining Creativity, The Science of Human Innovation*. Oxford: University Press.
- Sternberg, R.J. (2003). The Development of Creativity as a Decision – Making Process. In R.K. Sawyer et al. (Eds.), *Creativity and Development* (pp. 91- 138). Oxford: University Press.
- Vigotski, L. (2005). *Dečija mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike.

POKAŽI SVOJ TALENT KOT NAČIN VZPODBUJANJA RAZVOJA POSAMEZNIKOVIH TALENTOV

Povzetek: Vsi učenci imajo svoje talente. Če se potrudimo, da jih najdemo pri vseh in jim jih tudi pomagamo razvijati, je to lahko zelo vzpodbudno za vse učence. Z nastopom talentov pridejo do izraza popularnejši učenci, kot tudi tisti malo manj. Tako ugotavljajo učenci, da niso samo oni talentirani ampak tudi drugi oz. pomembno, tudi obratno. S tem načinom dela vzpodbujamo ne samo razvoj talentov, ampak tudi samozavest vseh učencev, empatijo do drugih, pripadnosti oddelka, socialne veščine ter sodelovanje ipd.

Če ne dosegamo zastavljenih ciljev in uspehov, je lahko učinek obraten, tako moramo biti previdni. Potek učnega procesa načrtujemo in izvajamo tako, da so vsi dijaki vključeni po svojih sposobnostih in aktivno sodelujejo. Vsakemu učencu moramo najti nekaj, kar lahko predstavijo kot talent. Vse moramo naučiti, da bodo sposobni premagati tremo, vsaj v manjših skupinah.

Ključne besede: talent, dar, predstava pokaži talent, razvijanje samozavesti, vsak ima talent, trema

TALENT SHOW AS A WAY OF ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL TALENTS

Abstract: All students have their own talents. Taking the time to find them in everyone and help develop them can be very encouraging for all students. With the show of talents, more popular students, as well as those a little less, come to the fore. In this way, students realize that not only they are talented, but also others and importantly, also vice versa. With this way of working, we encourage not only the development of talents, but also the self-confidence of individuals, empathy towards others, team spirit, etc. If we are not successful in this work, the effect can be reversed, so we have to be careful. We really need to include everyone. We have to find something in everyone that we can present as talent. We have to teach everyone that they will be able to overcome the stage fright, at least in smaller groups.

Key words: talent, developing confidence, talent show, everybody is talented, nervousness

Uvod

Avtor Andrew O'Keefe (2010) priporoča, da naj imajo vodje zaupanje in ga tudi izkažejo vsakemu članu ekipe, tako lahko vsak preseneti in izvede stvari, za katere je mislil, da jih ni sposoben. Nekateri posamezniki, ko so bili enkrat jih označeni za talentirane, so bolj verjetno tudi izpolnili ta pričakovanja. To pomeni, da so bili verjetno drugi, ki niso bili označeni za posebno talentirane manj uspešni samo iz razloga, da se od njih to ni pričakovalo.

Yesni Riana Damanik (2020) navaja, da so rezultati raziskave pokazali, da ima upravljanje talentov pozitiven in zaznaven učinek na uspešnost. Samozavest ima pozitiven in zaznaven učinek na uspešnost. Motivacija ima pozitiven in zaznaven učinek na uspešnost. Samozavest ima pozitiven in zaznaven učinek na motivacijo. Posredno ima upravljanje talentov skozi motivacijo pozitiven in zaznaven učinek na uspešnost in samozavest skozi motivacijo, ki ima pozitiven in zaznaven učinek na uspešnost...

2 Talent

Žagar (2012) ugotavlja, da je tradicionalna definicija nadarjenosti, osnovana na splošni inteligentnosti, ki jo merimo s testi inteligentnosti, in ne vključuje vseh znanih nadarjenosti. Izključuje kreativne in umetniško nadarjene učence ter druge.

3 Iskanje talentov

Učence vprašamo, katera področja jih zanimajo, česa se veselijo, s čim bi najraje sodelovali ter se tudi pokazali pred drugimi. Nekateri bi se radi predstavili z več talenti, drugi pa bodo mnenja, da nimajo talentov in bodo potrebovali več spodbude, usmerjanja ipd.

Učenci s statusom tujcev se velikokrat ne zavedajo, da je njihov talent med drugim lahko tudi večjezičnost.

Bolj športno, gibalno usmerjeni učenci večinoma hitro ugotovijo, kaj je njihov talent.

Skušamo vpeljati tudi njihovo ustvarjalnost v to, kako bi to lahko prikazali. Umetniško nadarjeni otroci imajo večinoma že vsaj deloma pripravljene nastope. Težje je vključevanje tistih, ki se likovno izražajo, katerim lahko pomagamo tudi z razstavo ali pripravo scene. Druge ideje za nastop so recitacije priljubljene pesmi (lahko tudi modernejši), nekateri se hitro naučijo beatboxinga oz. vokalnega tolkanja ali druge oblike, ki bi bila lahko spremljava pri recitaciji. Uporabimo lahko sodelovanje večih učencev za npr. pripovedovanje, upodobitev vica ali uganke... Bistveno je, ne samo da so uspešni, ampak tudi, da pri tem uživajo. Zelo pozitivno in spodbudno pomaga tudi pohvala, lahko v obliki aplavza, pozitivne kritike ipd. »Pri klasičnem načinu pouka običajno uporabljamo le en način podajanja učne snovi in v njem so dobri učenci vedno dobri, slabi pa vedno slabi« (Korbar, 2020). Nekateri se raje izražajo v gibalnih dejavnostih, drugi v govornih, tretji s pisanjem (Korbar in Korbar, 2020).

Zaključek

Ta način dela je lahko uspešen, če je dovolj možnosti, da se resnično posvetimo vsakemu posamezniku. Če posamezni učenec ni uspešen na predstavi, je lahko zaradi skupinske dinamike prikrajšan še dolgo zatem. Tako je mogoče bolj dobrodošla izvedba predstave za začetek za najmanjšo možno publiko in še to šele po dovolj vaje.

Če so resnično vsi vključeni v ta prikaz talentov, je lahko nastop zelo uspešen in vzpodbuden za učence. Učenci, starši in učitelji imajo skupno temo, skupne cilje in interese, o katerih se lahko pogovarjajo in sodelujejo, tako so vsi del te teme, kar jih združuje. Vzodbude tako pridejo z večih strani, kar dviguje samozavest. Ugotovijo, da so sami talentirani in si s tem prislužijo notranji ponos in ugotavljajo, da se je vredno potruditi, tudi poskusiti nekaj, kar nam je sprva tuje in težko. Ugotavljajo, da imajo talente tudi drugi in vidijo, kaj jim pomeni njihova pohvala in s tem tudi sami postanejo bolj vzpodbudni do drugih.

Ta način dela je lahko uspešen pri razredni stopnji. Pri predmetni stopnji je lahko drugače.

Literatura

O'Keefe, A. (2010). Talent planning and the self-fulfilling prophecy. *Training and Development in Australia*, 37, 7-9

Damanik, Y. D. (2020). The Effect of Talent Management and Self-Efficacy through Motivation toward Performance of Population and Civil Notice of Simalungun District. *International Journal of Research and Review*, 7, 486-488

Žagar, D. (2012). Metodologija odkrivanja nadarjenih učencev v Sloveniji: zakaj tako in kaj spremeniti. Posvetovanje: Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih, 19-25. Prispevek pridobljen s

https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fpprints.pef.uni-lj.si%2F1183%2F1%2FJurisevic_posvetovanje_Vloga_psihologa.pdf&fname=Jurisevic_posvetovanje_Vloga_psihologa.pdf&pdf=true

Gaber Korbar, V. in Korbar, V. (2020). Pri uporabi gledaliških pristopov pri pouku gre za naložbo v prihodnost. V V. Gaber Korbar (ur.), S. Jenko, V. Korbar, I. Lešnik, K. Picelj, G. Suhadolnik, M. Šmalc, M. Štampek, Moč (spo)razumevanja. *Osnove gledališke pedagogike* (str. 30–35). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.

PREPOZNAVANJE TALENTIRANIH IN NADARJENIH UČENCEV PRI MATEMATIKI IN FIZIKI TER DELO Z NJIMI

Povzetek: Kot učiteljica matematike in fizike se vsakodnevno srečujem s talentiranimi mladostniki. Učenci, ki pri pouku izkazujejo nadpovprečno zanimanje za snov, sposobnosti ter kritično razmišljanje, ne smejo biti prezrti. Ti učenci potrebujejo dodatne naloge oz. dejavnosti, skozi katere lahko poglobijo svoje znanje, izkušnje in zanimanje. Naloga učitelja je, da takšne učence prepozna ter jim ponudi možnost nadgrajevanja znanja. Prepoznavanje nadarjenosti in talenta se mi zdi pomembno že v zgodnjem obdobju šolanja. Čeprav sama poučujem otroke v osnovni šoli od 6. do 9. razreda, želim pridobiti informacije in navdušiti za naravoslovje tudi mlajše učence, učence od 1. do 5. razreda. Zato že več let izvajam interesne dejavnosti za učence od 1. do 5. razreda in različne delavnice za učence od 6. do 9. razreda, s pomočjo katerih skušam prepoznati »talente«, jim ponuditi možnost nadgrajevanja znanja in jih navdušiti za naravoslovje. Predstavila bom konkretne dejavnosti na področju matematike in fizike, ki jih izvajam s talentiranimi učenci. Skozi te dejavnosti učenci razvijajo matematično in fizikalno razmišljanje na višji ravni. Cilj dejavnosti je poglobiti navdušenje učencev nad predmetom in jim skozi ustrezno načrtovane naloge ponuditi možnost pridobitve novega znanja.

Ključne besede: matematika, fizika, talentirani učenci, delo z nadarjenimi učenci

RECOGNIZING AND TEACHING TALENTED PUPILS IN MATHS AND PHYSICS

Abstract: Being a Maths and Physics teacher I am in daily contact with talented young people. Pupils who demonstrate above average interest in the topic, have above average abilities and good critical thinking, should not be overlooked. These pupils need additional tasks or activities to further their knowledge, to broaden their experience and enhance their interest. The teacher's task is to recognise this talent and offer the pupils to develop their abilities to their full potential. It is of high importance to recognize talent in the early period of schooling. Although I teach pupils from the 6th to the 9th grade, my goal was to get to know the pupils and to awaken interest in science with younger pupils, pupils from the 1st to the 5th grade. With this in mind, I have organized afterschool activities for pupils from the 1st to the 5th grade and workshops for pupils from the 6th to the 9th grade in order to recognize talent and offer pupils the possibility to further their knowledge and awaken their interest in science. In my article, I aim to describe actual activities I carry out with my pupils in the fields of Mathematics and Physics. Through these activities pupils develop a mathematical and physical thinking on a higher level. The goal is to enhance the pupils' interest in the subject and offer them a possibility to acquire new knowledge through specifically planned tasks.

Key words: maths, physics, talented pupils, activities with talented pupils

1 Uvod

Nadarjeni otroci in mladostniki so tisti, ki imajo izredne sposobnosti ali potencialne, da prikažejo svoje dosežke na različnih področjih v primerjavi s svojimi vrstniki. Pri teh otrocih lahko zaznamo visoke možnosti dokazovanja na področju inteligence, ustvarjalnosti in umetnosti. Večinoma imajo visoko razvite voditeljske sposobnosti in izstopajo na posameznih področjih učenja. Poleg rednega šolskega dela potrebujejo posebej prilagojene aktivnosti in dodaten program učenja znotraj šole kot tudi izven nje. Za nadarjene otroke mnogokrat uporabimo tudi izraz talentirani otroci. Kakšna je razlika med izrazoma »nadarjen« in »talentiran«? Talentiran se nanaša le na določeno ožjo sposobnost (npr. talentiran za glasbo, talentiran za matematiko). Nadarjeni učenci pa imajo po navadi več talentov, ne samo enega. Menim, da moramo učitelji pri svojem delu znati prepoznati talentirane mladostnike, ki niso evidentirani kot nadarjeni, in jim pomagati razviti svoj talent na posameznem področju. Da bo otrok, ki je evidentiran kot nadarjen ali izstopa na nekem področju učenja, uspel razviti svoj potencial, potrebuje pomoč in podporo odrasle osebe, saj bo le tako lahko krepil svojo nadarjenost, ustvarjalnost in motivacijo. Za razvoj otrokove nadarjenosti je torej pomemben nekdo, ki si prizadeva za njegov razvoj in ga pri tem spodbuja ter primerno usmerja. V šolskem okolju ima pri tem ključno vlogo učitelj, doma pa so to najpogosteje starši, stari starši ali drugi ožji sorodniki. (Povzeto po Ferbežar, I., Korez, I., Težak, S., 2006)

2 Dejavnosti

Na naši šoli stremimo k temu, da nadarjeni učenci niso prezrti. Ponujamo jim kar nekaj dejavnosti, skozi katere lahko razvijajo svojo ustvarjalnost (npr. sodelovanje pri kulturnih prireditvah, taborih, projektih, pisanje raziskovalnih nalog, obiskovanje različnih interesnih dejavnosti, udejstvovanje na športnih in ostalih srečanjih ...). Tudi sama se že več let aktivno vključujem v poučevanje in prepoznavanje nadarjenih in talentiranih mladostnikov. Ker poučujem matematiko in fiziko učence od 6. do 9. razreda, slabše poznam mlajše učence. Zaradi želje po razvijanju učenčevih potencialov že od 1. do 5. razreda sem začela izvajati interesne dejavnosti, namenjene učencem, ki jih zanimata matematika in naravoslovje. Kot predmetni učiteljici se mi zdi pomembno, da spoznam tudi delo in talente mlajših učencev, saj jih tako kasneje (v 6. razredu) lažje in hitreje vključim v najrazličnejše dejavnosti, skozi katere lahko nadgrajujejo svoje znanje in sposobnosti. Na šoli izvajam interesne dejavnosti s področja matematike, fizike, naravoslovja in logike.

2.1 Naravoslovne interesne dejavnosti

Ko načrtujem uro interesne dejavnosti, se najprej vprašam, kaj bi učence utegnilo zanimati, kaj bi jih motiviralo za delo, kateri pojav bi radi spoznali ... Vedno se osredotočim na praktični vidik in konkretno delo z različnimi materiali in pripomočki, v samo izvedbo določene aktivnosti pa vključim tudi učence. Vsaka ura interesne dejavnosti je zasnovana tako, da obravnava določeno fizikalno-tehnično vsebino. Na urah obravnavamo vsebine s področja elektrostatike, toplote, gibanja, elektrike, vesolja ... Vsebine so prilagojene starosti otrok. Stremim k temu, da se učenci pri urah interesne dejavnosti učijo skozi samostojno raziskovanje. Ključnega pomena je, da so učenci pogosto v vlogi aktivnih reševalcev problemov, ki so zanje zanimivi, učitelj pa je v vlogi usmerjevalca. Pri urah se tako o določeni temi najprej pogovorimo, nato pa izvedemo kratko preiskavo s pomočjo poskusov in meritve. Učenci postavijo raziskovalna vprašanja, oblikujejo hipoteze, načrtujejo izvedbo raziskave, izvedejo meritve, nato pa povezujejo rezultate raziskave s teorijo in kritično vrednotijo potek dela ter rezultate. Tako učenci pridobivajo znanje za pisanje raziskovalnih nalog. Naše ure so pogosto usmerjene tudi v praktični izdelek. Učenci tako, recimo, samostojno izdelajo določeno stvar in s pomočjo izdelka nato opravijo različne meritve. V nadaljevanju bom podrobneje predstavila eno od praktičnih dejavnosti, in sicer izdelavo avtomobila na zračni pogon.

2.1.1 Avtomobil na zračni pogon

Učenci so po načrtu, ki sem jim ga pripravila, čim bolj samostojno izdelali avtomobil na zračni pogon, nato pa so skozi vodeno raziskovanje poglobljali svoje znanje. Spodnjih devet točk predstavlja potek omenjene dejavnosti, ki je bila izvedena v sklopu interesne dejavnosti.

1. Pogovorili smo se o vrstah gonil, avtomobilih.
2. Učenci so prejeli načrt za izdelavo avtomobila in ustrezne pripomočke.
3. Po načrtu so pripravili vse sestavne dele za izdelavo avtomobila (konkretno delo).
4. Sestavne dele so sestavili skupaj in avto okrasili.
5. Preverili so delovanje avtomobila. Pogovarjali smo se o tem, kako bi določeni avtomobil lahko še izboljšali. Učenci so dobili informacije o tem, kje so naredili napako in kako bi neko pomanjkljivost lahko odpravili.
6. Učenci so podali predloge o tem, kaj bi izdelanim avtomobilom lahko izmerili, kaj bi lahko še dodatno raziskali, kako bi avtomobile lahko primerjali med seboj. Postavili so raziskovalna vprašanja in na podlagi nekaj začetnih poskusov oblikovali hipoteze.
7. Sledile so meritve in izvedba raziskave. Merili so čas, ki ga potrebuje posamezni avtomobil, da prepotuje določeno razdaljo.
8. Pogovorili smo se o hitrosti in kaj nam pove enota cm/s. Učenci so primerjali hitrosti avtomobilov med seboj in kritično vrednotili rezultate (zakaj je neki avtomobil hitrejši, kaj bi pri drugem lahko izboljšali, kateri avtomobil ima največje trenje in zato ne dosega velikih hitrosti ...).

9. Oblikovali smo grafe hitrosti v odvisnosti od časa in tako grafično prikazali, kateri avtomobil je vozil z največjo povprečno hitrostjo.

Učenje z raziskovanjem je vredno vključevati v pouk, ker je na tak način pridobljeno znanje bolj poglobljeno, boljše pa je tudi razumevanje in poznavanje obravnavanih pojmov, konceptov in teoretičnega znanja. Učenci na tak način pridobijo večje sposobnosti uporabe znanj v novih situacijah, razvijajo kritično mišljenje ter veščine reševanja odprtih problemov ob soočanju z realnimi situacijami, ki zahtevajo večdisciplinsko obravnavo in nimajo enoznačnih rešitev. Z medsebojnim sodelovanjem razvijajo tudi svoje sodelovalne veščine. Učenje z raziskovanjem pa ni pomembno samo za učence. Učitelji namreč s pomočjo učenja z raziskovanjem pridobimo vpogled v to, kako učenci razmišljajo. Pri urah, kjer nismo vezani na točno določen učni načrt, je dobro, da učencem zastavimo veliko odprtih problemov, pri katerih učenci lahko sami odločajo o tem, kaj in na kakšen način bodo raziskovali. Pri tem je pomembno poudariti, da mlajši kot so učenci, več učiteljeve pomoči potrebujejo pri takšnem načinu dela, še posebej na začetku, ko se še navajajo na takšno delo.

2.2 Logika

Skozi leta poučevanja sem ugotovila, da so med mlajšimi učenci logika in z njo povezane naloge oz. dejavnosti slabše poznane in sprejete. Logika je veda, ki preučuje metode in postopke za razlikovanje pravilnega od napačnega sklepanja. Učenci se v vsakdanjem življenju pogosto srečujejo z različnimi logičnimi ugankami in igrami, ki jih lahko rešujejo prek računalnika ali pa ročno. Nekateri učenci znajo zelo dobro logično razmišljati, sklepati, a vendar se morajo določenih strategij reševanja logičnih nalog naučiti. Pri interesni dejavnosti tako spoznavamo različne logične uganke, pri katerih je za rešitev potrebno uporabiti različne strategije reševanja. Učenci pri tej interesni dejavnosti razvijajo sposobnost logičnega mišljenja in natančnega izražanja, so ustvarjalni, pridobivajo samozavest pri zagovarjanju svojih stališč, razvijajo govor (retoriko), spoznavajo miselne sposobnosti drugih, jasno izražajo svoje misli in se kritično odzovejo na neargumentirane trditve.

Pri urah želim učence seznaniti z najrazličnejšimi logičnimi igrami in ugankami. Trudim se, da so naloge in dejavnosti časovno povezane z dogajanjem v naravi in šoli. V decembrskem času tako rešujemo božične uganke, spomladi, ko so učenci polni energije, pa se igramo na prostem, ustvarjamo in rešujemo logične uganke. Skozi šolsko leto sem poskušala ugotoviti, kateri način učenja reševanja logičnih ugank učencem bolj ustreza (individualno ali skupinsko delo). Kadar so učenci naloge reševali individualno, sem jim najprej predstavila in opisala zastavljeno nalogo, nato pa sem jim dala dovolj časa, da so nalogo rešili sami. Vsak je predstavil svojo strategijo reševanja, nato pa smo skupaj oblikovali zaključke in argumentirali, katera pot reševanja je bila najustreznejša. Naučeno znanje so učenci nato uporabili pri novih nalogah. Nekateri ure pa sem načrtovala tako, da so bili učenci razdeljeni v skupine, sama pa sem bila v vlogi usmerjevalca in opazovalca. Ugotovila sem, da so učenci pri individualnem reševanju nalog veliko bolj krepili natančno izražanje, kot mentorica pa sem imela pri takšnem načinu dela tudi boljši vpogled v samo natančnost izražanja ter uporabo pravih izrazov. Pri skupinskem reševanju nalog so učenci lažje spoznavali miselne sposobnosti drugih. Četudi določene naloge niso razumeli takoj, so skozi pogovor s sošolci hitro prišli do skupnih zaključkov. Pri skupinskem delu so morali iskati kompromise in se prilagajati skupini, česar je bilo pri individualnem delu manj. V primeru skupinskega dela sta bili v prednosti tudi argumentiranje trditev in zagovarjanje svojih stališč.

Glede na cilje, ki sem si jih zastavila na začetku šolskega leta, lahko rečem, da so bile v splošnem pri učencih opažene velike razlike v znanju na začetku in ob koncu obiskovanja interesnih dejavnosti. Učenci so skozi šolsko leto zelo napredovali. Zaznati je bilo mogoče razliko pri uporabi jezika pri podajanju argumentov. Učenci so sčasoma veliko bolje utemeljevali svoj pogled na dano situacijo, uporabljati so začeli tudi strokovne izraze. Ker sem se trudila, da so imeli vsi enake možnosti za podajanje idej, so nekateri (npr. bolj tihi učenci, ki se redko izpostavijo) pridobili tudi samozavest in so proti koncu leta lažje zagovarjali

svoja stališča. Opazila sem tudi razlike pri timskem delu. Na začetku so učenci večinoma delovali bolj individualno, potem pa se je opazil napredek, začeli so poslušati drug drugega, združevati ideje. S tem so hitreje in lažje prišli do pravih zaključkov. Ob koncu šolskega leta sem otroke povprašala tudi o njihovih idejah in željah za naprej. Izpostavili so dejstvo, da jim je bilo zelo všeč, da so se naučili reševati zanimive logične uganke. Dejali so, da bodo pridobljeno znanje uporabili v prostem času, ko se bodo lahko zaposlili z reševanjem ugank. Všeč so jim bili tudi timsko delo, delo s tablicami in ustvarjalno logične delavnice. Pri interesni dejavnosti so namreč izdelali tudi različne matematično-logične igre (npr. tangram in lastno logično uganko) ter spoznali umetnost zgibanja papirja (origami), s čimer so krepili tudi svojo umetniško plat.

2.3 Medgeneracijsko sodelovanje

S talentiranimi učenci od 6. do 9. razreda sodelujem tudi v okviru dodatnega pouka, kjer jim poskušam nuditi kar najbolj učinkovito pripravo na najrazličnejša tekmovanja, poleg tega pa stremim k temu, da učenci pri dodatnem pouku delajo praktično, spoznavajo vsebine, ki so evidentirane kot izbirne vsebine pri pouku matematike in fizike, in da se naučijo kritičnega razmišljanja. Na organiziranih delavnicah tako spoznajo različne računalniške programe ter dodatne vsebine s področja matematike. Bolj podrobno se seznani tudi z zgodovino matematike in fizike.

Pri delu s talentiranimi učenci se mi zdi pomembno tudi to, da se učenci preizkusijo v različnih vlogah. V ta namen vsako leto organiziram več medgeneracijskih povezav starejših učencev z mlajšimi, saj nadarjeni učenci potrebujejo ustvarjalno svobodo, nove izzive, čas za izražanje svojih interesov v praksi ter možnost razvijanja spretnosti. Vse to lahko izkusijo skozi medgeneracijsko sodelovanje, kjer jim omogočim, da spoznavajo sebe v različnih vlogah, svoja močna in šibka področja, svoje poklicne možnosti. Učenci potrebujejo modele realnih življenjskih vlog, ki jim lahko pokažejo cilj in smer različnih poklicnih usmeritev. Tako lahko nekateri npr. ugotovijo, da jim je všeč delo z otroki, spet drugi, da so dobri v vlogi vodje ali govornika.

2.3.1 Primer medgeneracijskega sodelovanja s področja matematike in naravoslovja

V preteklem šolskem letu so učenci, ki so zelo uspešni na področju matematike, za mlajše učence pripravili matematični kviz. Skupaj smo pregledali učni načrt in učbenike za 2. razred matematike. Pogovorili smo se o tem, kaj mlajši učenci že znajo in katere cilje bodo vključili v sestavo matematičnega kviza. Sledila je samostojna sestava najrazličnejših nalog, ki so si sledile po težavnosti. Učenci so bili pri sestavi zelo ustvarjalni. Seznanili so se z računalniškim programom, v katerem so pripravili kviz. Sledila je izvedba ure. Eden od učencev je prevzel vlogo učitelja in mlajšim učencem predstavil potek učne ure. Starejši so mlajše seznanili z uporabo tablic. Mlajši učenci so se ob pomoči starejših učencev prijavili v program, nato pa so reševali kviz. Drugošolci so na tak način utrjevali učno snov. Utrjevanje snovi se jim je zdelo zanimivo, navdušeni so bili tudi nad uporabo tablic.

Medgeneracijsko sodelovanje smo izvedli tudi pri uri naravoslovja. Po seznaitvi s cilji in znanjem mlajših učencev so nadarjeni učenci izdelali različne družabne igre (spomin, tombola, človek ne jezi se malo drugače). Mlajši učenci so bili razdeljeni v skupine. Starejši učenci so tudi tokrat prevzeli vlogo učiteljev in mlajšim predstavili vsak svojo družabno igro. Mlajši učenci so sledili njihovim navodilom in skozi igre utrjevali znanje ter pridobivali nove informacije. Starejši učenci so pripravili tudi nekaj zanimivih fizikalnih poskusov, ki so jih predstavili svojim mlajšim prijateljem. Na njim razumljiv način so jim razložili potek poskusa in rezultate ter odgovarjali na njihova vprašanja.

Zaključek

Glede na pozitiven odziv učencev, ki obiskujejo interesne dejavnosti, ki jih izvajam, si tudi v prihodnje želim nadaljevati s svojim delom. Nadarjeni učenci imajo namreč pravico do takšnih učnih izkušenj, ki zadovoljijo njihove izobraževalne potrebe. Moj cilj je, da učencem ponudim kar največ različnih možnosti za razvijanje njihovih naravoslovnih talentov. Menim, da bi morali učitelji več pozornosti in časa nameniti delu s talentiranimi mladostniki ter jim omogočiti, da lahko svoj talent razvijajo in krepijo.

Literatura

Ferbežar, I., Korez, I. in Težak, S. (2006). Ali je ta otrok nadarjen? Ljubljana: NUK.
Spodbujanje razvoja veščin znanstvenega raziskovanja s formativnim spremljanjem (2018). Dostopno 30. 6. 2022 na <https://www.zrss.si/pdf/VescineZnanstvenegaRaziskovanja.pdf>
Učni načrt za logiko (2002). Dostopno 30. 6. 2022 na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni-lahko-krajši/Logika_izbirni.pdf

KAKŠNA BO NAŠA PRIHODNOST?

Povzetek: Pri vzgajanju nadarjenih učencev je pomembno, kako razumemo učenje in inteligenco. Prepoznavanje nadarjenih in talentiranih otrok je eden izmed ključnih dejavnikov, ki omogoča načrtovanje in oblikovanje spodbudnega okolja za razvoj njihovih sposobnosti. S standardiziranimi testi ne dobimo informacij o ustvarjalnosti in divergentnem mišljenju otrok, zato je pomembno, da k prepoznavanju nadarjenih in talentiranih učencev pristopimo celostno. Pozornost moramo nameniti tudi napakam in pohvalam za trud, ki so nujne za razvoj posameznika. Preprosta metoda razvijanja nadarjenosti je zastavljanje vprašanj na višjih ravneh razmišljanja, katera zastavlja učitelj, kasneje pa se jih naučijo zastavljati tudi učenci sami. Zelo praktična in uporabna metoda je tudi oblikovanje dejavnosti, ki razvijajo različne vrste inteligenc. Prav tako lahko spodbujanje različnih oblik sodelovanja vodi k napredku. Z omenjenimi metodami lahko učitelj pripomore, da bodo prav nadarjeni in talentirani posamezniki močno sooblikovali našo skupno prihodnost.

Ključne besede: nadarjeni učenci, spodbujanje, učitelj, dejavnost, prihodnost

WHAT WILL OUR FUTURE BE?

Abstract: Our own understanding of learning and intelligence is important in educating gifted pupils. Identifying gifted and talented children is one of the key factors in planning and designing a supportive environment for the development of their abilities. Standardised tests do not provide information about children's creativity and divergent thinking, so it is important to take a holistic approach to identifying gifted and talented learners. Attention must also be paid to the mistakes and praises for effort that are essential for the development of the individual. A simple method of developing giftedness is to ask higher-level questions, which are posed by the teacher and later by the pupils themselves. Another very practical and useful method is to design activities that develop different types of intelligence. Encouraging different forms of cooperation can also lead to progress. By using these methods, the teacher can help to ensure that it is the gifted and talented individuals who will play a decisive role in our common future.

Key words: gifted pupils, encouragement, teacher, activity, future

1 Uvod

Znotraj vsake izobraževalne ustanove poteka učni proces, z namenom, da bi učenci usvojili čim več znanja, ki bi ga kasneje lahko uporabili v vsakdanjem življenju. Torej ima učitelj v razredu moč in hkrati veliko odgovornost, da pripomore k oblikovanju naše prihodnosti. Učenci namreč enkrat odrastejo in s svojim pridobljenim znanjem opravljajo različna dela, ki pomembno vplivajo na celotno skupnost ljudi. Pomembno je tudi dejstvo, da se vsak posameznik, ki posreduje znanje in spodbuja otroke k razvoju spretnosti, vpraša, ali to izva-ja premišljeno in dovolj strokovno. Vprašanje, na katerega bi si morali odgovoriti, pa je tudi, ali želimo spodbujati razvoj talentiranih otrok in kolikšen vpliv pravzaprav imamo učitelji na spodbujanje nadarjenosti. Talentirani in nadarjeni učenci so namreč tisti, pri katerih je večja verjetnost, da imajo razširjena obzorja znanja, imajo razvito čustveno inteligenco in razumnejši pogled na svet, zato zagotovo lahko pripomorejo k boljši prihodnosti vseh nas.

2 Kdo so nadarjeni učenci?

Pri vzgajanju nadarjenih učencev je pomembno, kako starši, učitelji in vzgojitelji v vrtcu razumemo učenje in inteligenco. To je odvisno tudi od naše kulture, ki je opredeljena kot skupek podedovanih idej, prepričanj, vrednot in znanja, ki sestavljajo skupno osnovo družbenega delovanja. Iz tega sledi, da so v vrtcu in v šoli otroci z različnimi kulturami, katere pa je za kvalitetno delo z njimi potrebno prepoznati in razumeti. Nekateri namreč odraščajo v družinah, kjer je znanje vrednota, drugi pa bodo imeli privzgojeno prepričanje, da je izobraževanje drugotnega pomena (Sutherland, 2005).

Prepoznavanje nadarjenih in talentiranih otrok je eden izmed ključnih dejavnikov, ki nam omogoča, da lahko načrtujemo in oblikujemo spodbudno okolje, v katerem bodo lahko razvijali svoje spretnosti in sposobnosti. Pogosto merimo inteligenco s standardiziranimi

testi, ki jih učenci opravijo in na podlagi katerih določimo inteligenčni kvocient. Kljub temu pa sklicevanje zgolj na rezultate omenjenih testov pri sami identifikaciji in izbiranju najučinkovitejše podpore učencem, ni koristno. Testi so namreč lahko standardizirani na populaciji, ki se močno razlikuje od populacije, ki ji pripada testirani otrok. Poleg tega pa lahko na rezultate vplivajo tudi kulturne razlike. Takšni testi sicer pokažejo dobro odzivnost na navodila, dobre učne sposobnosti in spomin, večjo natančnost in abstraktno mišljenje, ne upoštevajo pa ustvarjalnosti in divergentnega mišljenja (Sutherland, 2005).

Delo Howarda Gardnerja (1983) v ZDA je ljudi spodbudilo k drugačnemu razmišljanju o inteligenci. Avtor namreč trdi, da inteligenca ne pomeni samo obvladanje matematike in jezika, temveč vsebuje veliko širši spekter sposobnosti. Tako njegov seznam vsebuje različna področja inteligenc, in sicer: jezikovno inteligenco, matematično inteligenco, medosebno inteligenco, naravoslovno inteligenco, virtualno-prostorsko inteligenco, glasbeno inteligenco, telesno-kinestetično inteligenco, intrapersonalno inteligenco, eksistencialno inteligenco. Ta širši pristop omogoča celostno prepoznavanje otrokovih sposobnosti, same aktivnosti znotraj omenjenega pristopa pa spodbujajo celostni razvoj posameznika. Poleg tega je potrebno otrokom privzgojiti tudi prepričanje, da so neuspehi in napake del življenja in pomembni v vsakem procesu učenja, saj predstavljajo pot do znanja in spretnosti. Da bi učitelji in vzgojitelji učencem privzgojili pozitiven pogled nase, je pomembno, da se zavedamo, da inteligenca ni stalna, da se zavedamo pomembne vloge genetike, vendar kljub temu ne »odpišemo otrok« glede na poznavanje pomanjkljivosti pri njihovih starših oz. sorojenicah. Spodbujati moramo majhne otroke, da delajo napake in se iz njih učijo, navsezadnje pa je zelo pomembna pohvala za trud, ki ga otrok vloži v neko dejavnost (Sutherland, 2005). Prepoznavanje in označevanje nadarjenih in talentiranih otrok predvsem v zelo zgodnjem otroštvu lahko dolgoročno tudi škoduje njihovem učenju. Vrstniki lahko namreč z leti otroka »dohitijo« in kljub temu, da je otrok še vedno zelo dober, si ne zasluži več oznake »nadarjen in talentiran«. Predvsem je tu mišljeno ocenjevanje, ki zajema barvanje znotraj črt, samostojno pisanje svojega imena, prepoznavanje števil itd. Predpostavlja se, da morajo biti učenci sposobni opraviti te naloge preden se lotijo drugih spretnosti. Hkrati lahko tudi pričakujemo, da otrok z omenjenimi usvojenimi sposobnostmi ne bo imel težav v šoli in bo tako dobro napredoval. Kljub temu pa ne moremo trditi, da je takšen otrok nujno tudi nadarjen in talentiran (Sutherland, 2005).

Poleg tega pa so izhodiščne točke za opazovanje nadarjenih in talentiranih učencev še vprašanje, koliko in na kakšen način učenci zastavljajo vprašanja, kako razumejo določene vsebine, kakšna je njihova ustvarjalnost, ali so sposobni logičnega razmišljanja in pomnjenja, v kolikšni meri sodelujejo z drugimi in ali prevzemajo določeno stopnjo tveganja pri opravljanju neke dejavnosti. Predvsem pa moramo učitelji poskrbeti, da bo učenje otrokom predstavljalo izziv (Sutherland, 2005).

3 Učni proces

Znotraj učnega procesa je pomembno, da se učitelj zaveda, spremenljivosti inteligence, kar pomeni, da je okolje ključni dejavnik, ki vpliva na sposobnosti posameznika. To pomeni tudi, da učitelj spodbuja in poudarja pomembnost poti reševanja problemov, pri čemer pa so napake nujni del, saj spodbujajo iskanje rešitev in učenje. Pomembna je povratna informacija posamezniku, ki se nanaša zgolj na posameznika, na njegovo vedenje in delo. Pomemben dejavnik je tudi spodbujanje skupinskega dela, saj se učenci drug od drugega lahko veliko naučijo, predvsem pa med seboj sodelujejo (Smith, 2005).

3.1 Oblikovanje vprašanj

Smith (2005) trdi, da so najboljša tista vprašanja, ki učence spodbujajo k odgovorom, hkrati pa ne zahtevajo, da so le-ti omejeni. Tovrstna vprašanja spodbujajo poglobljeno razmišljanje in ukvarjanje s problemom. Avtor razdeli vrsto vprašanj na dve skupini, in sicer na zaprta in odprta vprašanja. Slednja, v nasprotju z zaprtimi vprašanji, spodbujajo ideje, radoved-

nost in zanimanje, razprave, prepoznavanje čustev, razmišljanje ter navsezadnje omogočajo tudi razširitev in poglobitev znanja o določeni temi. Pomembno je tudi, da vprašanj ne zastavlja samo učitelj, temveč k temu spodbuja tudi učence. Vprašanja lahko zastavljamo na različnih ravneh Blommve taksonomije. Avtor pravi, da z uporabo vprašanj na prvih treh ravneh (znanja, razumevanja in uporabe) spodbujamo razvoj nižjih sposobnosti, večji izziv za učence pa predstavljajo ravni, kot so analiza, sinteza in vrednotenje.

V nadaljevanju na praktičnem primeru predstavljam, kako lahko učitelj spodbuja učence, da zastavljajo in odgovarjajo na vprašanja na različnih ravneh Bloomove taksonomije. Učitelj med samim učnim procesom učencem podaja primere zastavljenih vprašanj na različnih ravneh. Nato spodbuja učence, da še sami oblikujejo različno zahtevna vprašanja. V razredu imamo lahko škatlo, v katero učenci dajejo napisana vprašanja. Ob koncu tedna oz. dneva omenjena vprašanja skupaj analiziramo in zastavljamo vprašanja o zapisanih vprašanjih. Ob koncu analize učenci ugotavljajo, katera vprašanja so najboljša za spodbujanje nadaljnje dejavnosti za učence. Drugi primer pa je, da učenci o določeni temi zapisujejo vprašanja na različnih ravneh in nanje odgovarjajo. Na ta način lahko učenci v razredu sami oblikujejo povzetek učne vsebine (Smith, 2005).

V nadaljevanju predstavljam primere vprašanj na različnih ravneh Bloomove taksonomije, in sicer na učno temo Alpski svet.

Tabela 1: Oblikovanje vprašanj na različnih taksonomskih stopnjah

Taksonomska stopnja	Vprašanje
Znanje	<i>Kje leži alpski svet?</i> <i>Katere reliefne oblike sestavljajo alpski svet?</i>
Razumevanje	<i>Zakaj je v alpskem svetu dobro razvit zimski turizem?</i> <i>Zakaj imajo hiše v alpskem svetu strme strehe?</i>
Uporaba	<i>Katere so prednosti življenja v alpskem svetu?</i> <i>Katere so pomanjkljivosti življenja v alpskem svetu?</i>
Analiza	<i>Primerjaj gospodarske dejavnosti v alpskem svetu z gospodarskimi dejavnostmi v obpanonskem svetu.</i> <i>V čem se rastlinstvo na različnih nadmorskih višinah med seboj razlikuje?</i>
Sinteza	<i>Kako Triglavski narodni park vpliva na življenje ljudi?</i> <i>Kaj povzroča snežne plazove?</i>
Vrednotenje	<i>Na kakšen način bi v alpskem svetu še lahko povečali turizem?</i> <i>Kaj je nevarnejše – turno smučanje ali plezanje?</i>

3. 2 Razvijanje različnih inteligenc

Že na samem začetku sem omenila, da je Gardner (1983) poimenoval več vrst inteligenc. Spodaj predstavljam nekaj praktičnih primerov, kako jih pri pouku lahko razvijamo. Učencem preberem pravljico Pepelka, nato pa jim podajam naloge za razvijanje različnih inteligenc.

Tabela 2: Razvijanje različnih inteligenc

Vrsta inteligence	Dejavnost
Verbalno / jezikovna	- Učenci si izberejo en del zgodbe in ga glasno berejo. Pri tem ob različnih prizorih z različnimi glasovi, poudarki in zvočnimi učinki ponazorijo ravnanje literarnih oseb; - zgodbo preoblikujejo v drugo besedilno vrsto; - primerjajo pravljico z drugo, že prebrano; - napišejo drugačno zgodbo, v kateri je Pepelka glavni lik; - pravljico spremenijo v filmski scenarij z naslovom Pepelka na ekranu.
Matematično/logična	- Učenci oblikujejo namizno igro, s Pepelkino vsebino; - izdelajo časovni trak, ki prikazuje potek dogodkov v pravljici.
Glasbena	Učenci sestavijo glasbeno melodijo za Pepelkin ples s princem.
Telesna/ kinestetična	Učenci oblikujejo izrazni ples, s katerim prikažejo posamezne prizore v pravljici.
Vizualna /prostorska	Učenci ustvarjalno oblikujejo naslovnico za pravljico.
Intrapersonalna	Učenci ugotavljajo, kako so dogodki v pravljici vplivali na njihova čustva.
Interpersonalna	Učenci ugotavljajo, v katerih delih pravljice bi uporabili različne učinke za občinstvo, ki bi si to zgodbo ogledalo na odru.

3. 3 Spodbujanje različnih oblik sodelovanja

Smith (2005) predstavlja tudi tako imenovani pristop s poljubno izbiro iz seznama, ki učencem omogoča razmislek o temah, ki se jih učijo, ponudi jim tudi priložnost za samostojnost pri dejavnostih ter jih spodbuja k sodelovanju s tistimi, ki vedo več. Omenjen pristop temelji na seznamu dejavnosti različnih oblik sodelovanja, kot so npr. vključenost, razvoj in ustvarjanje. V nadaljevanju predstavljam primer obravnave besedila Volk in sedem kozličkov z uporabo omenjenih oblik sodelovanja.

Tabela 3: Spodbujanje različnih oblik sodelovanja

Oblika sodelovanja	Dejavnost
Vključenost	- Učenci povzamejo zgodbo s čim manj besedami; - naredijo seznam vseh likov v zgodbi in predstavijo, kaj mislijo o vsakem; - pojasnijo, zakaj bi se zajca manj bali kot volka; - sestavijo pet vprašanj o zgodbi, na katera bodo drugi odgovarjali; - narišejo risbo, ki predstavlja kozlička, ki se je skrtil pred volkom; - predstavijo zgodbo s stripom; - predstavijo, kakšno sporočilo vsebuje zgodba za bralca.

Razvoj	- Učenci preimenujejo zgodbo po lastni izbiri; - napišejo, kaj se po njihovem mnenju zgodi z najmlajšim kozličkom; - ugotavljajo, kaj je pripeljalo volka v hišo kozličkov; - napovedujejo, kaj bi se zgodilo, če bi v zgodbi nastopala tudi dobra vila; - napovedujejo, kako bi se zgodba spremenila, če bi namesto volka nastopal medved; - napišejo, kaj bi storili, če bi bili oni volk.
Ustvarjanje	- Učenci oblikujejo naslovnico; - na podlagi zgodbe izdelajo družabno igro ali video; - sestavijo pesem o prebrani zgodbi; - ustanovijo skupino, v kateri se pogovarjajo o zgodbi.

Zaključek

Razvoj talentiranih učencev od učiteljev zahteva širši pogled na sam učni proces, prepoznavanje kulture učencev, njihovih vrednot in sposobnosti. Pomemben del k razvoju talentiranih učencev lahko prispevajo že pravilno oblikovana vprašanja, ki zahtevajo višjo raven razmišljanja. Ta sprva zastavlja učitelj, kasneje pa jih zastavljajo tudi učenci sami. Pomembno je tudi zavedanje, da inteligenca ni ena sama, zato bi moral vsak učitelj skrbno načrtovati dejavnosti, ki spodbujajo razvoj le-teh. Prav tako so mogoče dejavnosti, ki spodbujajo različne oblike sodelovanja med učenci, kateri se izpopolnjujejo na področju vključenosti, razvoja in ustvarjanja.

Kljub temu da se sprva razvoj talentiranih otrok zdi nekaj težko dosegljivega, pravzaprav obstajajo preproste poti, ki bistveno olajšajo omenjen proces in ga hkrati naredijo zanimivega. Če namreč učitelju v razredu zastavljanje vprašanj na višjih ravneh postane cilj, posledično postane tudi njegov način dela in konec koncev nekaj vsakdanjega. Zagotovo je ob tem potrebnega veliko znanja, spremljanja učencev in kritičnega presojanja, a je to tudi pot k izobraževanju talentiranih učencev, ki bodo oblikovali našo prihodnost. Verjetno si vsak izmed nas želi prihodnosti, v kateri bodo prevladovali tehnološki napredek, skrb za okolje, spodbujanje zdravih odnosov itd. Ne zagotovo, vendar pa je velika verjetnost, da bodo talentirani in nadarjeni otroci lažje oblikovali takšen svet, saj bodo imeli razvite različne zmožnosti in sposobnosti tako kritičnega kot tudi moralnega presojanja.

Literatura

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. London: Paladin
- Smith, C. (2005). *Teaching Gifted and Talented Pupils in the Primary School: A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sutherland, M. (2005). *Gifted and Talented in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing.

PREPOZNATI TALENT V OSNOVNI ŠOLI

Povzetek: Nadarjeni ali talentirani otroci so tisti, ki na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokažejo visoke dosežke ali potencialne na različnih področjih. Takšni otroci poleg rednega šolskega programa zahtevajo več, zato jim je potrebno prilagoditi programe ter aktivnosti v smislu dodatnih učnih vsebin. Imajo razvite specifične osebnostne lastnosti na miselno-spoznavnem področju, motivaciji in socialno-čustvenem področju, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Odkrivanje nadarjenih učencev na šolah poteka v več fazah. Prva je evidentiranje, druga proces identifikacije, tretja je seznaiter staršev ter pridobitev njihovega mnenja in zadnja delo z nadarjenimi učenci. Za vsakega nadarjenega učenca se z njegovim sodelovanjem pripravi individualiziran program dela.

Ključne besede: nadarjeni učenci, prepoznavanje nadarjenih učencev, samozavest in samopodoba, večšine, lastna vrednost

IDENTIFY TALENT IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: Gifted or talented children are those who show high achievements or potentials in various fields at the preschool level, in primary or secondary school. In addition to the regular school programme, such children demand more so they need to adapt their programmes and activities in terms of additional learning content. They have developed specific personality traits in the field of thought-cognition, motivation and social-emotional field, which are not found in other students or are more expressed in the gifted students. Discovering gifted students in schools takes place in several stages. The first is registration, the second is the identification process, the third is to acquaint the parents and obtain their opinion, and the last is to work with the gifted students. An individualized work program is prepared for each gifted student with his participation.

Key words: gifted students, identifying talented students, self-confidence and self-esteem, skills, own value

Uvod

Nadarjeni učenci so v skladu z Zakonom o osnovni šoli učenci s posebnimi potrebami. Šola jim zato prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči. Zaradi dolžnosti, da šole odkrijejo nadarjene učence, je na prvem mestu potrebna njihova opredelitev. Nadarjeni ali talentirani otroci so tisti, ki na različnih stopnjah šolanja pokažejo visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju.

Nadarjeni učenci

Nadarjeni učenci imajo nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Lastnosti se nanašajo na različna področja (Forstner, 2017):

- miselno-spoznavno področje (razvito divergentno mišljenje, razvito logično mišljenje, ne- navadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor),
 - učno-storilnostno področje (široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost pri umetniških dejavnostih, motorična spretnost in vzdržljivost),
 - motivacija (visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih) in
 - socialno-čustveno področje (močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost).
- Čim bolj dosledno se kažejo posamezne lastnosti pri učencu, tem bolj verjetno je, da je nadarjen. V kolikor poskusimo opredeliti vrsto nadarjenosti, lahko v grobem izhajamo naslednjega izbora vrst nadarjenosti:
- splošna intelektualna sposobnost,
 - specifična akademska (šolska) zmožnost,
 - kreativno ali produktivno mišljenje,
 - sposobnost vodenja in

- sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske ("performing") umetnosti. Razlikujemo splošno in specifično nadarjenost. Splošna nadarjenost je tista, ki omogoča doseganje izjemnih dosežkov na več področjih hkrati, specifična nadarjenost pa je tista, ki omogoča doseganje izjemnih dosežkov na posameznih področjih in jo lahko imenujemo tudi talentiranost.

Odkrivanje nadarjenih učencev

Odkrivanje nadarjenih učencev poteka na šolah v več fazah. Prva je evidentiranje učencev v prvem triletju OŠ ter tudi kasneje, če so bili učenci prej morda spregledani. Evidentirani so učenci, ki izpolnjujejo vsaj eno od predstavljenih meril, brez testiranj ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Merila so sledeča:

- učni uspeh: učenec dosledno izkazuje odličen uspeh,
- dosežki: izjemni dosežki pri likovni, glasbeni, tehnični, športni vzgoji in drugih dejavnostih,
- učiteljevo mnenje, ki si ga je o učencu oblikoval med vzgojno-izobraževalnim procesom,
- tekmovanja: udeležba in dobri rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih,
- hobiji: trajnejše aktivnosti, za katere ima učenec močan interes in v katerih dosega nadpovprečne rezultate,
- mnenje šolske svetovalne službe.

Po seznanitvi in pridobitvi mnenja staršev se evidentirane učence vključi v proces identifikacije. Slednja poteka v začetku druge triade (v 4. razredu) oz. v višjih razredih (glede na čas evidentiranja) in zajema poglobljeno ter podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev. Vključuje naslednja merila (Forstner, 2017):

- ocena učiteljev (ocenjevalne lestvice nadarjenosti),
- test sposobnosti (Ravenove progresivne matrice),
- test ustvarjalnosti (Torrancev test ustvarjalnosti).

Kot nadarjeni so identificirani tisti učenci, ki pri vsaj enem od meril dosegli rezultat, ki sodi med 10 odstotkov najboljših. Sledi seznanitev staršev ter pridobitev njihovega mnenja.

Delo z nadarjenimi učenci

Delo z nadarjenimi učenci se nekoliko razlikuje od dela z drugimi učenci. V prvi triadi poteka delo z nadarjenimi učenci predvsem v okviru matičnega razreda v obliki notranje diferenciacije pouka, občasno se jih tudi za krajši čas loči od razreda (npr. pri samostojnem učenju, dodatnem pouku, raznih interesnih dejavnostih). Kasneje se delo razširi tudi na nekatere druge oblike, ki se večinoma organizirajo v okviru fleksibilne in delne zunanje diferenciacije (npr. v okviru dni dejavnosti, pri izvajanju interesnih dejavnosti, dodatnem pouku, pri pripravi na tekmovanja, v okviru izbirnih predmetov) (Forstner, 2017). Za vsakega nadarjenega učenca se pripravi individualiziran program dela. Pri njegovem načrtovanju aktivno sodelujejo tudi učenec in njegovi starši ter po potrebi tudi zunanji sodelavci. V programu se opredelijo cilji ter oblike in metode dela z nadarjenim učencem.

Poleg pravočasnega odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci je potrebno tudi njihovo kontinuirano spremljanje. Ob koncu šolskega leta se opravi analiza izvajanja programov, evalvacija uresničevanja individualiziranega programa ter dopolnjevanje in načrtovanje novih programov dela z nadarjenimi učenci.

Pomembno je, da pri delu z nadarjenimi učenci damo večjo pozornost na krepitev njihove ocene lastne vrednosti in njihove pozitivne samopodobe ter jih opremimo s strategijami in orodji, ki jim bodo v prihodnosti pomagali na njihovi poti do uspeha. V kolikor želimo to doseči, je nujno potrebno vzpostaviti dober odnos med nadarjenim učencem in učiteljem, ki izvaja njegov individualiziran program. Za učitelja je zaželeno, da je usmerjen v rešitve in cilje, osredotočen na močne strani in kompetence učenca, verjame, da je učenec sposoben, samozavesten, da napake vidi kot priložnosti, vidi pozitiven namen za morebitnim »neželenim« vedenjem, ustvarja učinkovite izkušnje, postavlja časovne omejitve in išče individualne ter fleksibilne rešitve.

Za delo z nadarjenimi otroki je nujno, da učitelj poseduje pozitivne komunikacijske vzorce. Vemo, da nove, priučene veščine, ki jih bo nadarjeni učenec osvojil, sprožijo spremembo tudi pri miselnih procesih učencev. Z zavedanjem, da govorjeni jezik odseva naše misli in odnos ter da vzorci pozitivne komunikacije prinašajo pozitivno razmišljanje pri učencu, je pri naši komunikaciji z njim smiselno uporabljati pozitivne izraze (recimo "Tiho bom" namesto "Upam, da ne bom postal živčen"), uporabljati "boš" namesto "bi lahko" (recimo "Kako boš to naredil?" namesto "Kako bi to lahko naredil?"), uporabljati "lahko" namesto "moraš" (recimo "Lahko se naučiš zaigrati to" namesto "Moraš se naučiti zaigrati to") in izogibati se besedam z negativnimi konotacijami (recimo test, kazni, ostati po pouku ipd.). Vse naštetje je namreč pomembno pri nižanju učenčevih omejujočih prepričanj in višanju samozavesti.

Vemo, da so prepričanja posplošene izkušnje. Če se učenci dojemajo skozi svoja negativna prepričanja, to vodi v njihovo nesigurnost, le-ta vodi do napak in slednje v učenčev poraz, ki okrepi učenčevo negativno prepričanje. Pri delu z nadarjenim učencem si namreč želimo ravno obraten proces. Naša vloga pri delu z nadarjenimi učenci je krepitev pozitivnih prepričanj, ki vodijo v občutek varnosti. Slednji krepita učenčevo samozavest in povečata možnost za učenčeve zmage, ki utrjujejo pozitivna prepričanja.

Menim, da je največ, kar nadarjenim učencem lahko damo to, da jim izboljšamo samopodobo in samozavest. V nadaljevanju predstavljam nekaj orodij, ki so se mi tekom praktičnega dela izkazale kot uspešne (Milojković, 2016, str. 17).

1. Roka, polna virov: naredite obris učenčeve dlani na list papirja. Na vsak prst naj napiše eno pozitivno lastnost, veščino ali moč.
2. Pozitivni Peter: poiščite čim več pozitivnih lastnosti, ki se začnejo na prvo črko učenčevega imena. Učenec nato izbere tri lastnosti, ki so mu najbolj všeč.
3. Moje ime, moja moč: za vsako črko imena poiščeta pozitivno lastnost, ki se začne na enako črko, npr.: Maja – marljiva, aktivna, jasna, asertivna.
4. Popravki z zelenim pisalom: če učenec prinese test, pri katerem je dobil slabo oceno, ga lahko skopirate. Nato z zelenim pisalom označite vse, kar je bilo pravilno.
5. Notranji pomočnik: otrokom je zelo všeč, če imajo pomočnika, ki jim pomaga, kadarkoli ga potrebujejo. Najboljši del pa je, da ga nihče ne vidi! Skupaj z učencem ustvarite notranjega pomočnika (lahko žival, lahko nekaj fantazijskega ...). Učenec naj da pomočniku ime in naloge. Pomočnika lahko tudi narišete.

Zaključek

Pri delu z nadarjenimi učenci sem spoznala, da je odnos, ki ga vzpostavim tisti, ki odločilno vpliva na mojo vlogo pri razvoju učenčeve samopodobe in ocene lastne vrednosti. Kot že rečeno, izredno pomembno je, da pri delu z nadarjenimi učenci damo večjo pozornost na krepitev učenčeve lastne vrednosti, njihove pozitivne samopodobe in jih opremimo z usmeritvami, ki jim bodo v prihodnosti pomagale na njihovi poti do uspeha. Našo vlogo pri delu z nadarjenimi učenci vidim v krepitvi pozitivnih prepričanj, ki vodijo v občutek varnosti. Slednji dvigne učenčevo samozavest in povečata možnost za učenčeve zmage, ki utrdi pozitivna prepričanja. Seveda se spopademo tudi z njegovimi manj pozitivnimi prepričanji in iz njih poskušamo izvleči najboljše ter jih usmeriti v pravo smer. V prispevku prikazujem konkretne primere, ki so se pri krepitvi učenčeve samopodobe izkazali kot uspešni.

Prispevek zaključujem z mislijo, ki me pri delu z nadarjenimi učenci motivira - uspešna sem, ko me učenec v oceni lastne vrednosti preraste in srečna, ko lahko tekom njegovega razvoja spremljam njegov uspeh. Iskrena želja učitelja, da mlademu človeku pomaga pri gradnji njegovih osebnostnih temeljev, je, po mojih izkušnjah, vedno poplačana. Potrebno je biti zgolj potrpežljiv ter pozitiven in verjamem, da nam bo vsak učenec za naš trud izkazal iskreno zahvalo in spoštovanje.

Literatura

Forstner, B. (2017); Delo z nadarjenimi učenci

Milojković, M. (2016); Učni coaching za učitelje in svetovalne delavce: Kadrovske izobraževalne inženiring, Ljubljana

OŠ Metlika, Delo z nadarjenimi učenci; pridobljeno: <http://www.osmetlika.si/delo-z-nadarjenimi-ucenci/>

OŠ Domžale, Nadarjeni učenci; pridobljeno: <https://www.os-domzale.si/nadarjeni/>

Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999); Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci; Ministrstvo za izobraževanje in šport, Ljubljana

SPodbujanJE USTVARJALNOSTI IN PODJETNOSTI PRI UČENCIH

Povzetek: V prispevku z naslovom Spodbujanje ustvarjalnosti in podjetnosti pri učencih bom na začetku navedla širši kontekst nadarjenosti, nato pa predstavila dejavnosti v okviru individualne in skupinske pomoči, namenjene radovednim in vedoželjnim učencem 4. razreda naše šole. Natančneje bom opisala podjetniško delavnico, ki sem jo izvedla v sklopu teh ur. K sodelovanju sem povabila tudi zunanjo izvajalko. Učenci so pri tej delavnici razvijali veščine sodelovalnega dela, inovativnosti, urili tehnike ustvarjalnega mišljenja in javnega nastopanja. Poleg tega so razvijali samozavest, krepili zavest o lastnih osebnostnih potencialih, spoznavali kompetence podjetnosti ter se učili osnov finančne pismenosti. Učenci so v zadnjem delu delavnice prepričljivo in kreativno predstavili svoj izdelek. Vzdušje na delavnici je bilo sproščeno in prijetno. S temeljito evalvacijo izpeljane delavnice sem ugotovila, da so bili cilji doseženi, učenci pa zadovoljni.

Ključne besede: ustvarjalnost, podjetnost, timsko delo, inovativnost, nastopanje.

PROMOTING CREATIVITY AND ENTREPRENEURSHIP IN PUPILS

Abstract: In the paper "Promoting creativity and entrepreneurship in students", I will initially mention the wider context of talent and then present activities in the context of individual and group assistance aimed at curious and eager to learn 4th grade students of our school. I will describe the entrepreneurship workshop I have carried out in the context of these lessons in more detail. I also invited an external collaborator to participate. In this workshop, students developed collaborative work, innovation skills, training techniques of creative thinking and public speaking. In addition, they developed self-confidence, strengthened awareness of their own personality potentials, learned about the competences of entrepreneurship and got to know the basics of financial literacy. In the last part of the workshop, the students presented their product convincingly and creatively. The atmosphere at the workshop was relaxed and pleasant. Through a thorough evaluation of the workshop, I established that the objectives were achieved and the students were satisfied.

Key words: creativity, entrepreneurship, teamwork, innovation, presentation.

OpredeIitev nadarjenosti in lastnosti nadarjenih učencev

Kot ugotavlja Žagar (Žagar, 2001) in potrjuje tudi deklaracija, sprejeta na zadnji konferenci o skrbi za nadarjene v Evropi (Budimpeštanska deklaracija, 2011), v svetu še ni in kmalu tudi ni pričakovati poenotene opredelitve pojma nadarjenost oz. nadarjeni učenec ter tako tudi ne enotne metodologije odkrivanja nadarjenih učencev. Sodobni koncepti kot svoje izhodišče pogosto jemljejo opredelitve nadarjenosti, kot jih konceptualizirajo nekateri v svetu najbolj vplivni znanstveniki in strokovnjaki.

V Konceptu odkrivanja in VIZ dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (Koncept, 1999) in tudi v Konceptu VIZ z nadarjenimi učenci (Koncept, 2007) izhajamo iz ene od najbolj pogosto uporabljenih opredelitev nadarjenega učenca, in sicer iz Marlandove definicije nadarjenosti. Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem področju, na področju ustvarjalnosti, na akademskem področju, voditeljskem področju ali na umetniških in ki potrebujejo poleg rednega šolskega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti (prim. Davis in Rimm, 1989, str. 18).

V Konceptu (1999) je izpostavljeno, da mnoge raziskave kažejo, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih, se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno. Najbolj tipične so naslednje:

miselno-spoznavno področje:

- razvito divergentno mišljenje (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija),
- razvito logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sposobnost sklepanja),
- nenavadna domišljija,
- natančnost opazovanja,

- dober spomin,
 - smisel za humor;
 - učno-storilnostno področje:
 - široka razgledanost,
 - visoka učna uspešnost,
 - bogato besedišče,
 - hitro branje,
 - spretnost v eni od umetniških dejavnosti (glasba, ples, risanje, dramatizacija itd.),
 - motorična spretnost in vzdržljivost;
 - motivacija:
 - visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti,
 - radovednost,
 - raznoliki in močno izraženi interesi,
 - vztrajnost pri reševanju nalog,
 - visoka storilnostna motivacija,
 - uživanje v dosežkih;
 - socialno-čustveno področje:
 - nekonformizem,
 - močno razvit občutek za pravičnost,
 - neodvisnost in samostojnost,
 - sposobnost vodenja in vplivanja na druge,
 - izrazit smisel za organizacijo,
 - empatičnost.
- Čim bolj dosledno se kažejo posamezne lastnosti pri učencu, tem bolj verjetno je, da je nadarjen (Bezić, 2012).

Aktivnosti v sklopu individualne in skupinske pomoči za učence 4. razreda

V tem šolskem letu sem izvajala individualno in skupinsko učno pomoč za učence 4. razreda. Namenjena je bila vsem učencem z boljšim učenim uspehom, ki pri posameznih predmetih presegajo določene standarde znanja, ter tistim s povečanim interesom na posameznih področjih. Večina jih je bila potencialno nadarjenih. Pri teh urah so se učenci pripravljali na izbrana tekmovanja iz znanja, izdelali in predstavili so raziskovalno nalogo, se vključevali v različne projekte in natečaje, oblikovali in predstavili referate in projekcije na določeno temo, se igrali različne igre vlog, se urili v socialnih igrah, izvedli dramatizacijo, sestavljali miselne vzorce, reševali in sestavljali uganke, križanke, rebuse, reševali kvize ter bili aktivno vključeni v podjetniško delavnico. V nadaljevanju predstavljam naše delo z učenci pri podjetniški delavnici.

Podjetniška delavnica

Med šolskim letom sem ugotovila, da so učenci pri urah individualne in skupinske pomoči zelo ustvarjalni in polni idej. Dečku, ki je obiskoval te ure, se je porodila ideja, da bi lahko ustvarili namišljena podjetja, ki bi izdelovala izdelke, ki jih na trgu še ni. Ideji smo se pridružili tudi ostali. K sodelovanju sem povabila tudi zunanjo izvajalko, ki ima veliko izkušenj s podjetniškimi delavnicami. Pred izvedbo delavnice sem z učenci pri urah individualne in skupinske pomoči izpeljala nekaj dejavnosti, da so se spoznali s podjetništvom. Med drugimi smo izvedli tudi tehniko viharjenja možganov. S tem sem preverila njihovo predznanje o tej temi. Na tablo sem napisala besede podjetje, podjetnost in podjetnik. Učenci so nizali besede, ki so se jih spomnili ob teh besedah. Sledila je izmenjava mnenj.

Delavnica je bila izvedena po pouku. Sodelovalo je 13 učencev. Udeležba na delavnicah je bila prostovoljna. Na začetku sem dala največji poudarek dobremu spoznavanju skupine. Za sproščeno vzdušje je bilo potrebno pripraviti tudi prostor. Sedeli smo v krogu, v ozadju pa je bila sproščujoča glasba. Vsak učenec je povedal, kaj rad počne in kaj pričakuje od te

delavnice. Ob zaključku so vsi učenci povedali, da so se jim pričakovanja uresničila. Sledila je diskusija o podjetništvu. Učenci so spoznali, kaj je podjetništvo ter podjetja v naši okolici. Povedali so tudi, da veliko njihovih staršev dela v teh podjetjih. Nato je sledila razdelitev v skupine po štiri ali pet učencev. V skupine so bili razdeljeni skozi igro, in sicer tako, da so si izbrali vsak svoj balonček, v katerem je bil listek. Na listku je bilo napisano, kaj naj prikažejo s pantomimo. Nato so se sorodne besede združile v skupine. Nastala so tri namišljena podjetja. Ker je bilo poletje pred vrati, smo se odločili, da vsako podjetje izdela unikaten poletni dodatek. Znotraj skupin so se dogovorili za ime podjetja ter si razdelili vloge. Učencem sva razložili, da je direktor tisti, ki vodi podjetje in organizira proces. Finančnik vodi finance podjetja. Vodja marketinga je odgovoren za predstavitev in oglaševanje izdelka. Tehnični vodja pa je tisti, ki vodi izdelavo izdelka. Nastala so zanimiva imena podjetij, in sicer Pravi prijatelj, Poletje v školjki ter Magične živali. Sproti je na tabli nastajala tabelska slika.

Osnovni material za svoje podjetje so si priborili preko igre tako, da so se postavili okoli njega in se igrali igrice primi se za ušesa, požgečkaj se po podplatih ... ter zagrabi material. Vsaka skupina je pred pričetkom dela dobila še denar za igranje v vrednosti desetih evrov. Pri izdelavi poletnega dodatka so morali razmišljati praktično, ekološko ter biti pozorni na modo ter uporabiti svojo domišljijo in ustvarjalnost. Razmišljali so tudi o potencialnem kupcu, kako mu bodo izdelek prodali in zakaj potrebuje ravno njihov izdelek. Za izvedbo delavnic so imeli na razpolago dve šolski uri.

Pred predstavitvijo so se znotraj skupin posvetovali tudi o tem, kako bo nastop videti. Moral je biti prepričljiv, suveren, izviren ter tak, da bo vključeval tako verbalno kot neverbalno komunikacijo. Osredotočiti so se morali tudi na to, da dosežejo željeni cilj – prodati njihov izdelek. Sledila je predstavitev izdelkov. Učenci so v predstavitvi razložili, kaj so izdelali, komu je namenjen njihov izdelek, kakšna je njegova funkcionalnost, zakaj je poseben ter izpostavili glavne vrednosti izdelka in določili prodajno ceno. Vse skupine so izdelek tudi uspešno prodale ostalim skupinam. Na koncu predstavitve smo skupaj izračunali, koliko je imela posamezna skupina stroškov in koliko je zaslužila. V opisani delavnici so učenci razvijali kreativnost, ustvarjalnost, podjetnost, sposobnost vživljanja v vloge, urili so javno nastopanje, se spoznavali z namenom denarja, krepili sposobnost sodelovanja ter toleranco do drugih.

Zaključek

Z evalvacijo delavnice sem prišla do spoznanja, da je bila podjetniška delavnica zelo pozitivno sprejeta med učenci. Učenci so povedali, da so se naučili veliko novega, da jim je bilo na delavnicah zanimivo, poučno in zabavno. Želeli so si še več takih in podobnih delavnic. Največja nagrada za učitelja pa ni le znanje, ki so ga učenci pridobili, temveč zavedanje, da bodo pridobljeno znanje širili med druge. Učiteljeva dolžnost je, da neguje in razvija njihove sposobnosti. Vedoželjni otroci so namreč največje naravno bogastvo sveta, v katero je vredno vlagati.

Literatura

ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996).

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 RS za šolstvo.

Bezić, T., Rupnik Vec, T., Jurišević, M., Rostohar, G., Lep, B., Nollimal F., et.al. (2012). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

Steblovnik, Z., Melink – Pavlin, N., Leban, I., Šček – Prebil, T., Obal, J., Levstek, M., et.al. (2000). Podjetništvo. Ljubljana. Lesarska založba.

Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

SAMOPODOBA UČENCEV IN NJIHOV POGLED NA NADARJENOST V OSNOVNI ŠOLI

Povzetek: Nadarjeni učenci so tisti učenci, ki po sposobnostih izstopajo iz svoje vrstniške skupine. Zanje je značilno izstopanje na miselnem, učnem, motivacijskem in čustvenem področju. Večina se jih od vrstnikov razlikuje tudi po samopodobi ter dojemanju in oblikovanju medosebnih odnosov. Tu se lahko ob neprimernem okolju in spodbudah pojavijo velike težave. Nadarjeni učenci zato potrebujejo skupine podobno mislečih in razvitih posameznikov. Ena od oblik za spodbujanje nadarjenih učencev je pouk za nadarjene. Prispevek se loteva vprašanj, kako bivši učenci OŠ Polje danes dojemajo pojem nadarjenosti, kako je vključenost v eno od skupin za nadarjene vplivala na njihove odnose z drugimi in na odnos do sebe. Bivši učenci so tako prek spletnega vprašalnika podali svoj pogled na skupino nadarjenih, prednosti take oblike dela in možnost izboljšav in vpliva nadarjenosti na samopodobo ter odnose z drugimi.

Ključne besede: nadarjeni učenci, značilnosti, samopodoba, socialni odnosi, pouk za nadarjene

STUDENTS' SELF-ESTEEM AND THEIR VIEW ON GIFTEDNESS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract: Gifted students are students who stand out in their peer group in terms of their abilities. They excel in the mental, learning, motivational and emotional fields. Most of them also differ from their peers in their self-esteem and the perception and formation of interpersonal relationships. In an inappropriate environment and without incentives problems can arise. Gifted students therefore need groups of like-minded and developed individuals. In Slovenia, for the encouragement of gifted students, lessons for gifted students are possible. The article tackles the questions of how former students of Polje Primary School perceive the concept of giftedness, how inclusion in one of the groups for gifted students affected their relationships with others and their attitude towards themselves. Through an online questionnaire, former students gave their opinions on the group for gifted students, the advantages of this form of work, possible improvements and the impact of giftedness on self-esteem and relationship with others.

Key words: gifted students, characteristics, self-image, social relations, gifted education

1 Uvod

Nadarjeni učenci so učenci, ki izstopajo od povprečja s svojimi sposobnostmi ali znanjem. Mnogi nadarjenost enačijo z inteligentnostjo, drugi jo povezujejo z ustvarjalnostjo, tretji pa poudarjajo različne talente. Definicije nadarjenosti so si med seboj različne, za vse pa je značilno izstopanje posameznika po neki lastnosti v primerjavi z vrstniki v specifičnem življenjskem obdobju. V Sloveniji je nadarjenost definirana v delu *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (Žagar, Artač, Bezič, Nagy in Purgaj idr., 1999). Nadarjeni učenci so tako »... tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Travers, Elliot in Kratochwill, 1993, v Žagar idr., 1999). Za nadarjenost sta pomembni tako inteligentnost kot ustvarjalnost. O povezavah med elementoma obstaja več teorij, od definicije pa je odvisno, kako konstrukta merimo in odkrivamo nadarjene posameznike.

3.1 Značilnosti nadarjenih učencev

Nadarjeni učenci so lahko zelo raznolika skupina učencev. Žagar je s sodelavci (1999) v *Konceptu dela z nadarjenimi učenci* zbral značilnosti iz različnih raziskav in jih razvrstil v štiri različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko in socialno-čustveno področje. V Tabeli 1 se nahaja povzetek lastnosti po področjih.

Tabela 1. Značilnosti nadarjenih učencev po področjih (Žagar idr., 1999)

Miselno-spoznavno področje	Učno-storilnostno področje	Motivacijsko področje	Čustveno področje
- divergentno mišljenje - logično mišljenje - domišljija - natančnost pri opazovanju - dober spomin - smisel za humor	- široka razgledanost - visoka učna uspešnost - bogato besedišče - hitro branje - spretno umetniško izražanje - motorična spretnost - vzdržljivost	- visoke aspiracije - potreba po visokih rezultatih - radovednost - raznolikost interesov - vztrajnost - visoka storilnostna motivacija - uživanje v dosežkih	- nekonformizem - občutek za pravičnost - neodvisnost - samostojnost - sposobnost vodenja - smisel za organizacijo - empatičnost

V splošni javnosti velikokrat velja prepričanje, da so fantje bolj nadarjeni na matematično-logičnem področju, dekleta pa bolj na verbalnem in socialnem. Raziskava (Hyde, Fennema, Ryan, Frost in Hopp, 1990) je pokazala, da fantje in dekleta sebe in svoje sposobnosti dojemajo precej stereotipno, čeprav raziskave ugotavljajo, da med spoloma, z izjemo določenih telesnih značilnosti, ni pomembnih razlik. Kljub temu se dekleta in fantje v nadaljnji usmeritvi večkrat usmerijo v spolno stereotipna področja (Preckel, Goetz, Pekrun in Kleine, 2008). Nadarjena dekleta, ki imajo veliko raznolikih talentov in interesov ter želijo delovati na vseh področjih zanimanja, so velikokrat preobremenjena, razpršenost delovanja pa ne dovoljuje, da bi svoje potenciale povsem razvila (Kerr, 1997, v Kerr in Multon, 2015). Zato je pomembno, da se dekletom, pri katerih se opazi preveč krožkov in obšolskih dejavnosti, svetuje, da omejijo njihovo število (Kerr in Multon, 2015).

3.2 Socialni odnosi

Nadarjeni fantje so med najbolj priljubljenimi učenci (Luftig in Nichols, 1990, v Lee, Olszewski-Kubilius in Turner Thomson, 2012), medtem ko so nadarjena dekleta bolj spretna pri vzpostavljanju odnosov, lažje gradijo prijateljske odnose in socialne veščine dojemajo bolj pozitivno. Kljub svoji priljubljenosti nadarjeni učenci poročajo, da se počutijo bolj kompetentne na akademskem kot na socialnem področju (Lee idr., 2012).

Nadarjeni učenci se tako kot ostali raje družijo s podobno mislečimi (Barber in Mueller, 2011, v Courtinat-Camps, Massé, de Léonardis in Capdevielle-Mougnibas, 2017). Zato je zanje pomembno, da imajo možnost obiskovanja skupin, taborov skupaj z vrstniki ali starejšimi učenci s podobnimi interesi, saj tako pridobivajo višje medosebne veščine v primerjavi z nadarjenimi učenci, ki nimajo teh možnosti (Lee idr., 2012). Kljub zavedanju drugačnosti pa se s tem ne hvalijo, temveč se večkrat celo obtožujejo zaradi svoje drugačnosti (Gross, 1998, v Courtinat-Camps idr., 2017).

S. Dauber in C. Benbow (1990) ugotavljata, da imajo visoko nadarjeni učenci na področju matematike manj težav s sprejetostjo med vrstniki kot verbalno nadarjeni učenci. Ti v komunikaciji z vrstniki velikokrat uporabljajo sofisticiran besednjak in so v družbi zato hitreje označeni kot drugačni ter nesprijeti. Prav tako na popularnost nadarjenih učencev vpliva starost učencev. V obdobju otroštva je večina nadarjenih učencev priljubljenih med vrstniki, z vstopom v mladostništvo pa njihova priljubljenost na splošno upada (Austin in Draper, 1981).

3.3 Samopodoba

Samopodoba je temeljno področje osebnosti, pogled kako posameznik sebe vidi. Pomembna sestavna dela samopodobe sta samozavest in samospoštovanje. Nadarjeni mladostniki tako kot ostali vrstniki poskušajo ustvariti določeno podobo sebe pred vrstniki. Nekateri poskušajo upoštevati model »dobrega učenca«, ki velja na posameznikovi šoli, drugi se

poskušajo vključiti v družbo in zmanjšati razliko med seboj in drugimi vrstniki (L'Ecuyer, 1990b, v Courtinat-Camps idr., 2017). A. Courtinat-Camps je s sodelavci (2017) odkrila šest različnih tipov samopodob pri nadarjenih učencih. Prvi tip samopodobe predstavlja nadarjene učence, ki se zavedajo svojih intelektualnih sposobnosti. Pomembna se jim zdi akademska uspešnost za samovrednotenje, kljub temu da s z njo niso zadovoljni. Drugi tip predstavljajo nadarjena dekleta, ki so nezadovoljna s seboj, ne spoštujejo svojega telesa in so zaskrbljena glede socialnih stikov. Mladostnice tako vlagajo veliko več truda, da bi ugodile pričakovanjem vrstnikov in učiteljev ter ohranile pozitivno samopodobo, ki je odvisna od sprejetosti v okolju. Tretjo skupino predstavljajo mlajši nadarjeni učenci. Ti se osredotočajo na zunanji videz, sebe opisujejo z nizko samokritiko, svet pa večinsko vrednotijo črno-belo. V četrti skupini nadarjenih učencev se nahajajo učenci, ki ne dosegajo visokih akademskih rezultatov kljub hitremu intelektualnemu razvoju. Pri opisu sebe ne poudarjajo toliko nadarjenosti. Peti tip samopodobe pripada mlajšim učencem z visokimi akademskimi dosežki in pospešenim akademskim razvojem. Pri opisu sebe poudarjajo svoje interese, želje in to, kar jim je všeč. Šesti tip pripada starejšim učencem, ki so imeli normalen akademski razvoj, pri tem pa dosegali visoke akademske rezultate. Njihov odnos do drugih je velikokrat neoseben, pri podajanju mnenj pa zelo poudarjajo sebe, postavljajo si eksistencialna vprašanja ter so samokritični.

4 Pogled na nadarjenost bivših učencev OŠ Polje

K evalvaciji in izpolnjevanju vprašalnika so bili povabljeni bivši učenci OŠ Polje, ki že obiskujejo programe srednjih šol ali fakultet. Na sodelovanje se je odzvalo 18 bivših učencev, starih med 16 in 23 let, ki so izpolnili elektronski vprašalnik, sestavljen iz vprašanj odprtega tipa in ocenjevalnih lestvic.

4.1 Razumevanje pojma »nadarjen učenec« in vpliv obiskovanja pouka za nadarjene na osnovno šolo in na sedanje izobraževanje

Bivši učenci so v vprašalniku najprej definirali pojem nadarjenosti. Večina jih pojem »nadarjenega učenca« opredeljuje z besedami, ki omenjajo boljše znanje (lažje reševanje nalog, splošna razgledanost) in izstopanje iz povprečja (preseganje, nadpovprečnost, uspešnost). Nekajkrat se je v opisu pojavil pojem inteligentnosti, v enem odgovoru pa je bilo poudarjeno, da je nadarjenost lahko raznolika in specifična pri posamezniku. Polovica sodelujočih (56 %) se je v opisu prepoznala, druga polovica pa delno (44 %). Vsi sodelujoči so ure za nadarjene redno obiskovali. Pri tem so zapisali, da jim je status nadarjenega učenca v osnovni šoli prispeval k občutku večvrednosti (»da sem boljša od ostalih«), k samozavesti, povečeval pa je tudi motivacijo za akademske dosežke in prispeval k boljšemu znanju. Ob tem je en bivši učenec omenil, da mu je status prinesel tudi večjo odgovornost, drugi pa, da je pri teh urah stkal prijateljske vezi, ki še vedno trajajo. Večina sodelujočih je menila, da je pouk za nadarjene omogočil »nov nivo« in bolj poglobljeno znanje ter večjo samozavest. Nekaj sodelujočih je omenilo, da so z obiskovanjem ur za nadarjene pridobili boljše delovne navade, dodatno motivacijo za nadaljnjo šolsko pot in radovednost.

Na petstopenjski ocenjevalni lestvici so nato sodelujoči ocenili, v kolikšni meri je pouk za nadarjene vplival na različne vidike osnovnošolskega izobraževanja. Najmočnejši vpliv je imel pouk na odnos učenca z učiteljem, ki je uro vodil ($M = 4,3$, $SD = 0,67$). Močan vpliv je pouk za nadarjene imel tudi na odnos s sošolci pri urah za nadarjene ($M = 3,5$, $SD = 0,98$) in na odnose z učitelji na osnovni šoli na splošno ($M = 3,4$, $SD = 0,84$). S srednjo oceno pa so bivši učenci ocenili vpliv pouka za nadarjene na znanje ($M = 3,2$, $SD = 0,81$) in na samozavest ($M = 3,1$, $SD = 1,00$). Najmanjši vpliv pa je pouk za nadarjene imel po njihovi oceni na učni uspeh ($M = 2,6$, $SD = 1,08$) in na odnos s prijatelji in vrstniki na splošno ($M = 2,4$, $SD = 0,97$).

4.2 Predlogi za ure za nadarjene učence

Sodelujoči so pri vprašanju o pozitivnih vidikih pouka za nadarjene učence največkrat omenjali pridobljeno znanje ter pozitivno vzdušje pri pouku (sproščenost, pozitivna energija ...). Nekaj sodelujočih je kot pozitiven vidik izpostavilo prijateljstvo in druženje, boljši odnos z učiteljem, več časa za snov in dodatna vprašanja ter tabore in eksperimente. Prav taborov in eksperimentov bi si bivši učenci želeli več, prav tako so pogrešali več drugačnega, interaktivnejšega pristopa pri pouku za nadarjene (»... morda bi dodal določene interaktivne elemente – videe, spletne vsebine ...«). Dva bivša učenca pa sta izpostavila, da bi se lahko pri teh urah dotaknili več tem (»več govora o veselju ...«).

4.3 Vpliv nadarjenosti na samopodobo in socialne odnose

V zadnjem delu vprašalnika so bivši učenci ocenjevali, v kolikšni meri je njihova nadarjenost vplivala na socialne odnose z vrstniki, učitelji in na njihovo samopodobo v osnovni šoli.

Večina sodelujočih je menila, da nadarjenost ni imela močnejšega vpliva na socialne odnose. Ocenili so, da nadarjenost ni vplivala na pridobivanje novih prijateljev (69 %), v 88 % pa so menili, da ni vplivala na njihov status v vrstniški družbi (niso se čutili zaradi tega bolj priljubljeni), le tretjina pa je ocenila, da so sošolci zaradi nadarjenosti večkrat poslušali njihove ideje in mnenja. Tudi na občutek spoštovanja s strani sošolcev je večina menila, da njihova nadarjenost ni imela večjega vpliva (56 %), prav tako zaradi nadarjenosti udeleženci niso občutili norčevanja s strani vrstnikov (94 %). Zelo raznoliko pa so sodelujoči ocenili vpliv nadarjenosti na pridobivanje novih prijateljev. So jih pa zaradi nadarjenosti sošolci večkrat (63 %) zaprosili za pomoč.

Nekoliko večji vpliv pa je nadarjenost imela na odnos z učitelji. Polovica sodelujočih je označila, da so imeli zaradi nadarjenosti nekoliko boljši odnos z večino učiteljev (50 %). Hkrati pa je dobra tretjina sodelujočih ocenila, da se za pouk, ki ga je vodil mentor nadarjenih, niso bolj trudili, dobra tretjina pa, da so se bolj trudili. Polovica sodelujočih pa je zaradi nadarjenosti čutila večjo dolžnost do šolskega dela, zato so vanj vlagali več truda.

Najizrazitejši vpliv pa so sodelujoči namenili vplivu nadarjenosti na njihovo samopodobo. Polovica sodelujočih je ocenila, da si je zaradi nadarjenosti postavila višje akademske cilje. Najbolj pa so udeleženci ocenili, da je nadarjenost vplivala na vero vase (69 %) in na večje zadovoljstvo s seboj (56 %). Zaradi nadarjenosti se sodelujoči niso počutili »drugačne« (63 %), na občutek poguma (»sem bi bolj pogumen«) pa nadarjenost ni imela izrazitega vpliva (31 % jih je ocenilo, da ni vplivala, 38 % pa da je pripomogla).

Zaključek

Pouk za nadarjene in status nadarjenega učenca pomembno pripomore k razvoju otroka, predvsem k njegovemu pogledu nase, to je k samopodobi. V našem primeru (bivši učenci OŠ Polje) je pouk za nadarjene vplival na samozavest sodelujočih in zadovoljstvo s seboj. Predvsem pa je pouk za nadarjene omogočil novo izkušnjo in dodatno znanje kot je zapisala ena od sodelujočih: »So mi pa te ure gotovo dale motiviranost, delovne navade, veliko širšega znanja in perspektive. Pa tudi veliko dobre volje in smeha z učiteljico ...«. Vse to pa nakazuje, da je take oblike dela vredno ohranjati in da so pomembne v razvoju nadarjenega otroka oz. mladostnika.

Literatura

- Austin, A. B. in Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 129–133. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001698628102500310>
- Courtinat-Camps, A., Massé, L., de Léonardis, M. in Capdevielle-Mougnibas, V. (2017). The Heterogeneity of Self-Portraits of Gifted Students in France. *Roeper Review*, 39(1), 24–36. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1247396>
- Dauber, S. L. in Benbow, C. P. (1990). Aspects of Personality and Peer Relations of Extremely Talented Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10–14. <https://doi.org/10.1177/001698629003400103>
- Hyde, J. S., Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A. in Hopp, C. (1990). Gender comparisons of mathematics at-

- itudes and affect: A meta-analysis. *Psychology of women quarterly*, 14(3), 299–324. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1990.tb00022.x>
- Kerr, B. A. in Multon, K. D. (2015). The Development of Gender Identity, Gender Roles, and Gender Relations in Gifted Students. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 183–191. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x>
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P. in Thomson, D. T. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. <https://doi.org/10.1177/0016986212442568>
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R. in Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146–159. <https://doi.org/10.1177/0016986208315834>
- Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>

MOČ ZAUPANJA IN SPODBUDE

Povzetek: Nadarjeni in talentirani otroci so v predšolskem obdobju v praksi pogosto premalo obravnavani ali celo prezrti. To se je potrdilo tudi z uvedbo formativnega spremljanja, ki se je izkazalo kot orodje in dobra priložnost za razvoj vseh potencialov posameznika. V zadnjih letih se vzgojitelji v veliki meri ukvarjamo z individualnimi pristopi, spoštovanju različnosti in drugačnosti vsakega otroka. Pomembno je, da se poudarja otrokove pravice ter njegovo aktivno vlogo v procesu vzgoje in izobraževanja. Dejstvo je, da je potrebno otroka obravnavati celostno in upoštevati njegova čustva v procesu učenja. Prepoznavanje in delo z nadarjenimi otroki sta ključ do zadovoljnega, produktivnega človeka, ki pozitivno vpliva na bližnjo in širšo okolico ter nenazadnje sooblikuje celotno družbo v prihodnosti. Koncepta ali smernic za načrtno vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi otroki v vrtcih nimamo, zato pa je toliko bolj pomembna subtilnost in strokovnost vzgojitelja. Moč, ki jo imajo vzgojitelji v času najzgodnejšega obdobja otrokovega življenja in s katero lahko vplivajo na njegov razvoj, ne sme biti samoumevna ali celo prezrta. Vzgojitelji se pogosto počutijo premalo strokovno usposobljene in se dela s potencialno nadarjenimi otroki prestrašijo, namesto da bi jim to predstavljalo izziv za osebnostno in profesionalno rast. V prispevku skozi lastno evalvacijo in refleksijo strokovnega dela v obdobju dveh let opisujem strategije in metode dela z nadarjenim dečkom, ki je obiskoval mojo skupino od drugega do četrtega leta starosti. V tem času me je vedno znova presenečal in krojil moje didaktične strategije za delo z nadarjenimi otroki. Veseli me, da nadaljuje življenjsko pot samozavesten in opolnomočen glede na svoje potenciale in talente.

Ključne besede: čustva, predšolsko obdobje, strokovni vzgojitelj, talentirani otrok, spodbudno okolje, družba.

POWER OF TRUST AND ENCOURAGEMENT

Abstract: Gifted and talented children are treated insufficiently in the preschool period in practice. In recent years, educators have been largely concerned with individual approaches, respect for diversity and otherness. The child's rights as well as the active role of the child in the process of upbringing and education are emphasized. Taking into account the above, we understand what this means for gifted children and children with talents. Through the formative monitoring of children, these gaps were revealed. The fact is that it is necessary to treat the child holistically and take into account his emotions in the learning process. It is true that we do not have instruments to identify such children nor instructions for working with such children; therefore, the subtlety and expertise of the educator is all the more important. Recognizing and working with talented children is the key to a satisfied, productive person who has a positive impact on the immediate and wider environment and, last but not least, co-shapes the entire society in the future. The power that educators have at the time to influence development in the earliest period should not be taken for granted or even ignored. Educators feel insufficiently qualified and are afraid of working with potentially talented people, instead of it being a challenge for their personal and professional growth. In the contribution, through my own evaluation and reflection of professional work over a period of two years, I describe the work/collaboration with a talented boy who attended my group for two years. From his not yet two years of age to the age of four. During this time, he surprised me again and again and tailored my didactic strategies for working with gifted children. I am glad that he continues his life's journey confident and empowered in terms of his potentials and talents.

Keywords: emotions, expert educator, preschool period, society, stimulating environment, talented child.

1 Uvod

Vzgojitelj je velikokrat v stiski, ko se individualno posveča posameznikom. Hitro odkrijemo pomanjkljivosti, ki jih najverjetneje opazi tudi svetovalna delavka, ko opravi opazovanje in delo z otrokom s posebnimi potrebami. Iz tega razloga smo dostikrat premalo pozorni na nadaljevalno obravnavo nadarjenih otrok in otrok s talenti. V novejšem poimenovanju za takšne otroke pravijo, da imajo visok učni potencial – in pomembno je, da ga izkoristimo. Tako se vzgojitelji najdemo sami, s svojimi kompetencami in občutkom za nadaljnje delo za razvoj talentov nadarjenih otrok.

2 Nadarjeni otroci v predšolskem obdobju

Otrok, ki imajo višje potenciale od povprečno inteligentnih, je med celotno populacijo v povprečju približno od pet do deset odstotkov. Ena najpogostejše uporabljenih definicij poudarja, da med nadarjene ali talentirane štejemo tako tiste z dejanskimi visokimi dosežki, kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih:

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska (šolska) zmožnost,
- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske (performing) umetnosti (Travers, Elliot in Kratochwill: Educational Psychology, str. 447). Po mnenju Evropskega ekonomsko-socialnega odbora EU o sproščanju potencialov učencev in mladih z visokimi intelektualnimi sposobnostmi v EU (García-Caro, 2013), je splošna opredelitev nadarjenosti tridimenzionalna in opisuje visoke sposobnosti, splošne intelektualne in specifične sposobnosti, osebnostno komponento (socialno, motivacijsko, čustveno) in ustvarjalnost. Identifikacija nadarjenih zajema poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih otrok in vključuje oceno vzgojitelja. Vzgojitelj poda oceno o otrocih s pomočjo posebnega ocenjevalnega pripomočka, ki naj bi zajel naslednja področja:
- razumevanje in pomnjenje snovi,
- sposobnost sklepanja,
- ustvarjalnost (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija),
- motiviranost in interesi,
- vodstvene sposobnosti,
- telesno-gibalne sposobnosti,
- izjemni dosežki (performance) na različnih področjih (umetniških, praktično-tehničnih in drugih področjih). Za ocenjevanje se lahko izberejo različni metodološko neoporečni instrumenti.

2.1 Metode, oblike in načini dela z nadarjenimi otroki v predšolskem obdobju

V posodobljenem konceptu sledimo sodobnim trendom in smernicam izobraževanja nadarjenih, ki temeljijo na stališčih, da nadarjenost ni statična in tudi ne pretežno genetsko pogojena lastnost, temveč potencial, ki ga je mogoče učinkovito razvijati v rednih oddelkih, ob primernih učnih naporih, posebni socialni in čustveni podpori, obogatenu in diferenciranem pouku (Freeman idr., 2010; Gifted Learners, 2009). Poleg metod razlage, pogovora, poučevanja, opazovanja, ki jih vsakodnevno frontalno uporabljamo pri delu z otroki v vrtcu, je potrebno uporabiti čim več različnih metod z nadarjenimi, glede na temo oziroma dejavnost. Uporaba različnih metod in načinov dela z nadarjenimi: igre, demonstracije, spodbujanja, eksperimentiranja, raziskovanja, sklepanja in individualnega dela.

Pri izdelavi posebnih programov za nadarjene, je potrebno še posebej upoštevati naslednje pogoje (George, 1997):

- da izbrana metoda dovolj poudarja razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov;
- da je metoda dovolj fleksibilna in odprta, da otroku omogoča lasten tempo razvoja;
- da zagotavlja učno okolje, ki daje otroku hkrati čustveno varnost in intelektualne izzive;
- da izbrana metoda ne bi otroka odtujila od vrstnikov ali škodljivo vplivala na nadaljnje učenje, ki bi lahko zaradi ponavljajočih se vzorcev pripeljala do dolgočasje;
- da izbrana metoda daje prednost procesu po meri otroka.

3 Individualen primer dela z nadarjenim dečkom (primer dobre prakse)

3.1 Ugotavljanje dečkove nadarjenosti

Deček je prišel v mojo skupino še pred dopolnjenim drugim letom. Bil je občutljiv in čustveno je reagiral na vsako spremembo. Imel je obdobja solza in nesigurnosti ter obdobja optimizma in visokega funkcioniranja. Pomembno se mi zdi, da otroke spoštujem, jih jemljem resno in veliko dam na njihovo mnenje, še prej pa na počutje in izražanje le-tega. Hitro sem zaznala njegovo nesigurnost pri prilagajanju na novosti in mu pokazala, da se name lahko zanese in da je njegovo počutje sprejeto. Pomagala sem mu s hitrim reagiranjem, preusmerjanjem pozornosti in občutkom, da sem na njegovi strani. Ko se je deček počutil sprejetega, je začel sodelovati na vseh področjih.

3.2 Področja dečkovega razvoja

3.2.1 Jezik

- Poglabljeno pripovedovanje in obnavljanje dogodkov ali vsebin.
- Zlogovanje, iskanje rim, nadpomenk, podpomenk, sopomenk, nasprotij.
- Hitro pomnjenje besedil, razumevanje pomena in razlaga vsebine.
- Koncentrirana slušna pozornost.
- Tekoče govorjenje, raba in razumevanje besed, ki jih uporabljajo odrasli.
- Zmožnost konstruktivnega dialoga in mediacije ob konfliktih.
- Izmišljevanje pravljic.
- Slišanje glasov in prepoznavanje črk, prirejanje črk, prepisovanje besed, branje.
- Vodenje in usmerjanje skupine, prevzemanje vloge "vzgojiteljice".

3.2.2 Gibanje

- Spretnost in motiviranost za vse gibalne dejavnosti.
- Natančnost pri finomotoriki in grafomotoriki.

3.2.3 Umetnost

- Zanimanje za različne umetnostne zvrsti (glasba, ples, likovne dejavnosti, oblikovanje, gledališče).

3.2.4 Družba

- Zanimanje za zgodovino, zgodovinske spremembe.
- Zanimanje za geografijo.
- Radovednost za okolico in tekoča dogajanja.
- Razmišljanje o etični dimenziji.
- Visoko razumevanje prijateljstva.
- Razumevanje skrbi zase in za svoje zdravje.
- Upoštevanje pravil in razumevanje pomena varnosti.

3.2.5 Narava

- Zanimanje za naravoslovje (kemijo, fiziko, biologijo).
- Postavljanje vprašanj in raziskovanje.
- Listanje in "branje" enciklopedij za otroke.
- Odgovarjanje na akcijska in raziskovalna vprašanja.
- Čut za opazovanje, razumevanje opazovanega tudi na abstrakten način.
- Sposobnost pripraviti načrt, oblikovati hipotezo.
- Eksperimentiranje, ugotavljanje, beleženje rezultatov.

3.2.6 Matematika

- Štetje do 20, 30.
- Sistematično urejanje in razvrščanje.
- Razumevanje številčnih predstav.
- Merjenje, tehtanje, zapisovanje.
- Oblikovanje diagramov, branje diagramov.
- Obvladanje osnovnih računskih operacij do 10.
- Odlično orientiranje v prostoru, na listu, v okolju.
- Pravilno lociranje/risanje predmetov po nareku glede na predloge.
- Znanje geometrije, risanje z ravnilom, šablono.

Opis njegovih znanj, veščin in sposobnosti sem beležila zadnje šolsko leto pri vseh temah in dejavnostih, ki smo jih obravnavali v skupini pri svojih dnevnih evalvacijah in odzivih otrok. Velik dokaz je tudi njegova osebna mapa dejavnosti in izdelkov. Že v prvem, prejšnjem šolskem letu sem hitro opazila, da zmore in kaže več od vrstnikov. Mnogokrat je zamajal razvojne mejnike in pretresal moja pričakovanja z odzivi in dejanji.

3.3 Moji načini dela z otrokom

Dobri mentorji so tudi »kritični« prijatelji, ki s konstruktivnimi povratnimi informacijami spodbujajo nadaljnje delo učencev, se ne bojijo intelektualnih konfliktov z njimi, ampak jih k njim pogosto tudi spodbujajo, a tudi pokažejo, kako jih uspešno rešujemo. Otroke učijo zmagovati in izgubljati. V različnih obdobjih razvoja otroka in talenta je vloga mentorja različna (Worell, 2019).

Pri svojem delu sem dajala veliko težo naslednjim dejavnikom:

- vzpostavljanje pozitivne klime,
- zaupanje otroku,
- priprava spodbudnega okolja, gradiva, pripomočkov in dejavnosti,
- spodbujanje aktivnega sodelovanja,
- omogočanje raziskovanja.

3.4 Sodelovanje s starši

3.4.1 Vključevanje staršev v vzgojni proces

V našem vrtcu tesno s starši sodelujemo preko roditeljskih sestankov, izobraževanj, skupnih pogovornih ur, individualnih pogovornih ur in komunikacije po različnih kanalih (osebno, dodatne informacije, e-asistent). Starši so vključeni v spremstvo na razne prireditve ali daljše pohode, skupaj z otroki zbirajo in prinašajo odpadni material za vzgojno delo, občasno posamezni starši z nami sodelujejo v obliki sponzorstva (npr. prevoz, pokušina medu...), vključujejo se in sodelujejo pa tudi pri različnih projektih. V primeru nadarjenih otrok pri pogovorni uri s starši naredimo načrt želja in pričakovanj ter nabor dejavnosti, katerim bomo poskušali slediti oboji – tako vzgojitelji v vrtcu kot tudi starši, seveda z zavedanjem otrokovih pravic in kar je zanj v najboljšem interesu, z njegovo aktivno vlogo.

3.4.2 Razumevanje staršev kakšno vlogo tvori vrtec za otroka

Zapis matere dečka s talentom:

Obiskovanje vrtca prav gotovo vpliva pozitivno na otroke, prav tako pa delo vzgojiteljic vidim kot pomoč pri vzgoji našega fanta.

V vrtcu se Luka uči in razvija življenjske veščine, ki mu pomagajo pri vključevanju v skupino drugih otrok, prav tako veščin, ki spodbujajo njegov osebni razvoj. Največja dodana vrednost vrtca je že samo dejstvo, da je otrokom omogočena interakcija z sovrstniki, obenem pa so strokovno usposobljene vzgojiteljice podaljšana roka nas staršev pri podpori in usmerjanju naših otrok. V vrtcu je otrokom omogočeno veliko različnih dejavnosti in didaktičnih materialov, ki jih starši v domačem okolju ne moremo zagotavljati. Prav tako se otroke spodbuja, da razvijajo različna področja, nekatera od njih lahko razvijajo le v skupini z drugimi (npr. nastopanje pred občinstvom sovrstnikov), učijo se samostojnosti, prav tako pa menim, da so dejavnosti v vrtcu tudi dobra priprava na odhod v šolo. Pridobivanje socialnih, čustvenih, komunikacijskih idr. veščin, ki jih pridobivajo v vrtcu pomaga našim otrokom, da bodo zrasli v zadovoljne posameznike in uspešno sobivali z drugimi.

3.4.3 Pogled staršev na svojega otroka in pripovedovanje otroka o sebi

Lukova mama:

Naš Luka je običajen fant, ki ima tako svoja močna, kot tudi šibka področja. Doma se rad igra z avtomobilčki, piše, rešuje naloge iz otroških revij, igra družabne igre. Zunaj se rad igra z žogo, kolesari ali gre na kakšen izlet. Veliko razmišlja in postavlja raznorazna vprašanja, na katera se trudimo pametno odgovarjati. Trenutno ima še posebej rad družbo odraslih, ki jih pozna, še posebej mene ali očeta, da skupaj počnemo stvari. Posebej je vesel, če si vzameva čas samo zanj. S sestrice se skupaj najraje igrata zunaj za raziskovalca ali pa opravljata kakšne skrivne misije. Seveda se tudi skregata. Takrat ju starša spodbujava, da rešujeta spore sama, pogosto pa pri tem še potrebujeta pomoč. Ponosna sem, ko slišim, kako Luka prevzema kakšne besede odraslih in se uri v uspešnem reševanju konfliktov. Zame so so-

cialne in čustvene veščine zelo pomembne in v tem duhu skušava tudi s partnerjem otroka spodbujati k osebnem razvoju. Zgled sestre ima dober vpliv nanj tudi kar se tiče "šolskih" aktivnosti. Posledično Luka kaže zanimanje za pisanje, branje, ustvarjanje...

Luka je tudi zelo čustven fant. Stvari ga hitro prizadenejo, pogosto ima kakšne skrbi ali ga kaj jezi. Svoja čustva večkrat pokaže skozi besede ali solze. Za svoja leta zna dobro ubesediti svoj notranji svet, kar je gotovo rezultat sprotne spodbujanja k temu. Pri vzgoji se s partnerjem trudiva, da sva usklajena, od obeh otrok pričakujeva trud, pomoč pri delu, poslušnost, obenem pa jima nudiva dovolj podpore za odraščanje v samostojna bitja. S spodbudami in pohvalami skušava v obliki pozitivne vzgoje vplivati na samopodobo in samozavest. Pravila v domačem okolju imamo jasno postavljena. Seveda oba otroka trdnost mej redno preizkušata, kar pa je normalen del odraščanja. Posebej pomembno se mi zdi, da imamo doma med seboj trdno zgrajene odnose. Otroka vesta, da nama lahko zaupata o svojih težavah in stiskah. Menim, da ima vsakodnevni pogovor velik pomen in temu skušamo namenjati veliko časa ("Kako si se imel v vrtcu?", "Kaj si se danes novega naučil?", "Kako si se počutil?"...). Z načinom življenja (izleti, potovanja, športno udejstvovanje) skušava kot starša pomagati otrokoma k splošni razgledanosti, prav tako pa ju z zgledom usmerjati v zdrav način življenja. Pred časom sem nekje prebrala misel, katere avtorja ne poznam, a se pogosto spominim nanjo, ko vzgojni prijemi doma ne delujejo. Glasi se nekako takole: "Vedela sem, kaj je dobra vzgoja. Potem sem postala mama." Seveda se tudi s partnerjem glede vzgoje vseskozi loviva in učiva. Ne veva vedno, kako bi bilo najbolje ravnati, a verjameva, da lahko z zgledom in odnosom otroka vzgojiva v samozavestna, srečna odrasla s čutom za druge ljudi in okolje.

Luka (povedal Luka, zapisala mama. Luka bo konec meseca dopolnil 5 let):

Rad se igram z lego kockami in avtomobilčki. Zunaj se rad igram tako, da raziskujem. Ne maram potiskanj, ni mi všeč, če se kdo grdo igra. Nerodno mi je, ko koga ne poznam. Rad gledam risanke in mama je zaradi tega večkrat huda, ata pa dovoli več risank. Ata in mama mi večkrat pomagata pospraviti sobo. Pred kratkim sem se naučil plavati. Doma imam tudi ukulele, na katerem je narisana avtodom. Ukulele nesem zraven na dopust, tudi na letalo ga nesem, saj je zelo majhen. Rad si izmišljam smešnice.

4 Upoštevanje otrokovih čustev pri vključevanju v skupino in razvoju njegovih potencialov

Pomembnost odnosa, ki ga vzgojiteljica in pomočnica zgradita s posameznikom in s skupino, je ključnega pomena za počutje, učenje in napredek. Je predpogoj za dobro in uspešno delo. Senzibilnost, strokovnost in popolna predanost vzgojitelja pripomoreta k razumevanju čustev in čustvovanja. S prepoznavanjem in pravilnim ukrepanjem vzgojitelj vpliva na otrokovo angažiranost, trud in nenazadnje uspeh. Naloga vzgojitelja je, da sprejema otroka, ga razume in usmerja. S svojim zavedanjem dviguje razpoloženje, pripravi spodbudno učno okolje in se veseli rezultatov dela skupaj z otroki.

Zaključek

»Cilj resnične vzgoje ni le usmerjanje ljudi, da počnejo prave stvari, ampak da uživajo v njih; ne le da postanejo delavni, ampak da vzljubijo delo; ne le, da postanejo učeni, ampak da vzljubijo znanje; ne le, da postanejo čisti, ampak da vzljubijo čistost; ne le, da postanejo pravični, ampak da zahrepenijo po pravici«. John Ruskin

Verjamem v moč zaupanja v otroka in moč spodbude, ki privede do boljših rezultatov na vseh področjih otrokovega razvoja. Ko se vse postavi v ravnovesje: otrok, starši, okolje in vzgojitelj, lahko govorimo o uspehu posameznika in družbe. Detekcija in delo z nadarjenimi otroki je pomembna, saj se v zgodnjem otroštvu postavijo močni temelji za razvoj osebnosti, ki bodo najverjetneje krojile našo prihodnost.

Naredimo največ kar je v naši moči danes, da nam bo vrnjeno v prihodnosti kot družbi in tako posamezniku. Kaj nismo vsi nekje nadarjeni?

Literatura

- ABC.VIZ, Misli o vzgoji. Pridobljeno s <http://www.ipsos.si/web-content/VIZ-portal/ogled/citati%202%20-%20o%20vzgoji.html>
- Koncept dela z nadarjenimi učenci. Zavod republike Slovenije za šolstvo (1999). Pridobljeno s <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>
- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Zavod republike Slovenije za šolstvo (1999). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf
- Sutherland, M. (2015). Nadarjeni v zgodnjem otroštvu. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
- Von Krafft, T. Semke, E. (2008). Odkrijmo in razvijmo otrokovo nadarjenost. Založba Mladinska knjiga.

RAZVIJANJE PREČNIH VEŠČIN PRI DELU Z NADARJENIMI UČENCI

Povzetek: Ena izmed prednostnih nalog naše šole je razvijanje prečnih veščin v učnem procesu. Zavedanje, da imamo pred seboj učence, ki bodo morali biti kos izzivom poklicev prihodnosti, nas učitelje spodbuja k temu, da učence s pomembnimi kompetencami 21. stoletja opolnomočimo že v osnovni šoli. V prispevku predstavim primer dobre prakse, kjer nadarjeni učenci razvijajo prečne veščine sodelovanja, reševanja problemov in ustvarjalnosti. V sklopu projekta Erasmus+ je skupina učencev dobila nalogo gostom iz tujine predstaviti naravni park Rački ribniki. Na podlagi iztočnic so učenci pričeli z iskanjem izvirnih rešitev za predstavitev naravnega parka. Moj cilj je bil, da učenci samostojno, le z nekaj mojega usmerjanja, izpeljejo ves proces – od načrtovanja in zbiranja informacij do uresničitve načrtovanega, pri čemer razvijajo zgoraj omenjene veščine.

Ključne besede: kompetence 21. stoletja, prečne veščine, nadarjeni učenci, primer dobre prakse

DEVELOPING TRANSVERSAL SKILLS WHEN WORKING WITH TALENTED PUPILS

Abstract: One of the key priorities of our school is to develop transversal skills in the learning process. The awareness that we have before us pupils who will have to face the challenges of the professions of the future encourages us to empower pupils with important competences of the 21st century already in primary school. In this article, I present an example of good practice where talented students develop transversal skills of cooperation, problem solving and creativity. As a part of Erasmus+ project, a group of pupils was asked to present Rački Ribniki Nature Park to our guests from abroad. On the basis of the cues, the pupils started to find original solutions for the presentation of the natural park. My goal was for students to independently, with some of my guidance, perform the whole process – form planning and collecting information to realizing the planned, developing the above mentioned skills.

Key words: 21st century competences, transversal skills, talented pupils, example of good practice

Uvod

Naša šola je bila v šolskem letu 2018/2019 izbrana kot ena izmed šol, ki so se priključile Poskusu uvajanja in preizkušanja koncepta razširjenega programa (v nadaljevanju RAP) v osnovni šoli. Poskus zajema tri področja, in sicer zdravje in gibanje, kultura in tradicija ter vsebine iz življenja in dela šole. Šola je dolžna vsa tri področja kurikularnega dokumenta izvajati v enaki meri. Če bi zelo na kratko povzela bistvo razširjenega programa, bi rekla, da gre za dopolnjevanje obveznega osnovnošolskega programa, ki temelji na razvijanju posebnih talentov pri nadarjenih posameznikih, hkrati pa omogoča dopolnjevanje vrzeli pri šibkejših učencih, vse na osnovi osebnih interesov učencev z željo, da aktivno sodelujejo v celotnem procesu. Poleg tega sledi načelom odprtosti, učenčeve odgovornosti, vključuje elemente formativnega spremljanja in razvijanje prečnih veščin. Opisano predstavlja le del načel in ciljev kurikularnega dokumenta Razširjeni program v osnovni šoli, ki zaenkrat služi kot delovno gradivo in je osnova za izvedbo šolam v poskusu. Sama sem v preteklem šolskem letu izvajala eno učno uro RAP-a tedensko v okviru sklopa učenje za uspešno opravljanje šolskih in domačih nalog. To je eden izmed sklopov področja vsebin iz življenja in dela osnovne šole. Eden najpomembnejših ciljev pri izvajanju zgoraj omenjenega predmeta je bil vključevanje prečnih veščin v pouk s poudarkom na veščini sodelovanja in komuniciranja ter veščini ustvarjalnosti.

1 Teoretična izhodišča

Za izvedbo učnih ur učenja za uspešno opravljanje šolskih in domačih nalog sem se opirala na didaktična priporočila kurikularnega dokumenta Razširjeni program osnovne šole, ki so sestavljena iz didaktičnih priporočil in razvijanja interdisciplinarnih kompetenc oziroma prečnih veščin.

»Vzgojno-izobraževalne dejavnosti razširjenega programa temeljijo na učenju v učni skupini, skupnem delu učencev in učiteljev, predhodnih izkušnjah in znanju ter novih

neposrednih izkušnjah, ki omogočajo nadgradnjo ali izgradnjo znanja, kar je bistvo socialnokonstruktivistične didaktične paradigme» (Pollard, 1996; Plut Pregelj, 2008 v Logar idr., 2018, str. 54). »Ta se udejanja skozi različne didaktične strategije, kot je projektno učno delo, učenje z raziskovanjem, didaktična igra (prosta ali usmerjena), sodelovalno učenje, problemski pouk itd., ki učencem omogočajo aktivno vključenost v vseh fazah učnega procesa, bodisi v funkciji samostojnega učenja, sprostitev ali počitka. Vloga učitelja pri tem je v podpori, spodbujanju, pojasnjevanju in v izgrajevanju znanja ter razvijanju ustvarjalnosti, inovativnosti in kritičnega mišljenja« (prav tam). Na podlagi navedenih citatov sem si zadala cilj, da si pri predmetu želim predvsem, da se učenci učijo v skupini, kjer sodelujejo vsi, ter da se učijo z raziskovanjem in projektnim delom. Tega ni bilo mogoče doseči brez vključevanja prečnih veščin, katerih razvoj »predpostavlja večina osnovnošolskih predmetov, učitelji/-ce v razširjenem programu pa razvoj le-teh v premišljeno načrtovanih dejavnostih načrtno intenzivirajo, razširijo in poglobijo« (Logaj idr., 2018). Izmed petih transverzalnih/prečnih veščin (kritično mišljenje, sodelovanje in komuniciranje, ustvarjalnost, samouravnavanje in uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije), kakor jih navaja Rupnik Vec (2018), sem se pri predmetu v okviru RAP-a osredotočila na večino sodelovanja in komuniciranja ter večino ustvarjalnosti. V sklopu večine sodelovanja in komuniciranja sem želela načrtovati dejavnosti, pri katerih se po priporočilih kurikularnega dokumenta razširjenega programa učenci učijo in sodelujejo v skupini, si izmenjujejo informacije, se poslušajo, sprejemajo mnenja drugih in iščejo skupno rešitev ter si prizadevajo doseči skupni cilj. Navsezadnje so te veščine po besedah Štraser (2018) najpomembnejše orodje za izražanje posameznikovih spretnosti in sposobnosti na vseh področjih delovanja, kar velja tudi za učence. V sklopu večine ustvarjalnost sem želela ustvariti učno okolje, v katerem bi učenci reševali odprte probleme, iskali rešitve in ob tem ustvarili različne izdelke oz. dokaze o delu. V učnem okolju lahko po besedah Rupnik Vec (2018) prečne veščine razvijamo implicitno ali eksplicitno. V prvem primeru gre za ustvarjanje situacij v učnem okolju, ki učence vodijo k podzavestnemu razvijanju večine, saj »so učenci usmerjeni predvsem na učno vsebino, ne pa na večino oz. proces« (prav tam). Tak način razvijanja večine sem uporabila v primeru dobre prakse, ki ga bom opisala. Pri eksplicitnem razvijanju večine pa gre za ciljno razvijanje večine, saj je učencu poznan cilj večine, ki ga učenec ozavešči in si zanj prizadeva, učna snov pa v tem primeru ni toliko v ospredju (prav tam). Priložnosti za nadgradnjo razvoja veščin je torej še veliko.

2 Potek sklopa učnih ur

Učnim uram učenja za uspešno opravljanje šolskih in domačih nalog so se lahko poljubno priključili učenci šestih in sedmih razredov z različnim predznanjem iz angleščine. Kar hitro sta se oblikovali dve skupini, ena s šibkejšim predznanjem in druga skupina učencev, ki so želeli svoje znanje nadgraditi. Kot učiteljica sem bila postavljena pred izziv, kako oboje uskladiti in opolnomočiti obe skupini učencev. Večina ur je potekala tako, da so si učenci med seboj pomagali, nadarjeni učenci pa so z mojim usmerjanjem iskali nove izzive znotraj tujega jezika. Ker naša šola sodeluje v projektu Erasmus+ in smo pričakovali obisk učiteljev iz tujine, se je hitro pojavila priložnost, da preidemo na konkretno reševanje problema, kar je odlično sovpadalo s cilji, ki sem si jih zadala pri predmetu. Naloga, ki smo jo dobili, je bila predstavitev naravnega parka Rački ribniki, ki se nahaja v bližini šole. Skupina nadarjenih učencev je bila tako postavljena pred svoj prvi projekt.

Cilji projekta so bili: predstaviti krajinski park Rački ribniki gostom iz tujine, poiskati izvirne rešitve za predstavitev parka in pri tem biti čim bolj ustvarjalni, vzpostaviti učinkovito sodelovanje in komuniciranje v skupini ter smiselno uporabiti informacijsko tehnologijo (v nadaljevanju IT) pri načrtovanju in predstavitvi parka.

Delo sem zastavila tako, da so učenci dobili pet nalog oz. vprašanj odprtega tipa:

1. Opredelitev problema Rački ribniki: ste turistični vodniki in vaša naloga je predstaviti park tujcem iz različnih držav. Njihov skupni jezik je angleščina.

2. Kje lahko poiščete informacije o naravnem parku? Zapišite ideje. Razmišljajte izven svojih okvirjev.
3. Kaj lahko obiskovalec počne v naravnem parku Rački ribniki? Zberite ideje in jih zapišite.
4. Kaj si lahko obiskovalec parka ogleda?
5. Kako boste predstavili naravni park? Bodite ustvarjalni in naštejte čim več možnosti.

Učenci so s pomočjo teh odprtih vprašanj pripravili načrt za delo. Pri vsakem so zapisali možne rešitve in z nekaj mojega usmerjanja dodali še kakšno. Pri vprašanju v zvezi s tem, kje naj iščejo informacije o naravnem parku, so navedli internet in obisk parka, kar se mi je zdelo odlična zamisel. Menili so, da bodo lažje prišli do rešitve kako in predvsem kaj predstaviti o parku, če si ga bodo fizično sami ogledali. Dogovorili smo se, kdaj ga bomo obiskali. Opremljeni z mobilnimi telefoni za zbiranje informacij, beležkami in pisali smo se odpravili v park. Ogledali smo si informacijske table in iz vsake so izluščili nekaj dejstev, ki bi lahko bila obiskovalcu zanimiva. Njihova zamisel je bila, da bi obiskovalce odpeljali v park in jim na razglednih točkah predstavili nekaj pomembnih dejstev o parku v številkah, nekaj zabavnih dejstev (angl. fun facts) ter nekaj tipičnih živalskih in rastlinskih vrst. Predlagali so, da bi lahko rastline v parku prepoznali z aplikacijo Google Lens, ki uporabniku omogoča, da poišče to, kar kamera njegovega telefona ujame. Pri predlogih so bili zelo ustvarjalni. K temu je nedvomno pripomoglo reševanje konkretnega problema zunaj, v naravi, saj niso bili omejeni zgolj na učilnico. Pri našem naslednjem srečanju sem jih z vprašanji usmerila v razmišljanje o možnih zapletih. Hitro so ugotovili, da v primeru slabega vremena ogled parka odpade. Po krajši razpravi so predlagali naslednji rešitvi:

- izdelali bi zloženko z informacijami,
- posneli bi kratek film o parku.

Obe zamisli sta bili zanje izziv, zato smo se odločili, da bomo izvedli oboje. Sklenili so, da še enkrat obiščemo park. Naš naslednji obisk je znova trajal dve šolski uri in tokrat so si zastavili konkretnije cilje:

- dokončati besedila za predstavitev parka v živo (vsa besedila so zapisali v angleščini),
- dogovoriti se, na katerih točkah se bodo z gosti iz tujine ustavili in spregovorili o parku (izbrali so pet točk, kjer bo vsak nekaj povedal, tako da so si enakovredno razdelili vloge),
- posneti kadre za film,
- posneti fotografije parka za zloženko.

Po obisku parka je učence čakalo še precej dela doma, saj vsega nismo utegnili realizirati pri urah. Sodelovali smo prek šolske e-pošte in aplikacije MS Teams, kjer smo sestankovali na daljavo in se dogovarjali o podrobnostih. Na ta način so z moje strani dobili povratno informacijo o njihovem delu. Besedila, ki so jih pripravili za ozadje filma, so prebrali na glas in se pri tem posneli ter mi posnetke poslali na moj e-naslov. Ker gre za skupino nadarjenih učencev, ki so zelo močni na ustvarjalnem področju, se mi je zdel njihov predlog, da bi v zloženko in video vključili svoje ilustracije živali, ki so jih imeli namen predstaviti, zelo zanimiv in dobrodošel, saj so lahko svoj talent izrazili še na likovnem področju. Narisali so laboda, belouško, plavčka, vodomca in čopastega ponirka. Ko smo zaključevali projekt, smo se lahko pohvalili z veliko dokazi o delu, ki so nastali v času projekta, in sicer:

- veznim besedilom za predstavitev parka v živo, kjer je ena učenka prevzela vlogo moderatorke, ostali učenci pa so na vsaki vnaprej dogovorjeni točki (postanku) na pamet predstavili dogovorjene značilnosti parka,
- njihovimi ilustracijami živali,
- zvočnimi posnetki prebranih besedil, ki so si jih razdelili po vlogah,
- video posnetki parka in učencev, kako predstavljajo park.

Vse materiale sem na koncu vključila in oblikovala v zloženko in kratko petminutno video predstavitev parka. Projekt smo zaključili uspešno, saj nam je vreme dopuščalo, da so učenci goste iz tujine lahko odpeljali v park in jim ga predstavili, vsak pa je dobil v roke tudi natisnjeno zloženko z informacijami o parku, ki so jih pripravili učenci. Celotno gradivo je bilo zapisano v angleškem jeziku.

Zaključek

Učitelji si želimo odgovornega, iznajdljivega, ustvarjalnega, samostojnega, sodelovalnega in digitalno pismenega učenca, zato je razvijanje prečnih veščin v osnovni šoli bodisi na način, da učencu omogočimo okolje, v katerem se bo skozi učno vsebino podzavestno uril v veščini, bodisi bo veščino zavestno obravnaval, zelo pomembno. S takšnim načinom dela se tudi nadarjen učenec sreča z izzivi, jih skuša premagati in postane ob tem opolnomočen pri razvijanju svojega močnega področja.

Literatura

Logaj, V., Potočnik, N., Krapše, T., Nolimal, F., Rupnik Vec, T., ... Tamara Malešević, T. (2018). Razširjeni program osnovne šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/693888/mod_resource/content/1/Kurikularni%20dokument%2011_6.pdf

Rupnik Vec, T. (2018). Ozaveščanje: Kaj vem o veščini? Kako vešč sem?. V T. Rupnik Vec in A. Polšak (ur.), Orodja za formativno spremljanje prečnih veščin (str. 13). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/OrodjazaSpremljanjePrecnihVescin.pdf>

Štraser, N. (2018). Sodelovanje in komuniciranje. V N. Štraser (ur.), Spodbujanje razvoja veščin sodelovanja in komuniciranja s formativnim spremljanjem (str. 5–6). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

UČENEC Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA V POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA: OVIRA ALI PREDNOST?

Povzetek: V prispevku sta predstavljena praktična primera učencev v posebnem programu, ki na gibalnem področju nadpovprečno odstopata od svojih sovrstnikov. Zaradi motnje v duševnem razvoju sta všolana v posebni program vzgoje in izobraževanja. Učenca sta na gibalnem področju nadpovprečno uspešna, vendar zaradi motnje v duševnem razvoju in motnje avtističnega spektra nista razvila tekmovalnosti, ki bi jima omogočala tekmovati s sovrstniki. Ob vzpodbudi učitelja lahko učenca dosežeta najboljše rezultate v določeni disciplini, vendar se kot posameznika, samostojno ne zmoreta vključiti v to tekmovalno ekipo, kar pomeni, da ne moreta tekmovati. Motnja v duševnem razvoju in motnja avtističnega spektra ju ovirata, da bi se lahko enakovredno vključila v tekmovalni program. Tekmovanja za osnovne šole s prilagojenim in posebnim program so organizirana, vendar tudi na teh tekmovanjih ni dovoljena pomoč tekmovalcem, zato nikjer ne moreta tekmovati s sovrstniki.

Ključne besede: posebni program, avtizem, učenci, tekmovanje

A PUPIL WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN A SPECIAL NEEDS SCHOOL: OBSTACLE OR ADVANTAGE?

Abstract: The paper presents two practical examples of pupils in a special needs school who deviate above average from their peers in the field of movement. The two pupils are enrolled in a special education program due to their intellectual disability. The two pupils are above average in the field of movement, but due to a disability in intellectual development and an autistic spectrum disorder, they have not developed the competitiveness that would allow them to compete with their peers. With the encouragement of the teacher, the pupils can achieve the best results in a certain discipline, but as individuals, they are not able to join this competition team independently, which means that they cannot compete. A disability in intellectual development and an autistic spectrum disorder prevents them from being able to equally participate in the competition program. Competitions for special needs schools are organized, but even in these competitions, assistance to the competitors is not allowed, so they cannot compete with their peers anywhere.

Keywords: special program, autism, pupils, competition

1 Uvod

Učenci so zaradi različnih primanjkljajev vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja in tam lahko na določenem področju dosegajo enake rezultate oziroma jih presegajo, kot sovrstniki brez primanjkljajev na posameznem področju. Gibalno spretni učenci lahko ob ustrezni vzpodbudi dosežejo najboljše rezultate, kar pomeni, da bi lahko enakovredno tekmovali s svojimi sovrstniki. Vendar pa imajo učenci, ki so všolani v posebni program težavo, da lahko določeno tekmovalnost izrazijo le ob ustrezni vzpodbudi, na primer, učiteljevi verbalni podpora, ob teku ob njem. Brez podpore, ne razvijejo tekmovalnosti, niti rezultatov, ki so jih sposobni doseči. Tekom prispevka bi rada opozorila na učence, talente, ki so všolani v posebni program vzgoje in izobraževanja, vendar nikjer ne morejo tekmovati zaradi primanjkljajev, ki jih ovirajo, da predstavijo svoje zmožnosti.

2 Osebe s posebnimi potrebami

Osebe s posebnimi potrebami so tiste osebe, ki celo življenje potrebujejo neko stopnjo pomoči. Po zakonu za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami so to otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami in otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (ZUOPP, 2013).

3 Posebni program vzgoje in izobraževanja

Učenci z zmerno, s težjo in težko motnjo vse življenje potrebujejo različno stopnjo pomoči in zaradi znižanih intelektualnih sposobnosti niso nikoli popolnoma samostojni. Motnja traja od rojstva do smrti. Posebni program se deli na obvezni del, ki traja devet let in vključuje tri stopnje in na nadaljevalni del, ki traja tri leta in vključuje četrto stopnjo in peto stopnjo in šesto stopnjo, to je raven Učenje za življenje in delo (Grubešič, 2014).

4 Avtizem

Avtistične motnje so skupina razvojnih motenj, ki trajajo vse življenje in vplivajo na to, kako osebe z avtizmom komunicirajo z drugimi ter kakšen odnos imajo do drugih ljudi in sveta. Uporabljamo tudi izraz spekter avtističnih motenj ali motnje avtističnega spektra. To pomeni, da imajo osebe z avtizmom mnogo skupnih značilnosti, hkrati pa so med njimi velike razlike glede na pojavnost in intenzivnost. Motnje avtističnega spektra lahko nastopajo skupaj z drugimi zdravstvenimi ali genetskimi stanji. Motnje avtističnega spektra prepoznamo po delovanju/ vedenju osebe, ne moremo jih odkriti na temelju medicinskih testov, na primer preiskavi krvi, urina, genetskih preiskav. Pogosto so pridružene motnje, kot so alergije, astma, motnje hranjenja, spanja, senzorne posebnosti. Med otroki z avtizmom je štirikrat več dečkov kot deklic (Jurišič, 2016). Dobra diagnostična ocena je rezultat sodelovanja več oseb: staršev, tima strokovnjakov, ki se ukvarjajo z ocenjevanjem in diagnostiko otrok in strokovnjakov v vrtcu/šoli, ki dobro poznajo običajno odzivanje otroka v okolju skozi daljše časovno obdobje. Diagnozo redko postavi le en strokovnjak (Jurišič, 2016). Razumevanje vedenja otrok z motnjami avtističnega spektra nam pomaga pri njegovem spreminjanju. Če vemo, na katero značilnost okolja se naš otrok odziva in zakaj mu povzroča težave, bomo lahko ukrepali. Če vemo kakšno nagrado si obeta, ga lahko naučimo, kako na boljši način doseči cilj (Whitaker, 2018). Otroci z motnjami avtističnega spektra (MAS) imajo težave na treh glavnih področjih svojega razvoja:

- socialna interakcija in razumevanje,
 - vsi vidiki komunikacije – verbalne in neverbalne,
 - fleksibilnost mišljenja in adaptivno vedenje, vključno s težavami s predstavo (Whitaker, 2018).
- Stopnja vsake od teh težav se občutno razlikuje od otroka do otroka. So tudi velike razlike v načinih, kako se težave kažejo navzven in kako vplivajo na vsakodnevno življenje. Vsak otrok ima nek svoj profil veščin in sposobnosti. Ni obvezne povezave med motnjami avtističnega spektra in težavnim vedenjem. Če ima otrok neko obliko avtizma, ni nujno da se pojavi tudi težavno vedenje. Seveda pa je dejstvo, da je težavno vedenje pogostejše pri otroci z motnjo avtističnega spektra. Da bi otrokovo vedenje lahko spremenili, ga moramo razumeti (Whitaker, 2018).

4.1. Težave s socialno interakcijo

Otok, ki ne kaže nobenega zanimanja za stik in interakcijo z drugimi, je bil dolga leta najznačilnejši in najpogostejši primer za avtizem. Nekateri otroci so brezbrizni do drugih ljudi, zdi se kot da živijo v svojem svetu, zato jih vaši napor, da bi vzpostavili stik z njimi, vznemirijo (Whitaker, 2018).

4.2. Komunikacija

Razlike v stopnjah komunikacijskih veščin in strategij, ki se jih otroci z avtizmom naučijo, so izjemno velike. Vsak četrti ali peti otrok nikoli ne bo razvil govora oziroma presegel faze ponavljanja besed in zvez, ki jih sliši od drugih. Otroci z motnjo avtističnega spektra (MAS) imajo tudi težave z neverbalno komunikacijo. Težave imajo tudi pri subtilnih oblikah neverbalne komunikacije, na primer uporaba očesnega stika kot način za spoznavanje osebe pred komunikacijo. Vsi otroci z MAS imajo tudi določeno mero težav z razumevanjem komunikacije drugih. Tudi ko oseba z MAS doseže precej visoko stopnjo razumevanja, ima lahko težave z globalnim razumevanjem posameznih besed in stavkov, da bi lahko dojela namen in občutke govornika (Whitaker, 2018).

4.3. Fleksibilnost mišljenja in vedenja

Težave s fleksibilnostjo mišljenja se kažejo tudi v rutinah, ritualih in odporu do sprememb, ki so pogoste značilnosti oseb z MAS. Otroci si lahko ustvarijo svoje rituale in rutine. Vztrajajo, da so stvari postavljene, narejene ali celo izrečene na določen način. Veliko staršev potrdi, da hočejo otroci vedno hoditi po isti poti, v iste trgovine in se upirajo neznani hrani (Whitaker, 2018).

Imeti otroka s posebnimi potrebami pomeni, da življenje poteka drugače, kot bi sicer. Pričakovanje, da bo družina živela kot sicer, je nerealno. Dobiti otroka s posebnimi potrebami, natančneje avtista, bodisi z razvojem ali diagnozo, pomeni, da se družina privadi na drugačno dinamiko življenja. Vsi vpleteni morajo prispevati, da se zgodba spremeni v pravljico in ne v mukotrpno tragedijo. Prej ko se vsi vpleteni zavedajo svoje odgovornosti do otroka, prej se lahko v družini in njeni okolico vzpostavi ravnovesje (Odžić, 2022).

Za avtiste sta stabilno in varno družinsko okolje izjemnega pomena. Ureditev domačih prostorov vpliva na otrokovo vedenje, zato okolje lahko oblikujete tako, da otroka odvrča od destruktivnih vzorcev obnašanja in ga spodbuja k pozitivnemu vedenju. Ne glede na starost otroka je potrebno domovanje urediti v varno okolje. Prepričanje, da otrok samo zato, ker je velik, vedel, kaj je varno in kaj ne, vam lahko nakoplje kar nekaj nesreč, v najboljšem primeru je škoda zgolj materialna. Pomembne so malenkosti, ki veliko pomenijo, na primer pokrivala na vtičnice, ključavnice na okna, električne in kuhinjske naprave izven dosega otroka, omare in hladilnik zavarujte z varovalkami, ki onemogočijo odpiranje (Odžić, 2022).

5 Učenec A

Učenec A je zaradi zmerne motnje v duševnem razvoju in motnje avtističnega spektra všolan v posebni program vzgoje in izobraževanja. Učenec pri pouku gibanje in športna vzgoja samostojno teče, pleza, se vzpenja in skače. Učenec pri elementarnih igrah sodeluje pri igrah natančnosti in pri skupinskih igrah z žogo. Pri plesu učenec posnema plesno izražanje in ponavlja ritmične korake. Učenec skoči v daljino z zaletom z enonožnim odzivom. Učenec pri košarki vodi žogo, žogo poda in vrže na koš.

Učenec je nadpovprečno uspešen pri teku na kratke razdalje. Težava je v tem, da učenec ne teče, če pred seboj nima nekoga, ki teče hitreje, saj misli, da ne sme teči hitreje. Učenec tudi ne more štartati ob zvočnem štartu, saj ga to zaradi motnje v avtističnem spektru moti in bi pozornost preusmeril v zvok, ki ga je zmotil in ne v tek. Učenec se zaradi teh dejavnikov ne more vključiti v tekmovalni program, ki bi ga lahko zlahka zmogel zaradi gibalnih sposobnosti, ampak mu motnja v duševnem razvoju in motnja avtističnega spektra to onemogočata. Ti učenci so tudi redko vključeni v popoldanske športne aktivnosti.

6 Učenec B

Učenec B je zaradi zmerne motnje v duševnem razvoju in motnje avtističnega spektra všolan v posebni program vzgoje in izobraževanja. Učenec pri pouku gibanje in športna vzgoja naredi vse naloge v sklopu naravnih oblik gibanj. Učinkovito, varno in samostojno obvladuje zahtevna gibalne naloge pri praktičnih vsebinah športnega programa. Učenec je uspešen pri specifičnem znanju pri košarki in odbojki. Učenec je uspešen tudi pri športu z loparjem in zelo rad sodeluje pri praktičnih vsebinah elementarnih iger.

Njegovo najmočnejše gibalno področje je košarka. Vendar košarko uspešno igra, le ob učiteljevi verbalni podpori, to pomeni, ko ima v posesti žogo, ga učitelj pokliče, da žogo poda sošolcu ali njemu. Učenec brez verbalne podpore ne poda žoge sošolcem, kar pomeni, da ne zmore ekipnega sodelovanja, kar mu onemogoča igranje v košarkarski ekipi, kljub temu, da je v vodenju in v metu na koš nadpovprečno uspešen.

Zaključek

Učenci v posebnem programu imajo primanjkljaje na določenih področjih. Vendar so na gibalnem področju lahko nadpovprečno uspešni. Primanjkljaji na posameznih področjih

jim onemogočajo sodelovanje na tekmovanjih, vendar kljub temu poskušamo na šoli organizirati šolska tekmovanja, ki jih prilagodimo in se jih lahko udeležijo. Udeležijo se lahko tudi uradnih šolskih tekmovanj, ki so razpisani za tekoče šolsko leto in iger Specialne olimpijade Slovenije. Vendar kljub temu, da so organizirana prilagojena tekmovanja za otroke s posebnimi potrebami, pa imajo ti otroci še vedno težavo, da ne razumejo sistem tekmovanja, kar pomeni, da njihova nadarjenost na teh tekmovanjih ni predstavljena. V posebnem programu je vsolanih veliko nadpovprečno gibalno sposobnih učencev, vendar jih njihovi primanjkljaji ovirajo, da bi lahko svoj talent predstavili na uradnih tekmovanjih, kljub temu, da bi tam dosegli najboljše rezultate. Učenca motnji motnja avtističnega spektra in motnja v duševnem razvoju ovirata pri udejstvovanju na športnih tekmovanjih.

Literatura

- Grubešič, S. (2014). Posebni program vzgoje in izobraževanja (Elektronski vir). Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo 2014. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf
- Jurišič, B., D. (2016). Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starš. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA.
- Odžić, S. (2022). Živeti (avtizem): uporabne informacije za starše in vse druge, ki se dnevno srečujejo z avtizmom. Hrastnik: samozaložba.
- Whitaker, P. (2018). Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka. Mengeš: Svetovalnica za avtozem.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP/ (2013). Uradni list RS, št. 58/11(1. 9. 2013). <https://zakonodaja.com/zakon/zuopp->

POTENCIALNO NADARJENI OTROCI V VRTCU

Povzetek: Zgodnja identifikacija potencialno nadarjenih otrok je zelo pomembna. Prej ko odkrijemo nadarjenost, prej lahko začnemo delati z otrokom. Predšolsko obdobje je najoptimalnejše za identifikacijo nadarjenosti, saj pomeni pravočasno in ustrezno edukacijo. Odlašanje identifikacije lahko povzroči negativne značajske in čustvene posledice (agresivna vedenja, apatičnost, vedenjske motnje). Če otroku ne zagotovimo ustreznih učnih izkušenj, ne bo nikoli uresničil svojih potencialov.

Ključne besede: potencialna nadarjenost, odkrivanje, predšolski otroci, vzgojitelj.

POTENTIALLY GIFTED PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: Early identification of potentially gifted children is very important. The sooner we discover a child's giftedness, the sooner we can start working with them. The preschool stage is the most optimum for identifying giftedness, because it means we can offer timely and appropriate education. Delaying identification can cause negative behavioral and emotional consequences (aggressive behavior, apathy, behavioral disorders). If we don't provide the proper learning experiences, the child will never actualize their potentials.

Keywords: potential talent, discovering, preschool children, preschool teacher.

Uvod

Zaradi izrazito intenzivnega in hitrega učenja je predšolsko obdobje zelo pomembno za razvoj otrokovih visokih potencialov. To je obdobje, kjer je potreben osebni in odprt pedagoški pristop k spremljanju in spodbujanju visokih potencialov posameznika na različnih področjih razvoja. Pri delu je zato potrebno je upoštevati razvojne in individualne značilnosti posameznika ter ožji in širši socialni koncept. Strokovni delavci v vrtcu se trudimo omogočiti enake možnosti sodelovanja vsem otrokom. Večinoma gre za prilagoditve v smislu pomoči premagovanja primanjkljajev. Na otroke, ki potrebujejo dodatne izzive za razvoj njihovih močnih področij, pa se velikokrat pozabi. Zato je zelo pomembno opolnomočiti vse strokovne delavce za prepoznavanje in delo s potencialno nadarjenimi otroci.

Potencialna nadarjenost

Za predšolske otroke, ki izkazujejo višje razvojne sposobnosti, uporabljamo izraz potencialno nadarjeni otroci. V predšolskem obdobju se pri otrocih pojavijo znaki nadarjenosti in nekateri potenciali, obstaja pa možnost, da se ta nadarjenost ne bo več izražala v nadaljnjem življenju. Zgodi pa se lahko tudi, da se odsotnost nadarjenosti v predšolskem obdobju ne bo izrazila v prihodnosti otrokovega razvoja. Izraz »potencialno nadarjeni otroci« pa se uporablja tudi zato, ker se zaradi hitrega razvoja otrok ne uporablja IQ testov, katerih rezultati so en izmed glavnih pokazateljev nadarjenosti pri otroku (Kukanja Gabrijelčič, Gorela, 2018). Nekaj usmeritev za prepoznavanje in podpiranje optimalnega razvoja predšolskih otrok z visokim potencialom je zapisanih v Kurikulumu za vrtce. V Beli knjigi strokovnjaki poudarjajo, da je potrebno zagotavljati enakovredne pogoje za razvoj in učenje vsakega otroka ter upoštevati razlike med otroki. Zato je potrebno okrepiti dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok, porajajoče se pismenosti, spodbujanje radovednosti, domišljije, raziskovalnega duha in neodvisnega mišljenja. Prav tako pomen zgodnjega prepoznavanja otrokovih potencialov in spodbujanje vzpostavljanja nevronske povezave v možganih z zadostno stimulacijo poudarjajo spoznanja iz nevroznanosti (Strokovna izhodišča, 2019). Za psihofizični razvoj predšolskega otroka je značilna dinamičnost v nastajanju sinaps, razvojna plastičnost, ko sinapse nastajajo, se krepijo ali izginjajo, kar omogoča hitro učenje, ter mnoga kritična obdobja. To so časovna obdobja v razvoju možganov, ki omogočajo v tistem času najoptimalnejši razvoj njihovega določenega področja (Bregant, 2012).

Za prepoznavanje oziroma odkrivanje nadarjenih otrok moramo biti zelo dobri opazovalci. Dobro moramo poznati specifične značilnosti otrok. To je namreč izrednega pomena za

razvoj njihove nadarjenosti (Glogovec, Žagar, 1990). Tako lahko prepoznamo otroka, ki se hitreje razvija oziroma je naprednejši od svojih vrstnikov.

Vzgojitelji potencialno nadarjenih otrok morajo imeti naslednje kompetence:

- poznavanje in vrednotenje izvora ter narave sposobnosti nadarjenih otrok,
- poznavanje in razumevanje kognitivnih, socialnih in emocionalnih značilnosti, potreb in morebitnih specifičnih težav, s katerimi se srečujejo nadarjeni otroci,
- poznavanje, uporaba in dostop do naprednih vsebin, informacij in idej,
- sposobnosti razvijanja diferenciranih učnih načrtov za delo z edinstvenimi intelektualnimi in čustvenimi potrebami ter interesi nadarjenih otrok,
- zmožnost za ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja, v katerem lahko nadarjeni in talentirani izrazijo svojo edinstvenost (Kukanja Gabrijelčič, 2015).

Pri prepoznavanju in odkrivanju potencialno nadarjenih otrok v vrtcu si vzgojitelji pomagajo z opazovanjem, individualnim delom in komuniciranjem z otrokom. Pri opazovanju moramo vedeti, kaj opazujemo: razvojno stopnjo otroka, njegove značilnosti, osebnost in temperament, interese, želje, potrebe, ustvarjalnost, čustveno-vedenjsko področje, samopodobo, učni stil, splošne in specifične motorične spretnosti ter otrokova močna področja. Otroka je potrebno opazovati v vseh okoliščinah in dejavnostih, v aktivnosti otrok se ne vmešavamo. S sistematičnim pristopom je potrebno beležiti opazovane dejavnosti, opazovanje mora biti objektivno (uporabljamo anekdotske zapise in opazovalne lestvice). Zanesljiv pripomoček za prepoznavanje nadarjenih otrok v vrtcu je Opazovalna/ocenjevalna lestvica za nadarjenega otroka na predšolski stopnji, ki sta jo sestavila dr. Trebbs in dr. Kukanja Gabrijelčič.

Značilnosti potencialno nadarjenih otrok

Pri potencialno nadarjenih otrocih se po navadi poudarja njihove kognitivne sposobnosti. Ne ukvarja pa se z njihovim čustvenim razvojem, ki je neskladen s hitrim kognitivnim razvojem. Zato imajo otroci velikokrat težave zaradi svojega nenavadnega in za okolico motečega vedenja. Pri potencialno nadarjenih otrocih lahko opazimo naslednje čustveno-vedenjske značilnosti:

- povečana vzdražljivost,
- ostro zaznavanje situacij,
- pretirana konfliktnost ali izolacija,
- čustveni izbruhi ob frustracijah,
- intenzivno in čustveno reagiranje,
- idealizem,
- izjemna sposobnost vživljanja v druge otroke in situacije,
- težave z vključevanjem v sredino svojih vrstnikov,
- perfekcionizem in posledično dvom vase,
- potreba po vodenju (neradi se podrejajo),
- specifičen humor in besednjak, ... (Nagel, 1987).

Ferbežar (2008) med drugimi navaja specifične potrebe, ki jih imajo potencialno nadarjeni otroci:

- potreba po raziskovanju, odkrivanju in ustvarjanju, kar lahko vznemirja vzgojitelje in starše, saj otroci stalno postavljajo vprašanja in dvomijo o odgovorih,
- potreba po večjih možnostih samouresničevanja, saj imajo taki otroci večji razvojni potencial kot drugi otroci,
- potreba po izzivih, saj se otroci večkrat znajdejo v okoliščinah, v katerih jim primanjkuje izzivov (soočati pa se morajo s stvarmi, ki jim predstavljajo izzive),
- potreba po zgodnji identifikaciji (vzgojitelji in starši moramo biti pozorni na znake nadarjenosti),
- potreba po razumevanju stališč staršev in vzgojiteljev.

Vzgojitelj in potencialno nadarjen otrok

Z uresničevanjem načela omogočanja izbire in drugačnosti strokovni delavci v vrtcu omogočajo otrokom, da izbirajo med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na njihove želje, interese, sposobnosti, razpoloženje. Gre za izbiro med alternativnimi dejavnostmi in vsebinami (Bahovec, 2013).

Zagotavljanje spodbudnega učnega okolja je prav gotovo prednostna naloga vseh strokovnih delavcev. Z različnimi kinestetičnimi dejavnostmi (gibalne igre, igre za akomodacijo, igre z žogo, vrtenje okoli svoje osi, veliko skakanja,...) spodbujamo razvoj sinaps v možganih, ki tvorijo močno nevronske mreže. Igramo se igre s simboli, igre spomina, z različnimi vajami spodbujamo asociativno mišljenje ter tako spodbujamo pomnjenje z asociacijami. Spodbujamo tudi funkcionalno mišljenje, ki ga najlažje spodbujamo z enigmatškimi vprašanji.

Glogovec in Žagar (1990) navajata pravila opazovanja, ki vzgojiteljem pomagajo pri prepoznavanju nadarjenosti pri predšolskem otroku:

- potrebno je prepoznati otrokove prednosti in mu omogočiti, da jih uporabi,
- pripraviti več različnih situacij, v katerih otrok lahko dela sam, v paru ali v skupini, pri čemer pa je potrebno opazovati spremembe v vedenju otrok,
- opazovati vedenje otrok v različnih skupinah,
- opazovati kako otrokova prisotnost ali odsotnost deluje na druge,
- opazovati kaj otrok najraje dela, kadar je sam,
- opazovati otrokove reakcije na različne spodbude v okolju,
- otroku omogočiti različne naloge in zabeležiti rezultate,
- opazovati kateri otrokovi interesi in talenti se kažejo v igri,
- določiti pomembne otrokove cilje in opazovati, katere nove kvalitete bo otrok pokazal,
- otroku omogočiti, da bo sledil svojim hobijem in interesom, ker bo tako pokazal svoje najbolj značilne sposobnosti in najmočnejšo motivacijo,
- opazovati spremembe ali doslednost v reagiranju v različnih okoliščinah,
- opazovati reagiranje otroka v tekmovalnih okoliščinah,
- ugotoviti kako otroka vidijo drugi,
- sintetizirati rezultate drugih preizkusov in lastnih podatkov.

Zaključek

Potencialno nadarjeni otroci lahko strokovnim delavcem predstavljajo izziv ali frustracije. Taki otroci se v skupini pogosto dolgočasijo, zato lahko z neprimernim vedenjem opozarjajo na pomanjkanje učnih izzivov. Zelo hitro so označeni kot hiperaktivni, otroci s posebnimi potrebami. S spodbudnim učnim okoljem in diferenciranimi nalogami pa lahko zagotovimo izzive vsem otrokom v skupini, ne samo nadarjenim. Tako razvijamo potenciale vseh otrok in krepimo njihova močna področja. Največji izziv za delo z nadarjenimi otroci po mojem mnenju predstavljata strah in naše neznanje, saj veliko strokovnih delavcev ni dovolj dobro strokovno usposobljeno za delo z nadarjenimi.

Literatura

- Bahovec, E. D. (2013). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. Psihološka obzorja, 21(2), 51-60.
- Ferbežar, I. (2008). nadarjeni otroci. Radovljica: Didakta.
- Glogovec, Z., Žagar, D. (1990). Nadarjeni otroci v vrtcu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kukanja Gabrijelčič, M. in Gorela, K. (2018). Nadarjenost na predšolski stopnji. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Nagel, W. (1987). Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok. Ljubljana: DZS.
- Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi. Pridobljeno 1.10.2022, https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodišca_nadarjeni.pdf

NADARJENI OTROCI V VRTCU

Povzetek: V prispevku je predstavljena splošna nadarjenost otrok, ki jo lahko delimo na umsko in umetniško. Našteti in razloženi so pokazatelji nadarjenosti pri otrocih, težave, s katerimi se lahko soočajo nadarjeni otroci pri vsakodnevem življenju in v interakciji z ljudmi ter kako jim lahko pomagamo soočati se z njimi. Prikazanih je tudi nekaj načinov identifikaciji nadarjenosti. Opisan je primer nadarjenega otroka v mojem oddelku in težave, ki se pojavljajo pri delu z njim.

Ključne besede: nadarjenost, otrok, vrtec, odnos z otroki, vzgojitelj, identifikacija.

GIFTED CHILDREN IN KINDERGARTEN

Abstract: this paper presents the general talent of children, which can be divided into intellectual and artistic. We list and explain the indicators of giftedness in children, the difficulties gifted children may face in their daily lives and in interacting with people, and how we can help them cope with them. There are also some ways to identify talent. The case of a gifted child in my department and the difficulties that arise when working with him are described.

Key words: talent, child, kindergarten, relationship with children, educator, identification.

»Nadarjenost človeka je majhen kalček, ki se je komaj izlegel iz tal in zahteva veliko pozornost. Treba ga je negovati in negovati, skrbeti zanj, ga narediti bolj plemenitega, da raste in daje obilno sadje.»

V. A. Sukhomlinski

Vrste nadarjenosti

V vrtcu se lahko pojavi otrok, ki se bo opazno razlikoval od drugih otrok v skupini. Postavlja veliko vprašanj, kaže zanimanje za okolje, praviloma je uspešen v svojih dejavnostih, ve več kot njegovi vrstniki, odgovarja na vprašanja, preden jih vzgojitelj dokonča; v vrtec prinaša nove zanimive knjige, fascinantno pripoveduje njihovo vsebino, izmišlja si nenavadne zgodbe in pravljice, gradi neverjetne zgradbe, eksperimentira s predmeti. S takšnim otrokom je zanimivo komunicirati, ampak včasih splošno delo z njim je naporno: otrok prekinja, poskuša dati hitrejša odgovore, postavlja vprašanja, ki te zbegajo, vsiljuje svoje mnenje, vzgojitelju preprečuje delo z drugimi otroki. Možno je, da je to nadarjen otrok. Človeška ustvarjalnost se pojavi zelo zgodaj. Najbolj intenzivno obdobje njenega razvoja je 2–5 let. Nadarjenost je visoka stopnja razvoja otrokovih sposobnosti, ki jo spremlja tudi pomembna kognitivna aktivnost (Vigotski, 1991, str.11-13).

Sposobnosti se vedno kažejo v dejavnosti, zato se nadarjenost lahko manifestira in razvije le v določeni dejavnosti. Ko jo otrok izvaja, doživi užitek in veselje. Bolj, ko se predšolski otrok ukvarja s to vrsto dejavnosti, bolj si to želi, ne zanima ga rezultat, ampak sam proces. Predvsem to velja za posebne sposobnosti: glasbene, vizualne, matematične itd. Nadarjenost, pa tudi sposobnost, sta lahko splošna in posebna (Vigotski, 1991, str.14).

Obstaja talent, ki vpliva na uspeh v številnih dejavnostih, in sicer ga imenujemo splošna nadarjenost. Splošno nadarjenost običajno delimo na umsko in umetniško. Mentalno nadarjeni otroci so sposobni pravilno reševati najrazličnejše kognitivne naloge, ki jih pogosto rešujejo v mislih, enostavno in hitro. Otroci si lahko izmisli povsem nepričakovan, izviran način reševanja problema. Mentalno nadarjeni otroci imajo potrebo po pridobivanju novega znanja, željo po iskanju in reševanju različnih kognitivnih težav, so radovedni. Razvoj duševnih sposobnosti je glavna vsebina duševnega razvoja otroka. Z igrami, ugankami, razvojnimi nalogami se pri otrocih razvijajo ustvarjalnost in gibčnost mišljenja, radovednost, opazovanje, izvirnost sklepov. Prav tako se razvija domišljija, spomin, pozornost. Med dejavnostmi vzgojitelj vzgaja iznajdljivost, aktivira miselno dejavnost (Gilbuh, 1991, str. 28).

Splošni umetniški talent najdemo, če je otrok uspešen v več vrstah umetniške dejavnosti, na primer vizualni, glasbeni, literarni. Možno je izpostaviti značilnosti, ki omogočajo domnevo o visoki stopnji razvoja sposobnosti, nadarjenosti. Manifestirajo se v vsakdanjem življenju, pri samostojnem učenju otrok, pri opravljanju različnih nalog doma in v vrtcu. Te značilnosti je mogoče odkriti z neposrednim opazovanjem otroka in v pogovorih z odraslimi, ki ga obkrožajo. Prva med njimi je radovednost, kognitivna dejavnost, namenjena spoznavanju sveta okoli nas, lahko rečemo razumevanju tega sveta. Kognitivni interesi se lahko kažejo na različnih področjih in v različnih oblikah. Tako vključujejo eksperimentiranje z različnimi mehanizmi, željo po zlomu in sestavljanju kompleksnih naprav. Ali pa otroci odraslim postavljajo vprašanja, v katerih otroci poskušajo prepoznati vzorce, ki so podlaga za kakršne koli opažene pojave. Vendar ima vprašalnica »zakaj?« lahko različne pomeni. Otroci včasih postavljajo vprašanja, da bi pritegnili pozornost odraslega, vzpostavili komunikacijo z njim. Nadarjen otrok postavlja vprašanje s kognitivnim namenom, namenjen je pridobivanju novih informacij, reševanju kognitivnih težav. Vendar se lahko izkaže, da vsebina dejavnosti za nadarjenega otroka ni zanimiva, saj kaže zanimanje za drugo področje sveta ali preprosto pozna ponujeno gradivo (Gilbuh, 1991, str. 51-54). Značilnost razmišljanja nadarjenega otroka z visoko stopnjo razvoja umskih sposobnosti je logičnost in zaporedje sklepanja, ki ni značilna za večino otrok te starosti. Še en pokazatelj nadarjenosti v predšolski dobi je bogastvo domišljije. Nadarjeni otroci praviloma pogostejše kot drugi nekaj izumijo ali sestavijo. Proces fantaziranja je enostaven, odraslemu ni treba ustvariti situacije, ki bi spodbujali otroka – rad si izmišlja. Liki v izmišljeni zgodbi so največkrat nenavadni, nestandardni, fantastični. Nenavadna so tudi dejanja, ki jih izvajajo ti junaki, ki jih redko najdemo v zgodbah in pravljicah drugih otrok (Vigotski, 1991, str. 48).

In končno, za osrednjo manifestacijo nadarjenosti, v kateri so osredotočene vse značilnosti nadarjenih otrok, lahko štejemo za naravo otroških idej, povezanih z različnimi vrstami dejavnosti predšolskih otrok. Način, kako si otrok zamisli igro, kako sestavi zgodbo, kako načrtuje prihodnjo zgradbo, risbo ali aplikacijo, pomaga določiti stopnjo razvoja njegovih sposobnosti. Za nadarjene otroke je značilno bogastvo prvotne ideje, premišljenost zaporedja izvedenih dejanj, ustvarjanje predhodne podobe, kako se bo odvijal zaplet igre ali zgodbe, kako bo videti predvidena zasnova ali risba. Vse, kar si zamisli nadarjeni otrok, odraža njegovo individualnost, njegov notranji svet in izvirnost dojemanja sveta okoli sebe. Včasih predšolski otroci ustvarjajo takšne ideje, ki ostanejo neuresničene in jih zaradi nerealnosti, neskladnosti z zmožnostmi otrok (če govorimo o otroških dejavnostih, kot sta risanje in oblikovanje) ni mogoče uresničiti. Pri ustvarjanju takšnih načrtov otroci ne izhajajo iz resnične situacije, ne vključujejo načrtovanja prihodnje dejavnosti, razmišljanja o zaporedju njenega izvajanja in predstavitve končnega rezultata, temveč so omejeni na "prazno", praviloma zgolj besedno fantaziranje. Prisotnosti takšnih načrtov ni mogoče šteti za manifestacijo nadarjenosti otrok (Vigotski, 1991, str.56).

Visok govorni razvoj, pomnjenje velikega števila pesmi in pravljic, ki jih starši in vzgojitelji običajno izpostavljajo kot znake mentalne nadarjenosti, sami po sebi ne morejo govoriti o takšni nadarjenosti. Veliko znanja pogosto temelji tudi na otrokovem dobrem spominu, dober spomin pa, čeprav je značilen za številne umsko nadarjene otroke, ni odločilen pri njihovem razvoju. Pogosto se izkaže, da je dober spomin zgolj starostna značilnost predšolskih otrok, njegova raven se v otrokovem poznejšem življenju bistveno spreminja. Znanje, pridobljeno na podlagi pomnjenja, se lahko pridobi formalno, brez zadostnega razumevanja in sploh ne vpliva na stopnjo duševnega razvoja predšolskega otroka. Dobra stopnja govornega razvoja tudi sama po sebi ne služi kot zanesljiv pokazatelj otrokove nadarjenosti. Treba je razlikovati med primeri tako imenovanega "verbalizma", ko je razvit govor edini otrokov "dosežek" in prikriva nezadostno razvitost vizualno-figurativnega mišljenja, domišljije, potrebne za to starost (Bryuhanov, Pantykina, 2014, str. 320).

Pri nadarjenih otrocih je to še posebej očitno pri otrocih s posebno nadarjenostjo na

področju matematike, likovne umetnosti, glasbe in drugih, saj se različni kognitivni procesi lahko kažejo na različne načine. Pri dejavnostih, povezanih z nadarjenostjo, si otroci veliko bolje zapomnijo, dlje so lahko pozorni in zbrani, dlje ohranjajo delovno sposobnost, lažje se učijo snovi kot pri drugih vrstah dejavnosti. Pogosto imajo nadarjeni otroci tudi številne podobne osebnostne lastnosti. Zanje je značilna vztrajnost pri doseganju cilja, ki jo spremlja dejstvo, da se otrok lahko v zadevo absorbira več ur zapored, se vanjo vrne čez nekaj časa, če otroka kaj zelo zanima ali ni zadovoljen z rezultatom. To je pogosto povezano z otrokovo željo po odličnosti, željo, da bi nekaj naredil zelo dobro, da bi dosegel najvišjo stopnjo izpolnjevanja nalog (risanje, gradnja, branje pesmi, pisanje zgodbe itd.). Otroci pogosto kažejo povečan občutek za pravičnost, ki se pojavi zaradi naprednega moralnega razvoja. Ostro se odzivajo na krivico sveta okoli sebe, prav tako postavljajo visoke zahteve do sebe in drugih. Pogosto so zanje značilni povečana ranljivost in pretirani strahovi, izredno so občutljivi na neverbalne signale drugih, kot so pogled, kretnja, drža (Bryuhanov, Pantykina, 2014, str. 321).

Težave pri nadarjenih otrocih

Za nadarjene otroke je značilen visok energijski potencial: čez dan zgodaj prenehajo spati, aktivni so ves čas, ko so v vrtcu. Za mentalno nadarjene otroke je praviloma značilen tudi neenakomerni razvoj: napredek duševnega razvoja v primerjavi s čustvenim in osebnostnim razvojem. To neskladje ustvarja številne težave v življenju nadarjenega otroka. Povečana dovzetnost, občutljivost na okolje vodi v ranljivost psihe, ki se ne more ustrezno odzvati na tako število vplivov. Otroci veliko stvari jemljejo osebno, počutijo se krive, tudi če jim nič ne očitajo (Vigotski, 1991, str. 89). Samokritičnost pogosto vodi v dejstvo, da se otrok začne slabo obnašati do sebe, se slabo ocenjuje in postane negotov. Odrasli ne morejo razumeti, zakaj je otrok s tako velikimi sposobnostmi tako negotov, občutljiv, ranljiv. Vendar pogosto sami prispevajo k temu. Spodbujajo se uspehi otrok s povprečnimi, nizkimi sposobnostmi, jih hvalijo, opazajo njihove dosežke. Uspeh nadarjenega otroka je samoumeven, ne spodbuja se, odrasli se bojijo to pohvaliti. In otrok začne dvomiti o svojih sposobnostih, saj verjame, da ni bil opažen, ker je naredil nekaj, kar ni dovolj dobro. Obstajajo tudi tako nadarjeni otroci, ki imajo zelo visoko mnenje o svojih sposobnostih, pa tudi odrasli, da ne bi prehvalili, se trudijo, da otrokovega uspeha ne povzdigujejo. Toda otrok mora oceniti svoje dosežke. In zato mu je treba jasno povedati, da uspehi res obstajajo. Toda bolje je primerjati rezultate nadarjenega otroka ne z rezultati drugih otrok, temveč z njegovimi lastnimi prejšnjimi dosežki (Gilbuh, 1991, str. 67). Nadarjeni otroci imajo pogosto težke odnose z drugimi otroki v skupini. Povečana aktivnost in iniciativa otroka v skupini, želja po pritegnitvi pozornosti odraslega, podprta z možnostjo, da odgovori na vprašanja vzgojitelja pred drugimi otroki, vodi v dejstvo, da ostali otroci ga ne sprejemajo dobro. Prav tako je nadarjeni otrok pogosto nepotrpežljiv do drugih otrok, pogosto ne more sprejeti tega, kar ponujajo otroci, ki so v razvoju pod njim. Govori pripombe, jih prekinja, na vse možne načine izraža nestrpnost, jezo. Nadarjenega otroka je treba naučiti sprejemati druge. Pri komunikaciji z nadarjenim otrokom je pomembno, da ste še posebej potrpežljivi in ga ne pozabite pohvaliti, ko pokaže potrpežljivost, daje drugim otrokom in odraslim možnost, da v celoti izrazijo svoje misli, dokončajo stavek (Bryuhanov, Pantykina, 2014, str. 321). Že v predšolski starosti je treba nadarjene otroke naučiti, da poskušajo ne užaliti drugih otrok, nenehno popravljati, pojasnjevati in včasih zasmehovati njihovih izjav in dejanj. Otroku je pomembno razložiti, da je včasih bolje počakati z odgovorom, pripombo, da drugim otrokom damo možnost, da se izrazijo. Ni potrebno, da so ves čas prvi in da iščejo pohvalo svojih dejanj. Pogosto starši in vzgojitelji ustvarijo "halo učinek" okoli nadarjenega otroka in od njega pričakujejo visoke rezultate na vseh področjih. Je pa čisto možno, da so otrokove sposobnosti visoke le na določenih področjih. Za nadarjenega predšolskega otroka je koristno, da se sooči s situacijami, v katerih ne blesti, ne doseže vrha. Otroku se lahko udeležuje dejavnosti, v katerih ni najboljši ali v njih ne uživa. Otroku je potrebno povedati, da je neuspeh nekaj, kar se vsem zgodi.

Načini identifikaciji nadarjenosti

Identifikacija nadarjenih otrok je možna na različne načine. Najpreprostejše in za vzgojitelje najbolj dostopno je opazovanje. Rezultate opazovanja je mogoče uporabiti pri izpolnjevanju posebnih vprašalnikov, ki so bili razviti za starše in vzgojitelje. Drug možen način je testiranje s pomočjo posebnih nalog "testov inteligence" – metod za ocenjevanje splošnih duševnih sposobnosti otrok, "ustvarjalnih testov" – metod za ocenjevanje stopnje razvoja ustvarjalnega mišljenja in domišljije ter metod, katerih cilj je pri ocenjevanju kognitivne aktivnosti (Vigotski, 1991, str. 104). Stopnja uspešnosti otrok "testov inteligence" in "kreativnih testov" pogosto ne sovпада: tisti, ki so uspešnejši v prvi vrsti metod, morda ne izstopajo pri opravljanju nalog druge vrste in obratno. Možna pa je tudi kombinacija visoke uspešnosti pri obeh vrstah testov. Takšna kombinacija najbolj zanesljivo pričala o visoki ravni otrokove splošne duševne nadarjenosti. Testiranja, vrednotenje rezultatov, njihovo razlago naj izvajajo samo usposobljeni strokovnjaki – psihologi. Možna je tudi selekcija otrok v procesu izobraževanja po posebnem programu, ko so uspešni otroci ocenjeni kot nadarjeni (Vigotski, 1991, str. 105).

Delo v oddelku z nadarjenim otrokom

V svoji dolgoletni praksi na delovnem mestu vzgojiteljice sem le nekajkrat imela možnost delati z nadarjenim otrokom. Trenutno imam v skupine dečka, ki je zelo komunikativen, izredno intelektualen, razgledan, zastavlja veliko vprašanj, ima bujno domišljijo. Ko sem to opazila, sem povabila na razgovor njegova starša, ki sta moja opažanja tudi potrdila. Tudi doma je deček že od rojstva potreboval veliko več pozornosti, časa, komunikacije s starši v primerjavi z njegovo starejšo sorojenko. Pri delu v oddelku ta deček zelo izstopa. Pri vodenih dejavnostih vedno želi odgovoriti prvi, želi slišati samo pohvale, če naredi napako ali naleti na moje neodobravanje, je užaljen, joka, noče odgovoriti, kar moti potek dejavnosti in povzroča nezadovoljstvo drugih otrok. Posledično se pri nadarjenih otrocih zaradi osebnostnih lastnosti, kot je egocentrizem (nezmožnost in nepripravljenost upoštevati tempo partnerjeve dejavnosti itd.), poseben smisel za humor (zasmehovanje drugih), nezmožnost zadrževanja, povečana čustvenost, lahko pojavijo težave pri komunikaciji z vrstniki.

Med igro s sovrstniki deček vedno izbere glavne vloge, zahteva, da se igre zgradijo v skladu z njegovim zapletom in ne prenaša ugovorov. Če to drugim otrokom ne ustreza, se noče igrati, preklinja, včasih se krega. Če tako ne doseže želenih rezultatov, precej hitro pripravi spremembe v zapletu igre, kar vodi do promocije njegove vloge na glavno mesto. V igri s pravili skuša poraz spremeniti v zmago, za kar išče različne razlage, prepričuje, da spremeni pravila v svojo korist in poveljuje dejanja drugih otrok. Če njegova želja ne naleti na podporo v skupini, kaže trmo, negativizem in noče komunicirati. Deček ima težave pri komunikaciji z otroki v skupini. Nagnjen je k norčevanju iz drugih otrok, norčevanju iz njihovih slabosti, ne zna se zadrževati, popuščati vrstnikom, želi nenehno dominirati nad drugimi. Verjetno je to posledica neenakomernega razvoja: intelekt se razvija pred rokom, osebna in družbena sfera pa ustrežata starosti in včasih zaostajata. Da bi pomagali nadarjenemu otroku, da se optimalno razvija v skupini vrstnikov, je treba ne le razumeti in upoštevati posebnosti socializacije takih otrok, temveč tudi izvajati posebno delo za razvoj njihovih pozitivnih interakcijskih veščin. S tem namenom sem izvajala v skupini določene igre, z uporabo načrtovanih situacij zmage in poraza, kar omogoča nadarjenemu otroku, da se prilagodi situaciji neuspeha, sprejme in utrdi metode vedenja v primeru neuspeha.

Literatura

- Vigotski, L. S. (1991). Pedagoška psihologija. Moskva: Pedagog.
Gilbuh, U. Z. (1991). Pozor: nadarjeni otroci. Moskva: Progres.
Bryuhanov, I. I., Pantykina, V. M. (2014). Nadarjeni otroci v vrtcu. Moskva: Mladi znanstvenik, št. 16 (75), str. 320-322. .

PRIMERI DOBRE PRAKSE PRI NADARJENIH UČENCIH NA PODROČJU TUJEGA JEZIKA ANGLEŠČINA

Povzetek: Delo z nadarjenimi učenci za učitelja predstavlja poseben izziv in odgovornost. Natančni program dela omogoča spremljanje učenčeve nadarjenosti in napredek. Nadarjene učence je potrebno spodbujati, saj le-ti zmorejo več in izkazujejo višje mentalne sposobnosti, to pa dosežemo tako, da jim postavimo zahtevnejše učne izzive. V prispevku bomo predstavili vlogo učitelja pri izdelovanju individualnega načrta za nadarjene učence ter opisali nekaj dobrih primerov dokazov učenja, ki so rezultat uspešnega in raziskovalnega dela nadarjenih učencev.

Ključne besede: delo z nadarjenimi, nadarjenost, pouk angleščine

SHARING GOOD PRACTICE: TEACHING GIFTED STUDENTS IN THE EFL CLASSROOM

Abstract: Working with gifted students is a special challenge and responsibility for teachers. A detailed programme of work enables you to monitor your pupil's giftedness and progress. Gifted students need to be encouraged because they possess above average intellectual capacities and higher mental abilities. This is achieved by setting more challenging learning tasks. In this paper, we will outline the role of the teacher in developing an individual plan for gifted pupils and describe several examples of good practice that has resulted from the successful and exploratory work of gifted pupils.

Keywords: EFL classroom, gifted students, talented students

1 Uvod

Delo z nadarjenimi učenci je zahtevno in odgovorno. Nadarjene učence je v množici pridnih učencev potrebno najprej prepoznati in njihove posebne sposobnosti razvijati in negovati, da se jim omogoči celostni razvoj ter razširjenje in poglobljanje znanja. To lahko dosežemo na različne načine, v zadnji triadi prednjačijo različne oblike diferenciacije in individualizacije. Poleg tega pa je potrebno razmisliti še na dodatne oblike dela in upoštevati dejstvo, da lahko nadarjene učence hitro preobremenimo. Nadarjenih učencev ne obremenjujemo z nalogami enake težavnosti - takšnimi kot jih rešujejo drugi učenci v razredu, pač pa izberemo nabor nalog, ki so zanj primernejše in kjer se poleg njegovih močnih področij razvijajo še socialni odnosi (Plešec, 2009). Poglavitna naloga učitelja je spremljanje napredka nadarjenih otrok in predvsem motivacija za vključevanje in uvajanje dejavnosti, ki niso del rednega kurikulumu, jim pa predstavljajo miselne izzive. Nadarjeni učenci imajo pri pouku številne možnosti poglobljanja in razširjanja znanja ter odkrivanja radovednosti, pomembno je le, da so slišani in upoštevani ter da jim omogočimo učenje v spodbudnem učnem okolju, kjer so tudi rezultati trajnejši in lažje dosegljivi.

2 Pogled z druge perspektive-glas nadarjenih učencev

Nadarjenost na določenem področju zahteva precej drugačne stvari kot nadarjenost na kakšnem drugem področju (podcast Kje pa vas čevelj žuli). Učiteljeva prioriteta je spremljanje napredka pri nadarjenih učencih, motivacija, priprava posebnih nalog za razvijanje kreativnosti in zmožnosti reševanja problemskih situacij, predvsem pa je nujno, da pripravljene naloge nadarjenim učencem predstavljajo smisel in učni izziv.

2.1 Delo z nadarjenimi učenci pri pouku angleščine

Učitelj, ki prepozna nadarjenega učenca ter ga v okviru nadarjenega področja vodi in usmerja, igra eno izmed najzahtevnejših in najodgovornejših vlog. Kljub nekaj desetletnemu odkrivanju nadarjenih učencev (Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999) se še vedno soočamo z mankom znanja o tem, kdo nadarjeni učenci sploh so, kakšno vlogo pri nadarjenosti igra okolje in kakšne spremembe vnesti v

šolski prostor, da se nadarjeni učenci ne zlijejo v zlato sredino (Kosmač, 2015).

Pri pouku tujega jezika si učitelji v okviru vsebin lahko pomagajo z naslednjimi raznolikimi metodami (Heacox, 2009):

- nadomestitev: katere osnovne vsebine nadomestiti z abstraktnejšimi, zahtevnejšimi;
- povezovanje: kako povezati učenja z ustvarjalnim mišljenjem in spodbuditi izvirnost ter inovativnost učencev;
- prilagoditev: kako s prilagoditvami vsebin povečati tempo pouka in ali lahko s prilagoditvami učenja spodbudimo učenje na višjih taksonomskih stopnjah;
- preoblikovanje: kako preoblikovati učenja, da bo bolj poglobljeno, celovito in večplastno;
- drugačen pristop: kako pridobiti čas za poglobljeno in zahtevnejše učenja, prilagojeno posebnim interesom in nadarjenosti učencev;
- izločitev: katere vsebine lahko izločimo, ker jih učenci že poznajo, in v tem času spodbudimo učenje na višjih ravneh;
- sprememba ali preureditev: kako lahko spremenimo ali preuredimo učni načrt, da pridobimo čas za razvijanje izvirnih zamisli in izdelkov.

Pri uporabi zgoraj naštetih metod pa je treba upoštevati dejstvo, da moramo vključiti tudi različne stopnje težavnosti. Heacox (2009) priporoča delo, ki med drugim spodbuja izvirno in kompleksno razmišljanje, več dela s koncepti, razumsko zahtevnejše in poglobljene vsebine, kritično vrednotenje, inovativnost, interesi, vedoželjnost, vključevanje učenca v načrtovanje in odločitve. Posebno vrednost pa v pedagoškemu procesu najdejo tudi znanja in spretnosti, ki so opredeljeni kot temeljne kompetence 21. stoletja: kritično razmišljanje, reševanje problemov, sodelovanje in kreativnost (ustvarjalnost).

2.2 Praksa v razredu

Kot predmetna učiteljica angleščine v osmih in devetih razredih za nadarjene učence pri predmetu angleščina želim oblikovati natančni načrt dela za tekoče šolsko leto. Vsi nadarjeni učenci na začetku šolskega leta odgovorijo na pisna vprašanja odprtega tipa, ki so del vprašalnika. Po pregledu in analizi njihovih odgovorov pa z nadarjenimi učenci opravi še osebni intervju oz. razgovor, kjer mi učenci predstavijo dodatne želje, osebne preference ali pa skupaj odkrijemo še kaj, kar bi jim morebiti bilo v interesu in jim predstavljalo izziv. Odgovori nadarjenih učencev so zame dragocena povratna informacija in pomembno vodilo pri načrtovanju njihovega nadaljnjega dela. Nadarjenost učencev pri predmetu angleščina se ne konča v učilnici tujega jezika, pač pa slednja predstavlja pomemben vidik preživljanja njihovega prostega časa in vsakdana ter pomembno vpliva na izbor obšolskih dejavnosti (Plešec, 2009). V nadaljevanju predstavljam štiri najpomembnejša vprašanja, ki predstavljajo pomembni smernice za oblikovanje individualnih načrtov nadarjenih učencev pod okriljem mojega mentorstva:

- a) Kdaj se ti je prvič zazdelo, da ti gre angleščina bolj od rok kot večina šolskih predmetov/te angleščina zanima bolj kot ostali šolski predmeti?;
- b) kaj zate osebno pomeni, da si nadarjen na področju angleščine?;
- c) ali se tudi v prostem času ukvarjaš z angleščino? Opiši kako.;
- d) kako bi ti bile ure angleščine v večji izziv? Zapiši ideje in predloge. Razmišljaj tudi o časovnem okvirju zunaj pouka.

Zanimivo je dejstvo, da sami učenci lastno nadarjenost pri predmetu angleščina glede na njihove odgovore opazijo nekje v petem, v večini pa v šestem razredu. Opazijo bogatejši besedni zaklad v primerjavi s tistim ostalih sošolcev, lažje sledijo pouku ter razlagi učitelja. Nadarjeni učenci poudarjajo, da v pisanje domačih nalog ali v samo učenje pred ustnim in pisnim ocenjevanjem znanja niso vlagali veliko časa, energije in truda. Pri večini nadarjenih učencev se oblikujejo zametki podobnega vzorca, saj poročajo, da so v otroštvu raje gledali risanke v angleškem jeziku kot pa v materinščini, med odraščanjem pa so spremljali veliko angleških filmov ali serij z možnostjo prikaza angleških podnapisov. Nekateri na-

darjeni učenci pojasnijo, da raje posežejo po književnih delih v angleškem jeziku in jih celo bolje razumejo kot pa zapisana dela v slovenščini. Nekaj anketiranih nadarjenih učencev je prepričanih, da so pri angleščini uspešnejši, ker so prebirali (in še) prebirajo literaturo v angleškem jeziku. Tudi med pogovorom s sorojenci v domačem okolju nekateri nadarjeni učenci uporabljajo angleški jezik. Zanimivo je, da so nekateri učenci med intervjuji dejali, da se jim večkrat zazdi, da kdaj lažje razmišljajo v angleškem jeziku, prav tako pa sami s seboj, v mislih, govorijo v angleščini.

Na osebni ravni prav vsi anketirani učenci svojo nadarjenost opisujejo kot pozitivno prednost. Nekateri nadarjeni učenci svojo nadarjenost pri predmetu angleščina povezujejo tudi z morebitnimi boljšimi možnostmi v prihodnosti, bodisi v zvezi z nadaljnjim šolanjem bodisi s poklicno potjo.

Angleščina pa večino anketiranih nadarjenih učencev spremlja tudi izven šolskega prostora, zato ji tudi v prostem času namenijo več pozornosti. Učenci poudarjajo, da jim veliko prednost predstavljajo dostopne platforme z video vsebinami, saj jim le-te omogočajo spremljanje serij, filmov z možnostjo angleških podnapisov. Učenci so mnena, da so tako pozornejši na črkovanje besed, raznoliko in razširjeno besedišče in posamezne fraze pa jim koristijo pri kreativnem pisanju ali pisanju daljših pisnih sestavkov tako pri tekmovanjih v znanju angleščine kot pri pouku.

Raznoliki in razmisleka vredni odgovori so tudi tisti, v katerih učenci opisujejo aktivnosti, ki bi jim bile v okviru pouka angleščine v posebni izziv. Večina učencev se v prvi vrsti pripravlja na tekmovanje iz znanja angleščine, opravi bralno značko, je pa vzpodbudno, da si jih veliko želi doprinesiti tudi k samemu poteku pouka: vodijo dele učne ure, pripravijo različne prispevke v zvezi s tekočo snovjo, pripravijo skupinske zadolžitve in vodijo krajše delavnice, pomagajo šibkejšim učencem, pomagajo pri izvedbi ur dopolnilnega pouka, se udeležujejo literarnih natečajev, debatnega krožka, želijo si izdelati več dokazov učenja. Jurišević (podcast Kje pa vas čevlj žuli) razlaga, da si nadarjeni učenci želijo »več osebnega pristopa, več izzivov in poglobljanja pri določenih temah«. Učenci pri tem prevzamejo aktivno vlogo v procesu poučevanja.

2.3 Primeri nalog za nadarjene učence pri predmetu angleščina

Skupina Mystery Skype-Skype in the Classroom

Na družbenem omrežju Facebook obstaja skupina z imenom Mystery Skype-Skype in the Classroom, kjer so zbrani učitelji, najpogosteje gre za učitelje angleščine, ki objavijo oglas, s pomočjo katerega iščejo skupino otrok/razred, s katerimi bi prišlo do sodelovanja v obliki druženja in konverzacije preko video kanalov. Takšne spoznavne in konverzacijske ure so primerne za manjše skupine, kar za skupino nadarjenih učencev pri pouku angleščine vsekakor velja. Tovrstne ure večkrat izvedemo pred božično-novoletnimi prazniki, saj v skupini ravno takrat veliko učiteljev išče sogovornike s celega sveta, učenci pa radi prisluhnejo, spoznavajo in primerjajo raznolike kulture širnega sveta.

Pripovedovalne kocke

Didaktična igra je odlična osnova za razvijanje tako govornega kot pisnega sporočanja. Paket sestoji iz devetih igralnih kock, vsaka kocka pa ima šest stranic s slikovnim gradivom. Po metu kocke se tako pokaže devet različnih slikovnih impulzov, ki jih je potrebno uporabiti v smiselnem razmerju: učenci zgodbo zapišejo, si individualno izmišljujejo potek zgodbe in jo sproti pripovedujejo ali pa jo skušajo pripovedovati tako, da vsak posameznik uporabi le en slikovni impulz in tako zadnji učenec zgodbo zaokroži z zadnjim preostalim slikovnim impulzom. Takšna igra je še zanimivejša, če govorjeni ali zapisani vsebini dodamo še naslednje prvine: grozljivo vzdušje, detektivsko ozadje, stripovska različica ali pa morda dodamo celo elemente znanstvene fantastike.

Arnesova spletna učilnica

Spletna učilnica ponuja možnost izdelave različnih interaktivnih vsebin. V vlogi učiteljice sem interaktivne vsebine za nadarjene učence pri angleščini najprej ustvarjala sama, sedaj pa učenci vtičnik uspešno uporabljajo sami in ustvarjajo vsebine za delo v razredu. Nadarjenim učencem dovolim, da prevzamejo krajši del ure in predstavijo svoj doprinos k obravnavani snovi v razredu. Učenci so najspretnější v oblikovanju naslednjih spletnih in interaktivnih vsebin: ustvarjanja interaktivnega videa, oblikovanje spletnega kviza, oblikovanje besedila, ki ga je potrebno dopolniti z danimi besedami, oblikovanje besedila, ki ga je potrebno zapolniti brez danega nabora besed in mnoge druge interaktivne vsebine, ki jih ponuja vtičnik ponuja.

Kreativno pisanje

Kreativno pisanje v angleščini zahteva veliko predznanja. Potrebno je biti dobro podkovan z besediščem ter bogatejšimi in kompleksnejšimi slovničnimi strukturami. Kreativno pisanje je fenomen, ki v zadnjih letih predstavlja sestavni del tekmovalne pole iz znanja angleščine v osmih razredih. Tako je bilo treba na kreativni način zapisati pisni sestavek o nenavadnem darilu, ki je na naslovnika čakalo pred vhodnimi vrati, na paketu pa je bilo le skrivnostno sporočilo z besedami *Use it wisely!*. Nadarjeni učenci menijo, da je za pisanje kreativnih zgodb kar nekaj posebnih priložnosti med šolskim letom. V času noči čarovnic je njihova domišljija pri pisanju pisnih sestavkov vedno polna zanimivih in nenavadnih prilog. Kaj pa se lahko zgodi sprehajalcu, ki v temni noči ubere bližnjico in v temnem gozdu zagleda staro, zapuščeno hišo, ko pa se približa, pa povrhu sliši še sumljive zvoke, ki prihajajo iz nje?

Projektno delo

Za nadarjene učence je primerno tudi projektno delo, vezano na izbrano tematiko. Projektno delo najlažje povežemo s formativnim spremljanjem, učenci pa svoje znanje dokazujejo z dokazi učenja. Pogosto se zgodi, da nadarjeni učenci ustvarijo in oblikujejo nadpovprečne dokaze učenja. Zakaj ne bi tematski sklop *To je moj dom* predstavili drugače? Ideje nadarjenih učencev, kako alternativno dokazovati znanje, po navadi zajemajo raznolike in številne dokaze učenja, zato izberemo najboljše in najinovativnejše: oblikovanje idejne zasnove sanjskega stanovanja, opremljanje sanjskega domovanja s pohištvenimi kosi iz spletne trgovine ali reklamnih letakov, načrtovanje in oblikovanje malega oglasa za prodajo nepremičnine, oblikovanje pisne ponudbe za kupca nepremičnine (stranka je učiteljica, ki pred izdelavo ponudbe predstavi svoje želje) in predstavitev izbrane nepremičnine v vlogi nepremičninskega agenta.

Mapa izdelkov

Mapa izdelkov vsebuje raznolike izdelke oziroma dokaze učenja. Mapo izdelkov lahko izdelajo vsi učenci, vseeno pa lahko pri nadarjenih učencih posežemo po vsebinski diferenciaciji. Prilagodimo lahko težavnost, obseg in tip zadanih nalog. Izdelki, ki najdejo mesto v mapi izdelkov so: jaz-slavna oseba (učenec izdelava predstavitev sebe kot znane osebe; samostojno izbere kontekst, na katerem področju je znan in kaj je dosegel), ugani, kje sem (oblikovanje razglednice ali objave na družabnih omrežjih, kjer učenec zapiše vtise z izbrane destinacije na način, da drugi uganejo njegovo počitniško destinacijo), moje potovanje v boljši svet (pisni sestavek, v katerem se učenci vrnejo v zgodovino in se prelevijo v imigranta, ki z najnужnejšimi stvarmi odpluje v Združene države Amerike. Hkrati predstavijo njihovo izmišljeno nadaljnjo življenjsko pot), intervju s starejšo osebo (učenci intervjuvajo starejšo osebo o tem, kakšna je bila šola včasih, kako so nekoč preživljali prosti čas, kako in s čim so se igrali, kaj so jedli in pa kakšne nasvete bi starejši ljudje dali mlajšim generacijam), horoskop za prijatelja (učenci zapišejo dnevni horoskop za prijatelja), reklama za pridružen ekipo na mednarodni vesoljski postaji (gre za reklamo v obliki objave na družabnem omrežju ali pa s pomočjo kratkega videoposnetka, v katerem učenci predstavijo najzanimivejše trenutke poklica astronaut), načrt potovanja po Sloveniji (učenci dobijo seznam strank, ki se

odločijo za potovanje po naši državi z določenimi želje in omejitvami, učenci zanje izdelajo program potovanja, v katerega vključijo tudi predloge za prenočitve in kulinarčne trenutke).

Debatni krožek v angleščini

Debatni krožek namenjen nadarjenim učencem angleščine je odlična oblika druženja in urjenja govornih zmožnosti. Potrebna je le neka aktualna tematika ali tematika, ki je malce sporne narave, da pri učencih vzbudi (čustveno) reakcijo. Pogosto se zgodi, da se oblikujejo argumenti za in proti, rezultat pa vsebinsko bogata debata, podprta z močnimi argumentativnimi sposobnostmi nadarjenih učencev. Se da nekaj let živeti tako, da ustvariš le za stekleno posodo odpadkov?

Zaključek

Učitelj igra pomembno vlogo pri odkrivanju nadarjenosti in njeni nadaljnji usmerjenosti. Učitelj je kačipot za nadarjene učence, njihov motivator in aktivator. Pri pripravi vsebin namenjenih za nadarjene učence je potrebno v prvi vrsti prisluhniti nadarjenim učencem, njihovim željam, pobudam in idejam. Spremljanje nadarjenosti je v domeni učitelja, kar pa nikakor ne pomeni, da se učiteljevo delo konča, ko nadarjeni učenci zapustijo šolske prostore. Učitelj mora poskrbeti za nadarjene učence v obliki zahtevnejših učnih in miselnih izzivov, nikakor pa niso dovolj le številčno obsežnejše naloge. Med delom z nadarjenimi učenci mora biti prisoten tudi humor ter dobro vzdušje, saj spodbudno učno okolje prinaša boljše in kakovostnejše rezultate.

Literatura

- Heacox, D. 2009. Diferenciacija za uspeh vseh. Ljubljana: Rokus.
- Jurišević, M. (2013). Učne potrebe nadarjenih učencev [Predstavitev PPT]. <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/Ple%C5%A1ecR%20-%2041.pdf>
- Kosmač, G. (1. 9. 2015). Kako dobro potencial nadarjenih učencev negujejo slovenske šole? <https://www.rtvlo.si/slovenija/kako-dobro-potencial-nadarjenih-ucencev-negujejo-slovenske-sole/372926>
- Plešec, R. (2009). Delo učitelja angleščine z nadarjenim učencem. <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/Ple%C5%A1ecR%20-%2041.pdf>
- Rečnik, G. (15. 10. 2014). Četrtna slovenskih otrok je nadarjenih. [Podkast]. <https://val202.rtvlo.si/podkast/kje-pa-vas-cevelj-zuli/189/174299454>

POUSTVARJANJE PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI

Povzetek: Vsak otrok ima pravico razvijati svoje sposobnosti, šola pa je prva, ki mu mora ta razvoj omogočiti. Vsak učenec naj bi bil postavljen pred izzive, ki so na ustreznem ravni njegovih zmožnosti oziroma nekoliko nad temi zmožnostmi. Pri književnem pouku se učenci in učenske srečujejo z umetnostnimi oz. književnimi besedili ter ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo tudi doživljajsko, domišljijско, ustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Menim, da je vsakdo do neke mere ustvarjalen in da na posameznikovo besedno ustvarjalnost lahko vplivamo in jo z ustrežno vadbo tudi krepimo. Otroci s poustvarjanjem ob umetnostnih besedilih ustvarja svoj lasten domišljijски svet. S pisanjem ga ureja po lastnih željah in merilih ter išče ravnovesje med realnim in izmišljenim svetom. Učiteljeva naloga je, da v učencih prebudi željo in veselje do ustvarjanja. Ko mu to uspe, je njegov glavni cilj dosežen.

Ključne besede: književnost, izziv, domišljija, poustvarjanje, ustvarjanje

REPRODUCING IN LITERATURE CLASSES

Abstract: Every child has the right to develop his abilities, and the school is the first to enable him to do so. Every student should be faced with challenges that are at the appropriate level of his abilities or slightly above these abilities. During the literary lessons, students meet with art or literary texts, and with them, in addition to communication skills, they also develop experiential, imaginative, creative, evaluation and intellectual skills. I believe that everyone is creative to some extent and that we can influence an individual's verbal creativity and strengthen it with appropriate practice. By reproducing art texts, the child creates his fantasy world. By writing, he arranges it according to his wishes and criteria and seeks a balance between the real and fictional world. The teacher's task is to awaken the desire and joy of creation in students. When he succeeds in this, his main goal is achieved.

Keywords: literature, challenge, imagination, reproducing, producing

Uvod

Temeljni cilj književnega pouka, kot odgovor na vprašanje, kaj želimo z njim doseči, je literarna zmožnost/kompetenca učenca. To pomeni, da je učenec, ki ima literarno zmožnost, sposoben komunikacije z literaturo in o njej. Pri pouku književnosti se učenci usposabljaajo za takšno komunikacijo. Kakovost le-te je lahko različna, vendar pa kaže, da je učenec zmožen ustvarjati smiselne povezave znotraj besedila, ki mu omogočajo razumevanje in interpretacijo, kakor tudi opisovanje podobnosti in razlik med besedili, odnose med besedilom in zunajbesedilno stvarnostjo, odnose med lastnim vrednotenjem in vrednotenjem drugih bralcev. Literarna zmožnost se kaže tudi v pripravljenosti, da učenec vloži v branje določen napor in odprtost za nenavadne perspektive. Učiteljeva naloga je, da s premišljenimi strategijami vodi učenca na poti dejavnega stika z literaturo, tako da jo bere, doživlja, o njej razmišlja, svojo izkušnjo ubeseduje, primerja spoznanja, jih razvršča in ponotranja ter se na novih izhodiščih loteva nove izkušnje. Učitelji jezika imamo pri pouku književnosti pomembno vlogo, saj je v naših rokah vsa priprava na pouk, izbira, priprava ter obravnava poustvarjalnih dejavnosti. Pred tem je potrebno tudi temeljito poznavanje značilnosti spoznavnega razvoja otroka, da bo zmožni izpolniti didaktične zahteve pouka. Sprejemanje in spoznavanje književnih del ne poteka pri vseh bralcih enako, zato jim je potrebno prilagoditi oz. diferencirati tudi interpretacijo.

Besedna ustvarjalnost otrok

Boža Krakar Vogel (2004: 16–17) pravi, da je književnost »pojem za množico besedil, ki jih avtorji /.../ ustvarjajo z drugačnimi nameni, bralci pa sprejemajo na drugačen način kot neumetnostna besedila«. Literarna ali umetnostna besedila naj bi tako predvsem posredovala »sporočilo za bralčevo domišljijo, čustva, čute, etiko, manj pa preverljive podatke o resničnem svetu«. Za umetnostna/literarna/književna besedila naj bi zato bile značilne: posebna oblikovanost oz. estetskost besedila, večpomenskost besed, besednih zvez, povedi, izmišljenost ali fiktivnost, neodvisnost od kraja in časa nastanka, umetniškost.

Besedna ustvarjalnost otrok »je sposobnost ustnega in pisnega ustvarjanja besed, besednih zvez, povedi in besedil na nov, izvirin in domiseln način« (Blažič, 1996: 5). Blažič navaja različne učne metode, s katerimi jo lahko razvijamo:

- dialoška metoda – metoda, ki poteka preko pogovora in diskusije;
- monološka metoda – metoda samostojnega dela učenca (npr. pisanja, opisovanja, poročanja, pripovedovanja, razlaganja);
- metoda prikaza – metoda dramatizacije, igranja vlog, improvizacije, pantomime in lutkovne igre;
- metoda dela z besedilom – vključuje tiho in glasno branje, interpretativno branje ter analiziranje besedila;
- metoda pisnih izdelkov – pisanje različnih poustvarjalnih in ustvarjalnih besedil;
- metoda vodenja – učitelj ima vlogo mentorja, svetovalca, spodbujevalca, sogovornika, ne pa vlogo avtoritarnega vodje brez posluha za otroke in ustvarjalnost (prav tam).

Besedno ustvarjalnost razvijamo tako, da večamo raven splošnega znanja, širimo besedišče, spomin, poglobljamo ustvarjalno domišljijo in gojimo pozitivna pričakovanja do učencev (visoka, ne pa za otroka nedosegljiva).

Ustvarjalno in poustvarjalno pisanje

Ustvarjalno pisanje (kreativno pisanje) je tvorjenje ustvarjalnih in poustvarjalnih besedil. Oboje zaznamuje ustvarjalnost, »miselni proces ustvarjanja novih idej ali poustvarjanje nove celote iz že obstoječih idej« (Blažič, 2000: 69). Za ustvarjalnost so značilne lastnosti divergentnega mišljenja, ki so naslednje:

- fluentnost (tekoče govorjenje, zgovornost, sposobnost naštevanja besed, odkrivanje številnih idej za rešitev problema);
- fleksibilnost (odkrivanje raznovrstnih primernih izrazov in idej);
- izvirnost (ustvarjanje nenavadnih, novih, domiselnih, redkih, a primernih izrazov in idej).

O ciljnih (po)ustvarjalnega pisanja v zadnjem triletnem osnovne šole govori tudi učni načrt, ki kot operativni cilj navaja (UN, 2018: 43) »Razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem/poustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje)«.

V šolski praksi ima ustvarjalno pisanje dolgotrajno tradicijo, nekoč (in še dandanes) kot spisje, prosti spisi, pisanje nevezanih besedil. Z vidika didaktike in prakse je ustvarjalno pisanje v okviru pouka književnosti mogoče razumeti na dva načina. Lahko ga razumemo kot usposabljanje za književno produkcijo, kot vzgojo piscev. Tako šolanje poznamo pri nas npr. v okviru pisateljskih delavnic, izbirnih predmetov ... Ustvarjalno pisanje lahko razumemo tudi kot podporo standardnim književnovzgojnim ciljem, tj. kot spodbujanje dejavnega stika z literaturo za bolj kakovostno branje.

V osnovni šoli ne uvajamo elementov ustvarjalnega pisanja, zato da bi postali učenci pisatelji, temveč zato da s tem spodbujamo razvijanje književnih, bralnih in pisnih sposobnosti. Nastala izvirna besedila pa vrednotimo z merili didaktično prilagojenega literarnega vrednotenja. Milena Blažič deli ustvarjalna besedila na dve vrsti:

- poustvarjalna, ki so vezana na vsebino;
- ustvarjalna, ki imajo prvine umetnostnega jezika in besedil.

Pri tem opozarja, da je težko začrtati ostro mejo med poustvarjalnimi in ustvarjalnimi besedili, predvsem zato, ker skoraj vsa ustvarjalna besedila vsebujejo prvine že napisanih besedil. Poustvarjalna besedila so zvrst ustvarjalnih besedil, saj so vezana na vsebino in besedilno vrsto književnih besedil, od katerih se lahko asociativno oddaljijo. Nastanejo z metodo poustvarjanja ob zgledu. Ustvarjalna besedila pa so izvirna besedila, ki imajo prvine umetnostnega jezika in umetnostnih besedil, vendar niso vezana na zgled (Blažič, 1992).

Poustvarjalno pisanje imenujejo tudi reproduktivna ustvarjalnost. Tisti, ki se ukvarjajo z ustvarjalnostjo, ga označujejo kot kreativno predelavo informacij. Pri tej dejavnosti pride do t. i. »asociativne oddaljenosti«, kjer nastane celo boljši izdelek, kot je izvirnik. V šolskem žargonu bi temu lahko rekli tudi »plonkanje« (prim. Blažič, 1992).

Otrok se v poustvarjalni izkušnji nauči, da je mogoče poustvariti dve vrsti svetov: svet, pri katerem ga pri poustvarjanju vežejo zakonitosti, ki jih odrasli ljudje imenujemo resnično/neresnično, in svet, pri katerem takih omejitev ni. Svet, kjer lahko človek prepusti domišljiji prosto pot, v katerem lahko, če sam tako želi, veljajo tudi zakoni, kakršne pozna iz pravljice oz. iz svoje igre, skratka svet, v katerem si lahko izpolni vse želje.

Pogoji za ustvarjalnost in poustvarjalnost

Da so učenci primerno zainteresirani za (po)ustvarjalno pisanje, je veliko odvisno od njihove notranje motivacije, družinskega okolja, primerne besedila in tudi od učiteljeve usposobljenosti za motiviranje ter usmerjanje učencev pri delu. Milena Blažić (1992: 13) kot primerne pogoje za (po)ustvarjalnost podaja naslednje: spodbujanje v vsakdanjem okolju, osebne lastnosti otrok, ustvarjalni učitelj, čas in prostor ter sproščen odnos.

Primeri vaj in možnosti poustvarjalnega in ustvarjalnega pisanja

Vaje ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja predstavljajo sintezo med literarnoestetskim branjem, raziskovalnim učenjem in učenjem z ustvarjanjem. V poustvarjalnem pisanju se učenci lahko urijo pri rednem pouku, v sklopu dodatnega ali dopolnilnega pouka, lahko pa tudi v sklopu izbirnih predmetov. Vrste poustvarjalnih besedil se ločijo glede na literarne zvrsti, to je poezijo, prozo, dramatiko. Učenci se v sklopu spoznavanja poezije lahko urijo v zapisu naslednjih poustvarjalnih besedil: dodajanje rim, dodajanje verzov, nadaljevanje pesmi, preoblikovanje dramatike v poezijo, preoblikovanje proze v poezijo, ustvarjalni narek, ustvarjalni prepis, risanje in pisanje stripa. V sklopu proze se učenci lahko preizkusijo v pisanju naslednjih poustvarjalnih besedil: doživljajski spis, nadaljevanje zgodbe, obnova, preoblikovanje dramatike/poezije v prozo, prozna interpretacija pesmi, zgodba iz desetih besed, vaje v slogu, risanje in pisanje stripa. V sklopu dramatike se učenci lahko preizkusijo v pisanju naslednjih poustvarjalnih besedil: dvogovori, dramatizacija proznega besedila, dramatizacija pesemskega besedila, pisanje gledališke igre, risanje stripa.

Učenci pri spoznavanju poezije lahko napišejo naslednja ustvarjalna besedila: basen, haiku, izštevanko, kolaž pesem, likovno pesem, »nonsens« pesem, »nonsens« verze, pesem lepljenko, proste verze, rimanice, pesem – slikopesem. V sklopu proze lahko učenci zapišejo naslednja ustvarjalna besedila: basen, črtico, detektivsko zgodbo, domišljjsko zgodbo, pravljico, pustolovsko zgodbo, realistično pripoved, fantastično zgodbo. V sklopu dramatike se učenci lahko preizkusijo v pisanju: basni, dramskega prizora, dvogovora, v pisanju krajšega dramskega besedila, podajanke, samogovora, filmsko snemanje.

K (po)ustvarjalnemu pouku književnosti spadajo tudi (po)ustvarjalni govorni nastopi učencev, ki jih izvajajo pri pouku pred ostalimi učenci in učiteljem slovenščine. K (po)ustvarjalnim govornim nastopom tako spada »recitacija, deklamacija učenčeve lastne pesmi oz. (po)ustvarjalne predelave izbrane pesmi, navajanje pesmi različnih avtorjev z isto temo, tematiko, izpostavitev temeljnih podobnosti in razlik med temi besedili, travestije znane ga književnega besedila, nastop z dramskih monologom in orisna predstavitev celotnega književnega besedila.

Zaključek

Pouk književnosti ima pomemben vpliv na bralno pismenost učenca. Pripravlja ga na vseživljenjsko učenje, kar sodobna družba od njega tudi pričakuje. Naloga učitelja (moja naloga) je, da mu s poustvarjanjem omogoča po branju še globlje podoživljanje prebranega. S poustvarjalnim pisanjem učenci razvijajo široko paleto sposobnosti in uresničujejo številne cilje: ozaveščajo pomen slovenskega jezika, pismenosti in pomena knjige kot duhovne in materialne dobrine, razvijajo govorno, literarno in likovno ustvarjalnost, so bolj motivirani za branje, govorjenje in pisanje, na splošno se spodbuja njihova ustvarjalnost, kreativnost in kritično mišljenje, razvijajo pozitivno samopodobo in krepijo samozavest z opazovanjem lastnega napredka in samoevalvacijo. Poleg izbire načinov poustvarjanja, dejavnosti poust-

varjanja pri različnih književnih zvrsteh, ki jih učitelj pripravi in izbere za poustvarjanje ob umetnostnih besedilih, je njegova naloga, da učencu svetuje, ga usmerja in spodbuja, tako da lahko svoje znanje nadgrajuje. Pri izbiranju dejavnosti in načinov poustvarjanja mora paziti, da so le-ti raznoliki, da so učenci motivirani, saj se le tako izogne monotonosti poustvarjalnega procesa. Učitelj mora presoditi, katere dejavnosti so primernejše za delo v razredu in katere lahko učenci samostojno naredijo za domačo nalogo. Otrok s poustvarjanjem ob umetnostnih besedilih ustvarja svoj lasten domišljjski svet, ki ga s pisanjem ureja po lastnih željah in merilih ter išče ravnovesje med realnim in izmišljenim svetom. Moja naloga je, da v učencih prebudim željo in veselje do ustvarjanja. Ko mi to uspe, je moj glavni cilj dosežen.

Literatura

- Blažič, M. (1992). Kreativno pisanje – priročnik vesele znanosti od besede do besedila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Blažič, M. (1995). Kreativno pisanje 1 – priročnik za učitelje in starše. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Blažič, M. (1996). Kreativno pisanje 2 – priročnik za učitelje in starše. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Blažič, M. (2000). Vloga in pomen ustvarjalnega pisanja pri pouku književnosti v osnovni šoli. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Blažič, M. (2000). Modeli za ustvarjalni pouk književnosti v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krakar - Vogel, B. (2004). Poglavja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.
- UČNI NAČRT, Program osnovna šola, Slovenščina, [elektronski vir], 2018. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 19. 8. 2022 s spletne strani: <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>

KREPITEV MOČNIH PODROČIJ OTROK IN DIFERENCIACIJA V ČASU ŠOLANJA NA DALJAVO

Povzetek: Vsak od nas je individuum. Tudi vsak učenec v šolo prihaja s svojim naborom individualnih značilnosti. Učitelji v šoli moramo biti pripravljeni sprejeti vse učence in jim dati možnost, da iz sebe izvabijo najboljše, kar zmorejo. Vsak učenec ima tudi močna področja in prepoznavanje ter spodbujanje le teh je v šoli lahko ključnega pomena za otrokovo prihodnost. Diferenciacija dela v šoli postavi v središče poučevanja in učenja učence in jim omogoča, da pridobljeno znanje pokažejo na način, ki poudari njihova močna področja in interese. V času šolanja na daljavo je bila potreba po odzivanju na različne učne potrebe učencev še večja. Ugotovljeno je bilo, da so bili učenci z diferenciacijo pouka bolj motivirani za šolsko delo, samozavestni, pripravljeni sodelovati, znanje pa trajnejše, kar se je opazilo pri vrnitvi v šolske klopi.

Ključne besede: diferenciacija, interesi otrok, močna področja otrok, šolanje na daljavo

STRENGTHENING CHILDREN'S STRONG AREAS AND DIFFERENTIATION DURING DISTANCE LEARNING

Abstract: Each of us is an individual. Each pupil also comes to school with his or her own set of individual characteristics. As teachers in school, we must be ready to welcome and accept all pupils and give them the opportunity and encourage them to do their best. Every pupil also has his or her strengths, and identifying and encouraging these at school can be crucial to a child's future. Differentiation of work in schools puts pupils at the centre of teaching and learning, allowing them to demonstrate their learning in a way that highlights their strengths and interests. During the distance education period, the need to respond to the different and various learning needs of students was even greater. The differentiation and adaptation of lessons and school material made the pupils more motivated, confident, cooperative and knowledgeable, which could be observed when they returned back to school.

Key words: differentiation, children's strengths, distance learning, interests of children

1 Uvod

Otroci v šolo prihajajo iz različnih okolij, z različnim predznanjem, osebnostnimi značilnostmi, interesi, sposobnostmi, samozavestjo in tudi z različno motiviranostjo. Vsi ti dejavniki povečujejo število različnih potreb v razredu. Kot učiteljica razrednega pouka se večkrat sprašujem, kako lahko najmlajšim šolarjem, ki so na začetku svoje učeče poti, ugotovim, katere so njihove učne potrebe. Sprašujem se tudi, kako pripraviti takšne vrste učnih priložnosti, ki bodo učenem povečale možnosti za uspeh. Če pri načrtovanju pouka v obzir vzamemo individualnosti otrok, postavimo v ospredje učence in njihove učne potrebe. Verjamem, da lahko s takim pristopom omogočimo, da otroci razvijajo ali odkrivajo svoja močna področja, se v varnem in spodbudnem okolju dobro počutijo in ko se učenci dobro počutijo, tudi bolje (so)delujejo. S šolanjem na daljavo smo se prvič srečali pred dvema letoma, ko smo učitelji v naglici začeli razmišljati, kako bomo pouk izpeljali na čisto nove, še ne preverjene načine. Seveda smo razmišljali, kako bomo to zmogli in znali, hkrati pa, kako se bodo znašli učenci in sodobne tehnologije manj vešči starši. Kot smo učiteljice izvedele med delom na daljavo, je bilo kar nekaj otrok v dopoldanskih urah doma samih, starši so bili v službah. Težko smo torej pričakovali enake možnosti za vse otroke. Zato smo v aktivu 1. razreda sodelavke začele razmišljati o tem, kako približati pouk vsem otrokom. Začele smo z delom v manjših skupinah, možnostjo dodatnih nalog različnega nabora, individualnimi urami za otroke, ki so potrebovali več pomoči in dodatnimi izzivi za tiste, ki so želeli več. V prvi triadi osnovne šole poučujem deseto leto in vedno je moje vodilo gibanje. Gibanje sem v čim večji meri želela vključiti tudi v šolanje na daljavo, saj so se takrat otroci gibali še manj kot sicer. S tem sem dala možnost za čim boljše razumevanje snovi kinestetičnemu učnemu stilu učencev, obenem pa spodbudila vse, da so se z gibanjem lahko sprostili, bolje razumeli učno snov, naredili potrebne premore za možgane in se nasmejali. V nadaljevanju bom predstavila, kakšne poglede imam na krepitev močnih področij otrok, kakšne cilje sem

si pri delu zastavila in kaj sem ugotovila. Podrobneje bom predstavila pojem diferenciacija in podala primere poučevanja v času šolanja na daljavo.

2 Močna področja posameznikov

Učitelji svoja pričakovanja izražamo s svojo energijo, ki jo prinesemo v razred (ali pa je ne), z besedami in načinom govorjenja z učenci, s trudom, ki ga vlagamo v razvoj dobrih odnosov z razredom, najbolj neposredno pa z učnimi strategijami in dejavnostmi, ki jih uporabljamo. Vse naštetu lahko vpliva na samopodobo in samospoštovanje učencev (Ginnis, 2004).

Na učence s svojimi pričakovanji vplivajo tudi drugi dejavniki, med njimi družina, vrstniki in mediji. Pomembno se mi zdi, da učitelji vztrajamo pri visokih pričakovanjih za svoje učence. Le tako lahko odkrijemo, spodbujamo in krepimo njihova močna področja. Načini vedenja učitelja, s katerimi sporoča, da od učencev veliko pričakuje so izražanje zaupanja, da lahko pomaga učencu, zaupanje v učenceve sposobnosti, natančna povratna informacija učencu, podrobna razlaga učne snovi in tudi spodbujanje napredovanja posameznika z izzivi (Ginnis, 2004). Močna področja učencev izrabimo takrat, ko zagotovimo pestrost učne ure, uporabimo pristope poučevanja, ki ustrezajo različnim učnim stilom (vidni, slušni, kinestetični) in možnost izbire učencev. Pomembno je namreč, da lahko učenci do neke mere nadzorujejo svoje učenje (Ginnis, 2004). Prgič (2018) navaja, da možgani obdelujejo pridobljene informacije na različne načine. Večina otrok informacije najraje pridobiva preko kinestetičnega (gibalnega, taktilnega) načina, torej je večinski učni stil učencev, sploh mlajših, kinestetični. Druga dva učna stila sta vizualni in slušni. Vizualni učni stil učencev se kaže kot ustvarjanje miselnih slik, podob, kadar ti učenci razmišljajo, pogled pogosto usmerijo navzgor, informacije pa si najlažje zapomnijo z risanjem. Učenci, ki uporabljajo slušni učni stil pa morajo informacije slišati. Ginnis (2004) za optimalno učenje navaja naslednje pomembne dejavnike:

- izražanje optimizma in visokih pričakovanj do otrok (učitelj z izžarevanjem energije),
- ustvarjanje spodbudnega učnega okolja (svež zrak, glasba, tabelna slika),
- upoštevanje različnih učnih stilov (zagotavljanje raznolikosti med otroki),
- ohranjanje in spodbujanje pozitivne samopodobe učencev.

Sama skušam s svojim pozitivnim pristopom do učencev in razumevanjem individualnosti omogočiti, da se učenci v šoli dobro počutijo. Vedno stremim k temu, da iščem in ubesedim učenceva močna področja, ko jih opazim. Otrokom povem, na katerem področju so uspešni in nemalokrat so presenečeni, kaj sem opazila. Za uspešne učence pa vemo, da se načeloma dobro počutijo v šoli. Več in lažje si tudi zapomnijo, kadar so srečnejši in sproščeni. Učenje pa mora biti tudi zabavno. Učenje je najučinkovitejše takrat, kadar učenca ne skrbi, da bo zaradi napak ali kakorkoli drugače zasmehovan, ponižan, izpostavljen karanju ali pozabljen.

3 Diferenciacija

Ker vsi otroci ne dojamajo vsega enako hitro, niti se ne naučijo vsega v istem tempu mi je pomembno, da otrokom omogočim napredovanje z različno hitrostjo. Ugotovila sem, da za to potrebujejo tudi različne spodbude, zato smo se v timu 1. razreda v času šolanja na daljavo s sodelavkami odločile, da delo diferenciramo. Kaj je diferenciacija? »Diferenciranje pouka pomeni spreminjanje učnega tempa, ravni zahtevnosti in načina poučevanja, tako da jih prilagajamo individualnim potrebam učencev, njihovim učnim slogom in interesom. Diferencirano poučevanje se v nepretrganem učnem procesu osredinja na napredek učencev – na tisto, kar že znajo in tisto, česar se morajo še naučiti« (Heacox, 2009, str. 5).

V času šolanja na daljavo sem, kot omenjeno, poučevala prvi razred. Cilj, ki sem si ga zastavila pri svojem delu je bil, da vsak otrok iz tega obdobja dobi največ, kar potrebuje, vzame, kar ima na razpolago in si izbere tisto, kar ustreza njegovim zmožnostim, predznanju, interesom, močnim področjem. Stremela sem tudi k temu, da otrokom ponudimo vsebine za sprostitev in spodbudo h gibanju. Skupaj s sodelavkami smo zato poleg učne snovi, ki smo jo imele v načrtu, otrokom ponudile tudi ostale možnosti, ki jih bom podrobneje predstavila

v naslednjem poglavju.

Heacoxova (2009) pa navaja naslednje cilje diferenciranega pouka:

- priprava smiselnih in privlačnih nalog, ki otrokom pomenijo izziv,
- načrtovanje učnih dejavnosti z različnimi načini učenja,
- prilagajanje učnih vsebin in vpeljava različnih oblik in metod dela,
- odzivanje na potrebe otrok, njihove interese in nagnjenja,
- usklajevanje standardov znanja in ciljev učnega načrta z možnostmi posameznega učenca,
- organizacijo učnega okolja, v katerem učitelj pomaga in podpira učence.

Zgoraj naštetje cilje sem imela v mislih pri načrtovanju dela in pri evalvaciji ob povratku otrok v šolo smo učiteljice ugotovile, da smo uresničile večino zgoraj omenjenih ciljev ter prišle do ugotovitev, ki jih bom predstavila v zaključku.

4 Šolanje na daljavo

Ker smo se s šolanjem na daljavo prvič srečevali vsi, tako učitelji, otroci in tudi njihovi starši, smo se učiteljice odločile, da bomo otrokom skušale učne vsebine predstaviti na čim bolj raznolik način, z mislijo na vse otroke. Učitelj lahko nadzoruje svoja pričakovanja do učencev. Verjamem v to, da si mora učitelj postaviti visoka pričakovanja do svojih učencev in verjeti v njih. Vemo, da učiteljevo ponotranjeno videnje sposobnosti učencev neposredno vpliva na njihovo uspešnost. Ugotavljam, da s tako miselnostjo motiviraš učence za delo, s svojim odnosom in načinom govora vplivaš na njihovo samozavest in tudi samopodobo ter jih spodbudiš k temu, da tudi sami verjamejo vase. Pouk v treh oddelkih prvih razredov smo načrtovali sodelavke v timu, katerega je sestavljalo šest učiteljic. Delo smo načrtovali tako, da smo se najprej vprašale, kaj je zares potrebno, da se otroci v tem trenutku naučijo, spoznajo, utrdijo. Izločile smo po naši oceni učno snov, ki smo jo lahko predstavile na čas vrnitve v šolske klopi. Posvetile smo se utrjevanju in ponavljanju snovi. Učencem smo vso šolsko snov posredovale preko aplikacije MS Teams. Vodstvo šole je naredilo urnik ur »v živo« na ravni cele šole in za to smo imeli prvošolci na voljo eno šolsko uro tedensko s celim oddelkom. Vso učno snov in razlago snovi so učenci vsakodnevno dobili v PowerPoint programu, s posnetki razlag in pisnimi navodili, da so lahko delali čim bolj samostojno.

V sam pouk smo učiteljice vključile veliko gibalnih nalog z videoposnetki, kar je otrokom nudilo učenje preko gibanja. Ugotavljam, da so učenci informacije hitreje priklicali iz spomina, če je bilo v učenje vključeno gibanje.

Učenci so imeli delo diferencirano znotraj šolskih ur (na primer samostojno branje navodil za tiste, ki so že znali brati ali naloge s težjo vsebino) in datoteke, ki so vsebovale naslednje vsebine:

- izzivi za bistre glave (uganke, igre iz logike, naravoslovne vsebine),
- gibalne igre (samostojno ali z družino – kinestetični učni stil),
- »dodatni trening za možgane« (manjkajoči deli, zaporedja, matematične uganke),
- nelogične zgodbe (NTC metoda),
- poskusi (naravoslovje),
- opisi živali - posnetki (slušni učni stil),
- posnete lutkovne predstave pravljic z izdelanimi prstnimi lutkami (vizualni učni stil),
- pravljice za lahko noč, zvočni in videoposnetek.

Učenci so si po lastnem izboru ogledali vsebine in jih reševali. Vse zgoraj navedene vsebine so bile velikokrat uporabljene, najbolj med njimi so izstopale gibalne vsebine in pravljice, ki smo jih prebirale učiteljice. Tudi po povratku v šolo so učenci natančno vedeli, kaj vse je bilo na voljo in ubesedili, kaj je bilo za njih najbolj koristno, zanimivo, privlačno.

Glede na to, da smo svoje učence po razporedu ur videle preko ekranov le enkrat tedensko, smo se odločile, da bomo delo diferencirale tudi drugače; z delom v manjših skupinah. Sestavile smo nabor vsebin (tudi glede na svoja močna področja) in sestavile razpored ur. Učiteljice smo glede na poznavanje učencev in njihove interese ter želje, povabile v skupino

manjše število otrok in z njimi obravnavale snovi, ki so jim bile zanimive, privlačne. Ure so bile tako veliko bolj intimne, otroci so bili za delo tudi notranje motivirani, saj so si dejavnost lahko izbrali tudi sami, sodelovanje v manjši skupini je bilo veliko bolj enostavno, v ospredje so lahko prišli tudi učenci, ki so se sicer neradi izpostavljali v večji skupini. Verjamem, da smo s takim načinom dela približale učencem tiste vsebine, ki so podprle interes učencev, hkrati pa so se krepila otrokova močna področja. Samozavest, motiviranost in željo po učenju smo opazile tudi po povratku v šolske klopi. V vsem tem času je v manjših skupinah potekal tudi dopolnilni pouk za učence, ki so potrebovali dodatno razlago ali več utrjevanja. Učiteljice podaljšane bivanja pa so otrokom s statusom tujca in učenci, ki statusa niso imeli, so pa imeli na področju slovenskega jezika še primanjkljaje, nudile učenje in utrjevanje slovenščine.

Zaključek

Ugotavljam, da smo s tako načrtovanim delom, usmerjenim v učence in njihova močna področja ter interese, postavile trdne temelje za nadaljnje izobraževanje. Vemo, da učiteljevo vedenje in njegova komunikacija z otroki vpliva na vzpostavitev spodbudnega okolja za učenje. Učenci naj bi bili uspešnejši, če imajo učitelja s smislom za humor, nasmejanega in pristno navdušenega nad svojim delom. Vse to smo vnašale v svoje delo v času šolanja na daljavo. Verjamem, da bi vsakemu učencu morali omogočiti tolikšen uspeh, da bi lahko ustvaril ugodne okoliščine za razvijanje samozaupanja, ki je podlaga za motivacijo, pripravljenost ter željo po učenju. Ugotavljam, da so bili zgoraj naštetih cilji diferenciranega pouka uresničeni pri pripravi privlačnih nalog, ki so učencem pomenile izziv, načrtovanju učnih vsebin, ki so bile potrebne za usvojitev temeljnih znanj, prilagoditvah glede obsega vsebin, raznovrstnih metod in oblik dela ter vzpostavitvi spodbudnega učnega okolja, ki je upoštevalo posameznega učenca. Najbolj nas je presenetilo spoznanje, da so bili učenci pripravljeni na šolsko delo kljub temu, da niso bili v šolskih prostorih in da je bilo usvojeno znanje ob vrnitvi v šolo dobro, priklic informacij pa hiter.

Literatura

- Ginnis, P. (2004). Učitelj – sam svoj mojster: kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha. Ljubljana: Rokus.
- Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh: predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje. Ljubljana: Rokus Klett.
- Prgič, J. (2018). Kinestetični razred: učenje skozi gibanje: praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

S PLESNO IN GIBALNO USTVARJALNOSTJO DO ŠOLSKE PLESNO-NAVIJAŠKE SKUPINE

Povzetek: Ko zaslišimo besedo ples, pomislimo na gibanje, glasbo, sproščanje, povezovanje, ustvarjalnost, nekaj prijetnega. Ples daje občutek za veselje in razvija samozavedanje. V prispevku želim predstaviti ples in plesno navijaško skupino kot del šolske interesne dejavnosti, ki se je s svojim delom in koreografijami predstavljala na šolskih nastopih, tekmovanjih kot tudi izven šole na prireditvah in dogodkih. Skupino je sestavljalo več nadarjenih učenk na gibalnem, plesnem in glasbenem področju. Dekleta so vključevala v koreografijo več različnih plesnih zvrsti, gibalnih in akrobatskih elementov in ustvarjalnih gibov. Vse to so bili izzivi, s katerimi smo se srečevale in spopadale. Želela sem, da bi učenke sodelovale pri izbiri glasbe, sestavi koreografije, zgodbe in nastopa. Poudarek je bil na tem, da bi pri nastajanju plesne sestave lahko izrazila vsaka svoje področje nadarjenosti ter da bi v ustvarjalnem procesu dekleta spoznala, da z medsebojnim sodelovanjem in ustvarjalnostjo dosežemo najboljše rezultate.

Ključne besede: ples, sodelovanje, plesno navijaška skupina, nadarjenost

USING DANCE AND MOVEMENT CREATIVITY TO GET TO THE SCHOOL'S CHEERLEADING AND DANCE TEAM

Abstract: Hearing the word 'dance' makes us think of movement, music, relaxation, connecting, creativity, something pleasant. Dancing gives a feeling of joy and develops self-awareness. In my article I wish to present dancing and the cheerleading team as a school club, which presented its work and choreographies at school performances, competitions, as well as outside the school at different events and celebrations. The team was comprised of pupils, most of whom were talented in the movement, dance and music areas. The girls included several dance disciplines, acrobatic elements and creative movements into their choreographies. These were all challenges which we came across and dealt with. I wanted the pupils to participate in the choice of music, choreography design, the story and the performance. The stress of making a choreography was aimed at the girls each expressing her own area of talent and realizing throughout the creativity process that the best results are achieved by mutual cooperation and creativity.

Key words: dance, cooperation, cheerleading and dance team, talent.

Uvod

Ples je v prvi vrsti oblika izražanja, zabave in umetnosti. Velika želja po nastopih, druženju in spoznavanju novega je skupino deklet in mene, kot njihovo učiteljico športa, navdihnilo, da smo skupaj začele z interesno dejavnostjo, imenovano navijačice. Skupino je sestavljalo devet deklet, od tega so bile tri plesalke hip hopa, dve sodobnega plesa, učenka, ki je trenirala gimnastiko ter učenka, ki je trenirala sinhrono plavanje. Lahko bi rekla, da je bila večina deklet nadarjenih na plesnem, glasbenem in gibalnem področju.

Sama kot učiteljica nisem bila postavljena v vlogo vodje, ampak sem jih pri ustvarjanju in delu usmerjala, spodbujala in svetovala. Ure vadbe smo oblikovale tako, da so učenke same raziskovale, bile kreativne pri izbiri glasbe, ustvarjale gibalne in plesne like in sodelovale pri izbiri in nastajanju kostumov ter navijaških pripomočkov - pomponov. Namen in cilj naše plesne skupine ni bil nastop na plesnih tekmovanjih, temveč predstavitev deklet in njihovega dela na šolskih in izvenšolskih prireditvah kot del kulturnega programa.

Pozitivni vplivi pri oblikovanju šolske plesno-navijaške skupine

Znotraj skupine so se oblikovali poglobljeni medsebojni odnosi, zavladal je skupinski duh. Skupina in delo v njej je omogočila osebno rast vsake posameznice. V skupini je bilo čutiti sprejemanje, pripadnost skupini, sodelovanje ter dobre odnose in ne medsebojnega tekmovanja in dokazovanja. Učenke so si med seboj pomagale, si izmenjale ideje, mnenja in skupaj reševale probleme. Ples jim je predstavljal zabavo, sproščenost in zadovoljstvo. Ker so vključevale več različnih plesnih zvrsti ter gibalnih elementov, so se spoznale z nečim novim in drugačnim. S plesom so krepile svoje telo, vplivale na razvoj motoričnih in čustvenih sposobnosti, prav tako na razvoj logičnega mišljenja in samozavesti. Po navadi so zelo

rade pokazale svoje plesne in motorične sposobnosti. Skozi ples in ustvarjanje so razvijale sposobnost sporočanja čustev, misli, občutkov, doživetij in počutij. Naučile so se pomembnosti neuspešnega poizkušanja. Če jim ni uspelo prvič, so morale poizkusiti še enkrat in po potrebi še večkrat. Veliko bolj so cenile občutek uspeha in dosežka, ko so uspešno izvedle nek gib ali težavno zaporedje gibov. S plesom so se dekleta naučila socializacije, discipline, odgovornosti, prilagajanja, lepega obnašanja in boljše prostorske predstave. Za dosego cilja, ki je bil dokončno izdelan nastop in njegova uspešna izvedba, je vsaka plesalka prispevala svoj del, ki se je prepletel s celotno skupino. Največje zadovoljstvo in uspeh na koncu pa je bil seveda uspešen nastop plesalk oziroma navijačic.

Prvi koraki pri sestavi koreografije

Prvi korak je bil izbira glasbe. Izbrale smo dve ali tri različne pesmi, ki so bile dekletom všeč in jih navdihovale, bile živahne, nabite z energijo. Izbrane pesmi smo s programom povezale v skupno sestavo. Takšna pesem naj bi bila zanimiva in naj bi z lahkoto navdušila tudi gledalce. Večkrat smo jo predvajale, dokler je niso učenke absorbirale v celoti. Med poslušanjem pesmi sem jih usmerjala v to, da vsaka pri sebi občuti čustva in občutke, kje se vidi v določenem delu in katero zvrst plesa bi vključila v posamezni del, kje so prehodi in kje in kako bi dodale navijaške oziroma gimnastične elemente. V koreografijo smo vključevale plesne zvrsti, ki so bile učenkam blizu. S skupnimi močmi smo oblikovale zgodbo. Del sestave je vseboval elemente hip hopa, del sodobnega plesa, jazza in izraznega plesa, pogosto pa tudi elemente gimnastičnih in akrobatskih prvin. Tako so lahko plesalke izražale vsaka svoje močno področje. Da je bilo lažje sestaviti dele v celoto, smo se pogovorile in zapisale strukturo in potek pesmi, kakšen naj bi bila začetek in konec, kje in kakšni so prehodi, kakšen je tempo in ritem, kakšne so postavitve plesalk v koreografiji in kako naj bi se premikale po prostoru. Pesem smo razdelile na dele oziroma odseke, ki štejejo 8 dob. Za vsakih osem udarcev, smo zapisale osmico in tako smo na koncu natančno vedele, kako je pesem sestavljena. Vsaka koreografija je imela svoj začetek, glavni del in zaključek.

Dekleta so eksperimentirala s kombiniranjem gibov v različnih vzorcih in postavitvah, dokler se rutina ni začela postavljati na svoje mesto. K osnovnem plesnem delu so dodajale elemente obratov, skokov, akrobatskih elementov, dvigov, poz in drž. Pri prehodih in ob zaključkih pa so se pogosto postavile v piramido ali zaključno postavitev. Pri večini koreografij so uporabljale navijaške pripomočke imenovane pompone. Koreografijo so se učile po delih. Ena od oblik ustvarjanja je bila tudi ta, da so se razdelile v dve ali tri skupine in vsaka skupina je oblikovala in sestavila krajši del, ga predstavila drugim in kasneje ta del naučila ostale. Tako so se lahko tudi same učenke preizkusile v vlogi vodij in soustvarjalk koreografije. Nikoli ni bilo težav z učenjem in ponavljanjem sestave. Pomagale so si med seboj, boljše in bolj večše plesalke so pomagale slabšim. Nešteto krat so lahko poslušale izbrano pesem in ponavljale koreografijo.

Zunanja podoba

Prvi vtis pri prijetni in mikavni zunanosti prispevajo notranje odlike. Verjeti vase in biti samozavestna sta pomembna vidika plesalk pri nastopih. Telesna drža naj bo pokončna, glava dvignjena, ramena rahlo nazaj in seveda nasmeh na obrazu. Navijačice in plesalke naj bi na oder prinašale dobro voljo in veliko pozitivne energije. Vse to smo vključevale v treninge in generalke, se veliko pogovarjale in spodbujale. Od nastopa do nastopa so napredovale in postajale bolj prepričane vase in samozavestnejše. Obleka in zunanja podoba plesalk ima pomembno vlogo pri nastopih, sprejemanju in ne nazadnje tudi dobri samopodobi plesalk. Same so se vključevale pri kreiranju kostumov oziroma navijaških oblek. Za barvo smo izbrale rdečo in rumeno barvo, ki je prisotna na šolskem logotipu. Kroj pa je bil v stilu večine kostumov navijačic. Zraven smo naročile še rumene pompone, ki so bili pri zunanji podobi še pika na i.

Priprava na nastop in nastop

Seveda je vrhunec in zaključek dela plesalk nastop in predstavitev deklet pred sošolkami, sošolci in ostalimi učenci šole ali celo zunanji gledalci. Za začetek so dekleta najprej zaplesala kar pred svojimi sošolci med treningom, kasneje pa na prostoru za nastop brez gledalcev. Največji izziv je bil za dekleta, ki niso navajena nastopati. Pred nastopom smo se pogovorile o obnašanju na odru, prihodu, o drži in mimiki obraza ... Pogovorile smo se, da je dobro, da se pred nastopom umirimo in zberemo misli, kar nam bo na samem nastopu pomagalo k popolni koncentraciji, ki jo za dobro izvedbo nastopa nujno potrebujemo. V nastop je potrebno vložiti veliko energije, se potruditi in izvesti sestavo maksimalno dobro. Prav tako smo se pogovorile, kako odreagirati, kadar katera naredi napako ali ji pade del pripomočka, opreme ... Za konec pa je bilo potrebno zvaditi še zaključek in priklon.

Zaključek

Z interesno dejavnostjo plesno-navijaške skupine so se imela gibalno, plesno in glasbeno nadarjena dekleta možnost predstaviti in zaplesati pred sošolci in prijatelji, učitelji in širšem krogu ljudi. Cilj je bil dosežen. Odlično pripravljeni nastopi, dekleta v enotnih plesnih kostumih, zadovoljna, sproščena in motivirana za nadaljnje delo in predstavitve. Skupina je zaživela v šestem razredu in v štirih letih opravila več nastopov. Znotraj skupine so se oblikovali dobri prijateljski odnosi, dekleta so pridobila veliko novega znanja in izkušenj za naprej. Spodbudila se mlajša dekleta, ki si sedaj postavljajo nove izzive.

Ples se dotakne vsega, našega telesa in našega duha. Pokaže nam meje naše svobode, je umetnost in hkrati šport. Je odlična pot do dobrega počutja, ljudi združuje, sprošča in veseli.

Literatura

Šifrar, T. in Kajtna, T. (2014). Osebnostne dimenzije, čustvena inteligentnost in socialne spretnosti plesalk in plesalcev v športnem plesu. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Zagorc, M. (2009). Priročnik za navijaške skupine: metodika in tehnika učenja. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Zagorc, M. (2008). Ustvarjalno gibalna improvizacija. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

RAZVIJANJE NADARJENOSTI PRI INTERESNI DEJAVNOSTI URICE ZA BISTRE GLAVE

Povzetek: Učenci imajo ob vstopu v šolo različne sposobnost in znanja, hkrati pa tudi različne talente, kar učitelji zelo hitro opazimo. Pri nekaterih jih odkrijejo že v predšolskem obdobju, pri večini pa v obdobju šolanja. Pomembno je, da učencem ponudimo različne oblike pouka in jih čim prej vključimo tudi v druge dejavnosti. Kot učiteljica razrednega pouka v prispevku predstavljam izvajanje interesne dejavnosti Urice za bistre glave za četrty razred. Pri urah preko različnih metod in oblik dela, s pomočjo IKT in didaktičnimi igrami pripravljam učence na razna tekmovanja. Menim, da jih moramo kljub nadarjenosti ves čas spodbujati, jim nuditi ustrezno podporo, jih usmerjati in voditi, da lahko razvijajo svoje talente. S tem, ko učence že na razredni stopnji pripravljamo in spodbujamo, da se udeležujejo raznih tekmovanj v znanju, se njihova nadarjenost razvija, kar se pogosto nadaljuje tudi v višjih razredih, kjer je na voljo še večji nabor dejavnosti.

Ključne besede: nadarjeni, tekmovanja, interesna dejavnost

DEVELOPING TALENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR SMART HEADS

Abstract: Students have different abilities and skills when they start school, but they also have different types of talents, which teachers quickly notice. Some are discovered in pre-school, while most are during school. It is essential to offer pupils a variety of lessons and to involve them in other activities as early as possible. As a class teacher, I present the implementation of the fourth-grade activities "Lessons for smart heads". In my lessons, I prepare students for several competitions through different methods and forms of work, ICT and didactic games. I believe that, although they are talented, we need to encourage them at all times and give them the proper support, guidance and leadership to develop their talents. By preparing and encouraging pupils to participate in competitions in lower grades, their gifts grow, often continuing in the upper grades, where an even broader range of activities is available.

Keywords: talented, competitions, extracurricular activities

Uvod

Kdo so nadarjeni učenci?

Nadarjeni učenci so učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela (Zakon o osnovni šoli 2011, 11. člen).

Značilnosti nadarjenih učencev

Nadarjeni učenci so v večini učno uspešni učenci. Navadno presegajo temeljne standarde znanja. Pogosto imajo notranjo motivacijo in željo po uspehu. Pri svojem delu so vztrajni. Uživajo v dosežkih in imajo bogato besedišče. Na kognitivnem področju imajo močno razvito logično mišljenje, dober spomin in nenavadno domišljijo. Njihova splošna razgledanost je široka. Prav tako so odlični vodje in organizatorji. Tudi motorično področje je njihovo močno področje (Gabrijelčič Kukanja 2015, str. 32-35).

Potrebno je biti pozoren, da nam lastnosti učno neuspešnih, a nadarjenih učencev ne »zamegljijo« poglobila na odkrivanje nadarjenosti. Za učno neuspešne in hkrati nadarjene učence je značilno, da so čustveno in socialno nezreli. Pogosto so hiperaktivni in imajo slabšo pozornost. Njihova samopodoba je nizka. Učenca je težko motivirati z običajnimi spodbudami. Prav zaradi tega kažejo nezainteresiranost za šolo ali udeležbo v šolskih dogajanjih (Koncept 1999, str. 6).

Delo z nadarjenimi na OŠ Šmarje pri Jelšah

Pomembno je, da se delo z nadarjenimi začne čim bolj zgodaj. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju poteka delo z njimi predvsem v obliki notranje diferenciacije

pouka. V drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju naj bi se delo z nadarjenimi učenci razširilo tudi na nekatere druge oblike, ki se večinoma organizirajo v okviru fleksibilne in delne zunanje diferenciacije. Na Osnovni šoli Šmarje pri Jelsah ponujamo nadarjenim učencem pester nabor dejavnosti. Pri učencih od prvega do četrtega razreda, ki po Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ še niso opredeljeni kot nadarjeni, dajemo velik poudarek diferenciaciji pouka, individualiziranemu pouku in individualnim zadolžitvam učencev glede na njihovo močno področje in zanimanje za določeno stvar. Dodatni pouk obiskujejo učenci, ki se želijo seznaniti s snovjo na zahtevnejši ravni. Obiskujejo lahko tudi interesno dejavnost Urice za bistre glave, kjer razvijajo sposobnosti logičnega mišljenja in se pripravljajo na različna šolska in državna tekmovanja (Matemček, Logična pošast, Kenguru, Cankarjevo tekmovanje). Učenci od petega do devetega razreda, ki so bili s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ prepoznani kot nadarjeni, se lahko poleg dodatnega pouka pri posameznih predmetih izpopolnjujejo tudi na različnih področjih: filmskem, jezikovnem, logičnem, kemijskem, tehničnem, biološkem, naravoslovnem, glasbenem, športnem, likovnem, ustvarjalnem, novinarskem in na področju šolske mediacije. Tudi v tem obdobju se udeležujejo raznih tekmovanj na šolskem, regijskem in državnem nivoju.

Delo z nadarjenimi pri interesni dejavnosti Urice za bistre glave za četrty razred

Urice za bistre glave so interesna dejavnost, ki poteka enkrat tedensko. Nanjo se lahko vpišejo učenci četrtyh razredov, ki se želijo pripravljati na različna šolska in državna tekmovanja iz znanja. Pripravljamo se na naslednja tekmovanja: Matemček, Kenguru, Logična pošast in Cankarjevo tekmovanje. Za vsa tekmovanja, ki se jih učenci udeležijo, moramo pridobiti soglasje staršev. Med pripravami na tekmovanja spoznavajo različne miselne in matematične igre, s katerimi razvijajo logično sklepanje in ustvarjalnost. Delo pogosto organiziramo kot individualno delo v povezavi s sodelovalnim učenjem. Učenci znotraj skupine igrajo igre in prihajajo do različnih zaključkov, ki jih delijo med seboj. Učitelj je tokrat v vlogi svetovalca, hkrati pa sproti beleži učencev napredek.

Tekmovanje Matemček

Je tekmovanje, kjer učenci razvijajo prostorsko predstavljalnost. Ta je zelo pomembna pri reševanju mnogih problemov pri matematiki, arhitekturi, kemiji, arheologiji itd. Za otroke je zelo pomembno, da prostorsko predstavljalnost začnejo razvijati že v zgodnjem obdobju. Že v predšolskem obdobju lahko sodelujejo v tekmovanju Mali matemček, na naši šoli pa se tekmovanja Matemček udeležujejo učenci od prvega do devetega razreda osnovne šole. Pri Uricah za bistre glave se na tekmovanje pripravljamo na različne načine. Najprej začnemo na konkretnem nivoju z različnimi didaktičnimi materiali. Najpogosteje uporabljamo link kocke, jovo ploščice (JOVO sistem I) in metalno kocko. Učenci iz ploščic sestavljajo različne oblike. Po konkretnem nivoju preidemo na slikovni del, kjer učenci rešujejo naloge s pomočjo risanja in barvanja. Učencem večkrat za uvod ali zaključek ure pripravim igre, ki jih lahko igrajo na tablicah ali na računalnikih preko spleta. Z igrami kot so labirint, tangram, tetris, zrcalna slika, geo plošča, 3D modeli prav tako razvijajo prostorsko predstavljalnost. Na koncu sledi še reševanje nalog s preteklih tekmovanj, prijava na tekmovanje in izvedba tekmovanja na šolski ravni.

Tekmovanje Kenguru

Kenguru je matematično tekmovanje, na katerem so matematični problemi zastavljeni na zanimiv, zabaven in igriv način. Naloge niso strogo vezane na učno snov, zato so privlačne tudi za tiste, ki jim matematika ni najljubši predmet. Ob tem razvijajo različne oblike mišljenja in miselnih procesov.

Na naši šoli poteka tekmovanje od prvega do devetega razreda osnovne šole, v Sloveniji pa Društvo matematikov, fizikov in astronomov Slovenije organizira tekmovanja za učence

od prvega razreda osnovne šole do četrtega letnika srednje šole. Poslužujemo se spletnega reševanja nalog in reševanja nalog preteklih tekmovanj. Vse rešene naloge v šoli pregledamo kjer se poslužujemo tudi sodelovalnega učenja.

Tekmovanje Logična pošast

Pri pripravi na tekmovanje Logična pošast učenci razvijajo veščine logičnega mišljenja preko razvedrilnih nalog in problemov polnih izzivov s poudarkom na matematični logiki. Učenci zelo radi rešujejo te naloge tudi v prostem času.

Na Uricah za bistro glave se priprav na tekmovanje lotimo sistematično. Najprej se naučimo pravil in reševanja posameznih tipov nalog. Nato utrjujemo naloge z reševanjem na računalniku preko spleta (futošiki, sudoku, minolovec) na učnih listih in s preteklih tekmovanj. Učne liste pripravim tako, da posamezne naloge, ki jih poiščem na spletu, plastificiram in nato s flomastrom za pisanje po beli tabli rešujejo naloge. Po rešeni nalogi in preverjanju pravilnosti, rešitve zbrisejo in tako lahko rešujejo to nalogo tudi ostali učenci. Da je učenec bolj zanimivo, pripravimo kakšno igrice, da pridejo do nalog:

1. Vroče/hladno: Učenca, ki sta v paru, skrijeta v razredu drug drugemu nalogo. Z besedama vroče (če je blizu naloge), mrzlo (če je oddaljen) vodi par do naloge in obratno.
2. Iskanje zaklada: Na listku je napisana pot, ki ji mora učenec slediti. Če upošteva vsa navodila, pride do naloge, ki jo nato reši. Sledi še navodilo, kako najde rešitve naloge. Včasih pripravim navodilo sama, včasih ga podaja učenec.

Cankarjevo tekmovanje

S Cankarjevim tekmovanjem spodbujamo učence k branju zahtevnejših besedil. Ob vodenju razvijajo sposobnost kritičnega branja književnosti. Na interesni dejavnosti učenec predstavi knjigo in avtorja. Skupaj poiščemo nekaj podatkov o njem. Učenci knjigo preberejo doma in ob tem vodijo »dnevnik branja«, zapišejo svoja opažanja in razmišljanja, ki so se jim porodila med branjem. Dogovorimo se, do kod bodo prebrali knjigo do naslednje ure. Pri naslednjih urah v paru ali manjših skupinah predstavljajo vsebino prebranega, svoja opažanja in razmišljanja, ki so se jim porodila med branjem. Ob tem jih usmerjam in jim svetujem. Posebno pozornost namenjam književnim osebam, njihovim lastnostim in povezavam ter odnosom med njimi. Vzpodbujam jih, da se poistovetijo z nekaterimi osebami, iščejo povezavo med njimi in svojimi lastnostmi, izkušnjami, da kritično razmišljajo, utemeljujejo dogodke in povezujejo osebe tudi z drugimi, njim poznanimi književnimi osebami. Občasno ob tem potrebujejo iztočnice, ki jim jih podam, in o tem zapišejo krajše besedilo. Med obravnavo besedila razlago neznanih besed ali besednih zvez in pregovorov iščemo v Slovarju slovenskega jezika in Slovarju pregovorov in sorodnih paremioloških izrazov. S tem učenci spoznavajo različne vrste slovarjev in se navajajo na njihovo uporabo. Ob tem si bogatijo besedni zaklad. Hkrati pri obravnavi besedila spoznavajo značilnosti izbrane književne vrste. Pri urah pišejo besedila, v katera vnašajo domišljijo, poznavanje zgodbe, razumevanje odnosov med književnimi osebami, iščejo podobnosti in razlike med književnimi osebami ter svojimi lastnostmi in izkušnjami. Opisujejo književna dogajanja in ga predstavijo v današnjem času in kraju. Pri pisanju razvijajo slogovno ustreznost in pazijo na pravopis. Ta besedila pregledam in jim svetujem.

Zaključek

Za interesno dejavnost Urice za bistro glave sem se odločila, saj sem čutila potrebo po delu z učenci, ki zmorejo več. Vedno se mi je zdelo, da jim posvečamo premalo pozornosti, saj so jo večkrat dobivali disciplinsko težavnejši učenci ali učenci z učnimi težavami. Urice za bistro glave izvajam že več let. Najprej sem jih izvajala v prvem in drugem razredu, kjer sem poučevala. Za učence sem pripravljala različne miselne igre, kvize, uganke, strateške igre itd. Na aktivih, ki jih imamo vsako leto na začetku in koncu šolskega leta po vertikali, so nam sodelavke, ki učijo na predmetni stopnji predstavile različna tekmovanja, ki se jih lahko

udeležujejo tudi učenci od prvega razreda dalje. Tako sem skozi leta začela učence pripravljati na opisana tekmovanja. Sedaj izvajam interesno dejavnost v četrtem razredu. Na šoli poteka od prvega do četrtega razreda. Ugotavljamo veliko pozitivnih učinkov pri učencih, saj svoje sposobnosti logičnega mišljenja, prostorske predstavljivosti, razvijanja različnih strategij reševanja nalog vsako leto nadgrajujejo in sistematično razvijajo. Tudi sodelavke, ki pripravljajo učence na tekmovanja v višjih razredih, ugotavljajo, da so učenci na tekmovanjih uspešnejši, če so se udeleževali tekmovanj že v nižjih razredih.

Literatura

Ferbežer, I., Težak, S., Korez, I. (2008). Nadarjeni otroci. Radovljica: Didakta.

Gabrijelčič Kukanja, M. (2015). Nadarjeni in talentirani učenci. Med poslanstvom in odgovornostjo. Koper: Univerzitetna založba Annales.

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 z nadarjenimi učenci.

ŠOLSKA (STROKOVNA) ESKURZIJA V LONDON

Povzetek: Učencem je učenje tujega jezika lahko v veselje ali jim predstavlja zelo trd oreh. Predznanje tujega jezika lahko predstavlja dobro iztočnico, vendar v okolju, kjer se tuj jezik ne govori v javnih ustanovah, javnem prevozu ali med navadnimi ljudmi, lahko le-ta postane okoren, neuporaben ali preveč abstrakten. Učenje postane avtomatizirano, znanje naučeno na pamet in dokaj neuporabno. Začutiti tuj jezik v naravnem okolju z naravnimi govorcji je za učence popolnoma nova izkušnja, zelo uporabna in učinkovita ter vseživljenjska. Učitelji angleščine lahko med svojim potovanjem izkoristimo vsak trenutek za spoznavanje naravnih govorcev ciljnega tujega jezika in izpopolnjevanje lastnega znanja. Oboji, učenci in učitelji, pridobimo poglobljeno znanje o kulturi, h kateri izbrani jezik spada – z vsako pridobljeno informacijo, bodisi ustno ali pisno. Tako se poleg besedišča veča tudi razumevanje celotne kulturno-jezikovne podobe. Potovanja so resnično popolna za učenje tujih jezikov, saj besede vidimo v pisani obliki (oglasni panoji, prometna signalizacija, obvestilne table z imeni ulic, informacijsko-izobraževalne table) kot tudi slišimo v izvirnem narečju.

Ključne besede: tuj jezik, naravni govorcji, naravno okolje, učenci, učitelji, kulturno-jezikovna podoba, potovanje.

A SCHOOL TRIP TO LONDON

Abstract: Students can find learning a foreign language pleasing or a hard nut to crack. Prior knowledge of a foreign language can be a good starting point. However, a foreign language which is not spoken or used in public facilities, public transport or among common people can become rigid, useless or too abstract. Learning becomes automatized, knowledge learnt by heart and quite useless. To feel a foreign language in its natural environment with native speakers is a completely new experience, very useful, effective and lifelong. Teachers of English can use every moment of our travel for meeting native speakers of a target foreign language and upgrading our own knowledge. Both, students and teachers, acquire in-depth knowledge of culture the target language belongs to – with every piece of information, either oral or written. Thus, along with the increase in vocabulary, there is also the increase in the understanding of the entire cultural and linguistic image. Travelling is indeed perfect for learning foreign languages since words can be seen in written form (billboards, traffic signals, street signs with the names of streets, information and educational signs) as well as heard in the original dialect.

Key words: a foreign language, native speakers, natural environment, students, teachers, cultural and linguistic image, travelling.

1 Uvod: prednosti učenja tujega jezika v naravnem okolju

»A day of travelling will bring a basketful of learning. (Dan potovanja bo prinesel polno košaro znanja).« – Vietnamski pregovor

Učenje tujega jezika v naravnem okolju ima številne prednosti. Večkrat je bilo dokazano, da je kulturna imerzija najhitrejši in najučinkovitejši način za učenje novega jezika. Ne samo, da se govorec nauči govoriti tuj jezik, temveč dobi priložnost učiti se o kulturi od koder jezik prihaja in povezovanja z drugimi ljudmi, ki imajo enaka stališča ter zanimanja. Po drugi strani, samostojno učenje tujega jezika ali učenje v šoli je lahko za nekoga zahtevno in nezanimivo. In ravno učenje tujega jezika v tujini olajša možnost učenja jezika z ustvarjanjem zabavne, nepozabne in zanimive izkušnje. Učenje angleščine v okolju z naravnimi govorcji ima številne prednosti kot so izboljšanje izgovorjave, spoznavanje različnih dialektov, spoznavanja metafor, primerjav in pregovorov ter pridobivanje samozavesti v konverzaciji.

1.1. Izgovorjava

Kadar zagledamo besedo v angleškem jeziku jo poskušamo izgovoriti na podoben način kot izgovarjamo besede v maternem oz. slovenskem jeziku. Vendar, angleški samoglasniki in soglasniki se izgovarjajo drugače kot slovenski. Tudi slovenski govorcji angleškega jezika lahko delajo napake pri izgovorjavi. To pomeni, da je lahko napačna oz. neustrezna izgovorjava pogostih besed v angleškem jeziku priučena. Naravni govorcji so najboljši vir ustrezne in v kontekstu uporabljene izgovorjave, saj se učitelji angleščine v času študija ne srečajo z vsemi vrstami angleških narečij - načinov, na katerega posameznik zлага osnovne enote, glasove s katerimi se ukvarjata vedi fonologija in fonetika. Seznaniti učence z različnimi

narečji je odločitev posameznega učitelja ter je izvedljivo le s pomočjo različnih avdio ali video posnetkov, ki ne pričarajo spontanosti in zanimivosti.

1.2. Spoznavanje različnih narečij

»If you want people to understand you, speak their language. (Če želiš, da te ljudje razumejo, govori njihov jezik).« - Afriški pregovor

Dialekt oz. narečje je jezikovna zvrst, ki jo uporablja poljubno število govorcev na določenem ozemlju. Učenci se največkrat srečujejo z ameriško angleščino, saj je najbolj zastopana v medijih in v filmski industriji. Avstralske in britanske angleščine s primesmi škotskega in irskega narečja niti ne poznajo toliko. Britanska angleščina ni zastopana v medijih ali v filmski industriji, vendar je ravno zaradi pestrosti številnih narečij, od londonskega Cockneyja do škotskega in valežanskega, zanimiva in enkratna. Mesta kot so London, Birmingham, Manchester in Essex imajo popolnoma drugačne dialekte. Ravno londonski dialekt ne spada pod t.i. Received Pronunciation (R.P.) oz. standardno britansko izgovorjavo. V tem tudi leži čar obiska prestolnice, saj so obiskovalci Londona presenečeni nad težavnostjo razumevanja enostavnih vsakdanjih izrazov.

1.3. Razumevanje kulturoloških posebnosti jezika

Angleški jezik je poln posebnosti, metafor in pogovornih izrazov oz. kolokacij. Anglež morda pove, da 'dežuje kot bi deževale mačke in psi' kar je v prenesenem pomenu enako kot slovenska fraza 'lije kot iz škafa'-zelo veliko dežuje. Včasih je 'cheers' in ne 'thank you' kot beseda 'hvala', seveda v neuradnem kontekstu. Torej, celostno razumevanje angleščine ni le poznavanje slovničnih struktur in pravil temveč sposobnost interakcije z domačini in spretnost uporabe pogovornih izrazov, pregovorov ter metafor v konverzaciji v časovno ustreznih okvirjih. Naravni govorniki so najboljši učitelji o tem kako se jezik prilagodi v različnih življenjskih situacijah in kateri izrazi, metafore ali kolokacije so primerni.

1.4. Pridobivanje samozavesti

Interakcija z naravnimi govorniki, bodisi na ulici, trgu, podzemni železnici ali muzeju lahko ogromno pripomore k pridobivanju samozavesti in osveščenosti pri rabi angleščine. Pri pouku smo učitelja pričali pojavu, da so samozavestni tisti učenci, ki so se naučili dovolj besedišča, besednih struktur in slovničnih pravil. Vendar temu ni vedno tako, ko smo obkroženi s sproščenimi naravnimi govorniki v domačem okolju. Takrat se v ospredje postavijo učenci, ki tega ponavadi ne počnejo med poukom. Verjetno je temu tako zaradi predvidljivosti jezika v šolskem okolju v katerem se najbolje znajdejo jezikovno naučeni učenci. Učenci, ki se jezika ne učijo z razlogom pridobiti boljšo oceno so bolj sproščeni in pripravljeni za konverzacijo. Poleg tega naravni govorniki ne popravljajo napak, ampak so primer ustrezne rabe angleščine. Tako učenci z veseljem posnemajo izgovorjavo in rabo, brez zadržkov ali pomislekov. Na tak način pride do izjemnega večanja samozavesti v rabi jezika ter izboljšanju lastne samopodobe. Takšna nadgradnja angleščine oz. tujega jezika je v današnjem času skoraj nujna.

2 Ideja

»Everything begins with an idea. (Vse se začne z idejo).« - Earl Nightingale

Ideja o nadgradnji angleščine učencev v naravnem okolju se je rodila nekje leta 2013. Kot učiteljica angleščine sem si želela novih znanj, izkušenj in izzivov, vendar mi je samo misel na potovanje v oddaljeno državo s številnimi učenci, takšnih in drugačnih značajev, vlila strah v kosti. Pedagoški delavci smo polni navdušenja, volje in vztrajnosti za kakršenkoli izziv v času pouka, dokler je v znanem okolju. Takoj, ko se predvidljivo okolje spremeni v nepredvidljivo, se porajajo številni pomisleki. Ideja je bila predstavljena vodstvu, ki je bilo polno razumevanja in želje po novih izkušnjah, vendar s pomisleki in z dejanskimi tveganji. Ne glede na vse, smo si bili enotni, učencem bomo predstavili našo vizijo potovanja in preverili povpraševanje. Učenci so bili navdušeni, kar smo tudi pričakovali, saj še nikoli ni

bila izvedena strokovna ekskurzija v angleško-govorečo državo. Začeli smo z načrtovanjem.

3 Načrtovanje strokovne ekskurzije

»Little by little, one travels far. (Korak za korakom se daleč pride).« – Španski pregovor
Strokovna ekskurzija na katero se želite resnično pripraviti in jo odlično izpeljati zahteva veliko dela in organizacije. Pomembno je izpostaviti faktorje tveganja in morebitne težave na katere je treba biti pripravljen. Vsak korak je pomemben, vsaka podrobnost mora biti dobro premišljena. Pri načrtovanju strokovne ekskurzije je potrebno razmisliti o predpripravi, narediti dober načrt poteka ekskurzije ter na koncu opraviti še evalvacijo same izvedbe in pridobiti povratne informacije o novo pridobljenem znanju.

3.1. Predpriprava

Vsi, ki smo kadarkoli potovali, smo hitro ugotovili, da je resnično težko, če je začetna raven znanja tujega jezika slabša ali celo ničelna. V primeru, da si resnično želimo med potovanjem sporazumevati v izbranem jeziku, je za to potrebna vsaj osnova. Lahko je to opravljen začetni tečaj tujega jezika v jezikovni šoli, zaključen tečaj konverzacije v izbranem jeziku ali samostojno učenje jezika s slovarčkom uporabnih izrazov. V jezikovno bogatem naravnem okolju lahko hitreje in boljše gradimo temelje svoje jezikovne trdnjave z vnaprej pridobljenim znanjem. Ravno zato je padla odločitev, da ekskurzijo ponudimo učencem zadnje triade devetletne osnovne šole, saj imajo ravno dovolj predznanja v pisanju in konverzaciji v ciljnem jeziku.

3.2. Načrt poteka ekskurzije

Strokovno ekskurzijo v London smo junija v letu 2022 izpeljali že četrtrič, prvič junija 2014, nato junija in oktobra 2019. Čas Covida-19 je pustil sled v izjemnem zanimanju za potovanja, zato smo ekskurzijo lahko ponudili le učencem devetega razreda. Potem, ko smo opravili ves administrativni del v sodelovanju z agencijo, od natančno zbranih prijav z vsemi osebnimi podatki in zdravstvenimi posebnostmi do natančnega 'roominga' oz. razporeditve po sobah, smo začeli načrtovati natančen potek potovanja. Večino je opravila agencija, od prevoza do letališča, nakupa letalskih kart, prevoza do hotela v Londonu, hotel in ogled znamenitosti pod strokovnim vodstvom. Naloga nas učiteljev je bila, da učence ustrezno pripravimo.

3.2.1. Delovni zvezek

Glede na to, da je bil eden od ciljev zbuditi zanimanje pri učencih in jih na ekskurzijo pripraviti, smo določene ure pouka angleščine namenili spoznavanju angleške kulture, zgodovinsko-geografskih podatkov, običajev, kraljeve družine, hrane in znamenitosti. Slednje smo uvrstili na seznam na podlagi načrta potovanja oz. ogledov ter omogočili učencem, da so si izbrali znamenitost, za katero bodo pripravili nalogo oz. prispevek za samostojni delovni zvezek. Naloga naj bi vsebovala bodisi zanimivosti, posebnosti, križanko, uganko ali kviz, ki se nanaša na izbrano znamenitost. Učitelji smo naloge zbrali, pregledali in uvrstili v delovni zvezek. Delovni zvezek je tako postal pripomoček, ki je nastal s pomočjo učencev in njihovih idej in uporabljen za aktivno reševanje med ogledovanjem znamenitosti. Določene naloge, ki se niso neposredno nanašale na znamenitost, so se reševale v hotelskih sobah in so služile kot popestritev bivanja, druženja in aktivnega sodelovanja.

4 Potek ekskurzije

Ekskurzija je že v osnovi namenjena nadgradnji potencialov učencev, zato je odstopala od klasičnega pouka. Načrtovanje ogledov, vodenje in vse transferje je uredila agencija pod budnim očesom nas učiteljev. Naša naloga je bila pripraviti učence, se osredotočiti na vsebine ter jih spodbujati pri interakciji z domačini. Učenci so bili vpleteni v vse vsebine, od načrta ogledovanja znamenitosti, do druženja in oblikovanja prostega časa. Pri vseh aktivnostih smo karseda uspešno vključevali vse komponente od poslušanja izgovorjave domačinov,

spoznavanju in prepoznavanju različnih dialektov, pomenu razumevanja kulturoloških posebnosti jezika ter pridobivanju samozavesti oz. oblikovanju pozitivne samopodobe med sporazumevanjem v ciljnem jeziku. O vseh dejavnostih so učenci vodili dnevnike ter si zapisovali zanimivosti, posebnosti, uporabne vsakdanje fraze in pregovore ter napise na uličnih usmerjevalnih tablah oz. oglasnih panojih. Vsak dan je bil prežet z zanimivostmi, ogledi, interakciji z domačini v različnih okoljih, branju in druženju.

Zaključek

»The world is a book and those who do not travel read only one page. (Svet je knjiga in tisti, ki ne potujejo preberejo le eno stran).« – Augustinus van Hippo

Po prihodu domov smo vsakič naredili evalvacijo same izvedbe ekskurzije oz. pridobili povratne informacije bodisi od učencev ali njihovih staršev. Evalvacija je bila vsakič bazirana na splošni oceni bivanja, prehrane in prevoza. Nato so sledile povratne informacije o vseh komponentah, ki so bile vključene in že omenjene. Interakcija z domačini, spoznavanje različnih dialektov ter kulturoloških posebnosti jezika z metaforami, pregovori in kolokacijami kot tudi večja samopodoba pri sporazumevanju v ciljnem jeziku so bile komponente, ki so bile najbolj izpostavljene kot prevladujoče. Ekskurzija ponudi popolnoma drugačen način pridobivanja znanja iz tujega jezika, ki v učencih spodbudi tisto najboljše. Obstajajo faktorji tveganja, na katere je treba biti pripravljen. Predpriprava je ključna kot tudi upoštevanje vseh ciljev, katere si določimo. Končni rezultat je vreden vseh pomislov in truda, ki je bil vložen. Učenci pridobijo ogromno, od sočutja, saj vidijo brezdomce, različne predele vel-emesta, do večanja lastne osveščenosti in samopodobe kot tudi spletna novih prijateljskih vezi. Poudariti je vendarle treba večjo uspešnost pri samem pouku angleščine, ne samo pri besedotvorju in slovničnih strukturah temveč pri razumevanju kulturoloških posebnosti jezika in vsakdanjih fraz. Obenem posameznik dobi vpogled v popotovanja, spoznavanje drugih ras in narodnosti ter pomembnost sprejemanja raznolikosti, brez predsodkov ali pomislov. Vse to je neprecenljiva popotnica za vse življenje, ne le za pouk tujega jezika.

Literatura

- Top 10 Benefits Students Gain From Traveling. 2016.URL: <https://worldstrides.com/blog/2013/12/top-10-benefits-students-gain-from-traveling/>
- Park. J. 2019. Is it really better to study English in a native-speaking country? URL: <https://www.languages.ac.nz/is-it-really-better-to-study-english-in-a-native-speaking-country/>
- Mahu. D.P. 2012. Why is learning English so beneficial nowadays? URL: https://www.ijcr.eu/article/108_102_pdfsam_IJCR204-201220tipo.pdf
- Benton. C. 2020. Reasons to learn a foreign language with native speakers. URL: <https://www.studyusa.com/en/a/2087/3-reasons-to-learn-a-foreign-language-with-native-speakers>
- Miller. B. 2022. What Are the Benefits of Learning English? URL: <https://www.languagehumanities.org/what-are-the-benefits-of-learning-english.htm>

VSAK OTROK IMA SVOJE TALENTE, LE PRILOŽNOSTI MU MORAMO DATI, DA JIH RAZVIJE

Povzetek: V prispevku se osredotočam na razvijanje talentov s pomočjo ustvarjalnosti izven pouka in hkrati njihovo vključevanje v proces pouka. Ni nujno, da nenadarjeni učenci nimajo talentov. To dokazujem z vrsto projektov, ki jih izvajam na šoli. Navajam primere, kjer se učencem ponuja ustvarjalnost kot priložnost, da se izkažejo, da poiščejo in razvijajo svoje močno področje. V projektih, kjer sodelujejo učenci glede na svoj interes, se prepletajo tako beseda kot risba, glasba, gibanje. Podrobneje bom predstavila dva projekta, kjer bom prikazala, kako pomembne so dejavnosti izven pouka za posameznike. Opisala bom učenko, ki je prepoznana kot nadarjena na določenem področju; učenko, ki je nadarjena na mnogih področjih in se tega zaveda; učno slabšega učenca, ki v projektu razvije socialno zmožnost oz. osebnostno inteligenco. Opolnomočeni otroci so tudi boljši pri predmetih, kjer se prej morda niso znali izkazati. Z ustvarjalnostjo v bistvu osmišljamo učenje, z razvijanjem kreativnosti ustvarjamo boljši svet.

Ključne besede: priložnosti za razvijanje talentov, projekti izven pouka, ustvarjalnost in kreativnost, močno področje.

EVERY CHILD HAS HIS OWN TALENTS, WE JUST HAVE TO GIVE HIM OPPORTUNITIES TO DEVELOP THEM

Abstract: In the article I focus on developing talents with the help of creativity outside the class and at the same time their inclusion in the teaching process. It's not necessarily true that untalented children don't have any talents. I prove that with a series of projects I carry out at school. I am going to present two projects in more details, where I am going to show how important extracurricular activities are for individuals. At first, I am going to describe a female student, who is recognized as talented in a specific area; next a female student, who is talented in many areas and she is aware of it; and at the end a male student with learning disabilities, who develops social skills or personal intelligence. Empowered children also do better at subjects where they didn't know how to prove themselves beforehand. With creativity we basically give meaning to learning, with developing creativity we create a better world.

Key words: opportunities for developing talents, projects outside the class, creativity, strong area.

Uvod

Šola je prostor, kjer je vsak otrok mala Alica v čudežni deželi. V enem samem dnevu pojedjo kolaček, da zrastejo, in spijejo napitek, da se zmanjšajo. V enem samem dnevu se jim zgodi toliko čudežev, da niti več ne vejo, kdo so, kdo so bili še zjutraj in kdo bodo, ko bodo prišli domov. Alica je modri Gosenici na vprašanje »Kdo si?« odgovorila: »Saj – saj ta hip sama ne vem, gospa /.../ Vem samo to, kdo sem bila, ko sem zjutraj vstala, ampak od takrat sem se že nekajkrat spremenila. /.../ Če dan preživiš v toliko različnih velikostih, si zelo zmeden.« (Carroll 2022, str. 41). Kako torej otroku pomagati, da se najde? Sem učiteljica slovenščine v osnovni šoli, na predmetni stopnji. Prostor, kjer se lahko popolnoma realiziram kot nekdo, ki mu je način življenja ustvarjalnost, saj sama pišem, delujem v ljubiteljskem gledališču in kot performerka predstavljam svoje delo tako za otroke kot odrasle.

Kako in kdaj sem začutila, da je to moje področje? Kje sem dobila priložnosti, da se izkažem, da dobim potrditev, da se lahko primerjam še s kom in s tem merim svoj napredek? Moj odgovor bo vedno: že v osnovni šoli. Otroci z določenim potencialom, četudi še ni ali ne bo nikoli prepoznani kot nadarjeni učenci, bo to svojo spretnost izrazil takoj, ko se mu bo ponudila prva priložnost. Howard Gardner, ameriški razvojni psiholog, v svoji knjigi *Razsežnosti uma* pravi, da to, da ima nekdo določeno inteligenco, še najbolj pravilno opišemo kot potencial: za posameznika, ki ima neko inteligenco, lahko rečemo, da pri njem ni okoliščin, ki bi mu preprečevale uporabo te inteligence (Gardner 1995, str. 105).

Spoznavamo čudežno deželo

Šola, pouk jezika, je idealni poligon za ustvarjanje spodbudnega, ustvarjalnega okolja za mlade, ki so danes med mnogimi možnostmi veliko bolj izgubljeni in tavajo od ene do

druge dejavnosti, da bi našli neko zadovoljitev znotraj sebe. Zunaj šole prevzemajo to vlogo nekateri starši, ki v svojih otrocih spodbujajo svoje močno področje, v šoli pa lahko ponudimo otrokom celo paleto aktivnosti, kjer sami iščejo, tipajo, izbirajo, kaj je tisto, kjer se počutijo dobro. Ja, ta občutek je še v osnovnošolskih otrocih prisoten, kasneje vse deluje že po principu zbiranja točk in tekmovalnosti. Torej sem svoj potencial in dejstvo, da imam pred seboj vsak dan kopico otrok, zvedavih in radovednih malih Alic, da spoznajo čudežno deželo, nekaj novega, kar ni obveza, nuja, nekaj, kar se jim ponuja kot alternativa, igra, kjer ni ocene, kritike ali posmeha, izkoristila in začela z dejavnostmi izven pouka slovenščine, ki je za mnoge učence zaradi »pošastnega« NPZ-ja manj priljubljen predmet. Tako sem v vseh svojih letih poučevanja v osnovni šoli ponudila učencem kar nekaj priložnosti, kjer so lahko »neobvezno« razvijali svoje talente, poudarek je seveda na jezikovni inteligenci oz. razvijanju jezikovnih spretnosti. Naj jih naštejem samo nekaj: projekt Kako nastane knjiga? (izid zbirke pesmi z ilustracijami učencev in glasbeno izvedbo na Varaždinskem festivalu); delavnice ustvarjalnega pisanja; urejanje bralnega kotička (kjer pridejo v ospredje tudi druge spretnosti/talenti, ne samo jezikovni); vrstniška mediacija; izvajanje dejavnosti Od ideje do izvedbe; priprave učencev na izvedbo intervjujev s pisatelji, ki jih povabimo na šolo ob koncu Bralne značke; uprizoritve dramatizacij s pomočjo lutk. Podrobneje bom predstavila dva projekta, kjer bom prikazala, kako pomembne so dejavnosti izven pouka za posameznike. Opisala bom učenko, ki je prepoznana kot nadarjena na določenem področju; učenko, ki je nadarjena na mnogih področjih in se tega zaveda; učno slabšega učenca, ki v projektu razvije socialno zmožnost oz. osebnostno inteligenco. Pomembno se mi zdi izpostaviti, da se večinoma isti učenci vrtijo znotraj teh »mojih« dejavnosti; upoštevati moramo namreč tudi dejstvo, da v osnovni šoli učenci kaj naredijo tudi samo »zaradi učiteljice«, kar v srednji šoli ne velja več.

Pesnjenje kot vrtnarjenje

Delavnice ustvarjalnega pisanja sem organizirala in izvajala z namenom, da smo z učenci ustvarili nabor prispevkov za šolsko literarno glasilo Samorastniki in da so ob tem nekateri dobili priložnost izraziti svoje skrite talente, ki jih sicer v razredu ne bi. Želela sem jim pokazati, da je ustvarjanje z besedami v bistvu igranje z besedami in da je tudi to način, kako se učiti in naučiti več o svojem jeziku. Za takšne delavnice sem izkoristila na primer dneve dejavnosti, kjer smo učitelji ponudili svoje aktivnosti in so se priključili učenci glede na interes; kakšno prosto uro ali posebno uro v času dodatnega pouka; tudi dopisno, po e-pošti, kjer so mi učenci pošiljali svoje izdelke, največkrat pesmi, in prosili za povratno informacijo. V takšne delavnice, ustvarjalne ure, so vedno povabljeni vsi, pridejo pa tudi učenci z vedenjskimi težavami (včasih zato, da bi se izognili pouku ali kot sem že omenila, zaradi učiteljice, morda pa tudi kdo v sebi skriva ustvarjalni talent). Ker se od njih pričakuje končni izdelek, vzamejo stvari zares: imajo ideje, režejo časopise, otroške revije, besede in risbe lepijo, ustvarjajo kolaže ... pri tem jih ne omejujem, zato začnejo razmišljati drugače, izven okvirjev, saj ni za oceno in eden izmed pomembnejših kriterijev je, naj bo nekaj posebnega, avtentičnega. Tako se listajo leksikoni, slovarji, atlasi, časopisi in revije ... spoznavajo se nove besede, novi pomeni, novi zveni, iščejo se razmerja med besedami, raziskujejo se nepoznani pesniki, sprva pesniki za otroke in predvsem slovenski, kasneje kukamo v Veliki svet ... in vsemu se čudimo.

Naj spet navedem Gardnerja, kjer v poglavju o jezikovni inteligenci pravi: V pesnikovem prizadevanju, da bi našel primerne besede za neko vrstico ali kitico, lahko prepoznamo nekatere osrednje značilnosti jezikovne inteligence. Pesnik mora biti skrajno občutljiv za pomenske odtenke besede; ne le, da je ne sme očistiti konotacij, marveč se mora potruditi, da ohrani kar največ iskanih pomenov (Gardner 1995, str. 111). Z učenci v teh delavnicah skupaj, s pomočjo znanih strategij, kako se lotiti pesmi, kako jo ujeti, kako dobiti navdih (in ne kar čakati), kako sploh razmišljati o njej in kako to počnejo veliki pesniki, raziskujemo sebe, svojo občutljivost za svet, širimo domišljjski svet in si dovolimo nekoliko zmedenosti,

kot pravi Alica: Precej zmedena sem ob teh spremembah! Nikoli ne vem, kakšna bom naslednji trenutek! Kljub vsemu: zdaj sem prave velikosti in pripravljena, da grem v čudoviti vrt. (Carroll 2022, str. 48). In pri vrtnarjenju v tem čudovitem vrtu so besede in pomeni kakor bele vrtnice, ki morajo postati rdeče ...

Pesnica - razvijanje enega samega talenta

Izpostavila bom učenko, ki sem jo kar poimenovala Pesnica. V petem razredu jo je učiteljica napotila k meni, kjer bi se naj v delavnicah izpopolnila v pisanju in dobila priložnosti za objavo v literarnem glasilu. Pesnica učno ni blestela, v petem razredu še, kasneje pa je postajala vse manj odgovorna pri šolskih zadolžitvah, saj je videla svoje poslanstvo v pesnjenju. Dobila je priložnost na vsaki šolski prireditvi, proslavi ali kakšnem kulturnem dogodku, da je svoje pesmi z igralsko vnemo zrecitirala. Na moje delavnice ni kaj rada prišla, saj se ji je zdelo, da je daleč pred drugimi. Bila je, a v petem razredu, potem pa se ni premaknila nikamor več, še vedno so njene rime odzvanjale v šolski avli kot ponavljajoča se mantra Pavčka ali Grafenauerja. Nato pa je v osmem razredu prišla ideja, da bi Pesnica izdala svojo pesniško zbirko. No, dodeljena je bila spet meni (učila je nisem in tudi ni redno prihajala na delavnice). Bila je samozadostna in samozavestna. Knjige brez »del« ali igre z besedami pa jaz kot njena mentorica s strokovnega vidika ne bi mogla podpreti, zato sva začeli delati. Zdaj je bila dovolj motivirana, da začne premišljati o svoji ustvarjalni poti. Pesmi, kakršne so bile do sedaj, sva pustili takšne, kot odraz nekega časa ali pot razvoja, nove pa so nastajale s spodbujanjem in razvijanjem kreativnosti. Prvo sem jo seznanila s poezijo brez rim, kar jo je nekoliko zbegalo, a počasi in vztrajno, z besedo, besedno zvezo, verzom, kitico ... sva bili vse bližje poeziji. In začela je uživati, se igrati z besedami – spoznanje, da še mnogo česa ne ve in da je toliko stvari za raziskati, jo je zdaj vrglo v nove razsežnosti literarnega ustvarjanja. Pri pouku slovenščine je tako v devetem razredu požela aplavz pri pisanju črtice, ki je bila zame čista poezija. Poetična proza, kdo bi si lahko želel kaj boljšega? In tako, v tem slogu, je izšla tudi njena prva pesniška zbirka, ki jo je finančno podprla šola. Pesnico smo poslali v Veliki svet kot mlado raziskovalko poezije, ki se zaveda, da ni dovolj le »malo pisanja« in si že pesnik. Najbolj prepoznavna značilnost mladega pesnika je ljubezen do jezika in zavzetost za raziskovanje vseh njegovih razsežnosti. Navdušenje nad jezikom in spretno obračanje besed, ne želja po izražanju idej, sta značilnosti bodočih pesnikov (Gardner 1995, str. 112, 113).

Lutkarica - razvijanje več talentov

Literarne delavnice pa niso samo literarne, suhoparno besedne, včasih se lotimo tudi gibalnih, glasbenih in prostorskih spretnosti. Tako se je ponudila priložnost, da se nam je predstavila zunanja sodelavka s svojim ustvarjanjem iz filca. Z učenci smo oblikovali različne stvari, učenka Lutkarica, kot jo bom poimenovala, pa je že po nekaj vaje izdelala čudovito lutko. Rezultat tega je bil, da je izrazila željo, da svoj govorni nastop pri slovenščini predstavi z lutkami. Predstavila nam je Stare grške bajke avtorja Eduarda Petiške, in sicer bajko Ustanovitev mesta Tebe. Pri njej je to bilo pričakovano, saj je izhajala iz umetniške družine, kjer so doma prirejali predstave z lutkami in z njimi tudi nastopali. Zavedala se je, da je to njeno močno področje, da je v tem dobra, a idejo je dobila pri delavnici s filcem. Posledično je bila ta Lutkarica naslednje leto nagrajena na literarnem natečaju za svojo pesem, prav tako pa je samoiniciativno s sošolci pripravila kratko predstavo za pisateljico, ki nas je obiskala ob koncu šolskega leta. Prav je, da učenci, pri katerih že starši odkrijejo in spodbujajo njihov talent, dobijo priložnost tudi v šoli, da se izkažejo, da urijo svoje spretnosti in s tem rastejo. Samo pri pouku je težko dati tolikim učencem toliko priložnosti.

Vodja – spodbujanje socialne zmožnosti

V projektu Rešimo knjige smo res reševali knjige, ampak prej smo za to morali priskrbeti prostor, kamor bomo rešene knjige zložili in pripravili vse za udobno uporabo le-teh. Skupina otrok od 6. do 8. razreda, ki se je zbrala ob mojem povabilu v razredu, je bila po

sposobnostih in interesih heterogena. Projekt je bil zasnovan na ideji, da zapuščen in prazen kotiček na hodniku šole opremimo s knjigami in klopmi, mizicami ali drugimi sedali, da bo prijazen in privlačen za učence, ki bi lahko med prosto uro ali odmorom v miru prelistali kakšno knjigo ali tudi kaj prebrali. Torej je bil načrt: kje dobiti knjige; kakšne vrste knjig; kdo jih bo pridobil; kje pridobiti potrebno pohištvo (mize, police, klopi ali fotelje, razsvetljavo, tablo z navodili ali zapisi ...); kako svoje delo časovno ovrednotiti; kje pridobiti sredstva za realizacijo, če jih bomo potrebovali. Nekateri učenci so stvari vzeli zares, nekateri so hitro odpovedali svoje sodelovanje, sploh če se dela po pouku. Tukaj bi izpostavila sedmošolca, imenovala ga bom Vodja. Bil je deček z odločbo o usmeritvi, bil je upočasnen in imel učne težave na različnih področjih učenja. Tudi motorično je bil nekoliko okoren. Vodja je izstopal, tako navzven kot tudi po obnašanju. Ni imel prijatelja, sedel je sam, odmore je preživel sam ali pa igral klovna, da je dobil malo pozornosti. Nehote pri takšnih učencih ostanejo talenti mnogokrat prikriti in tudi pri projektih jih razporedimo v manjšo skupino z namenom, da bi lažje s kom navezali stik. Toda Vodja je v projektu Rešimo knjige izvedel, kdo je. Ko smo nabrali nekaj starih klopi in donatorsko pridobili gajbice - police za knjige, ki so jih učenci prav radi prinesli od doma, ko so praznili kleti in podstrešja, smo začeli te stvari urejati: brusiti, barvati, popravljati, dodelovati, zlagati, lepiti ... in predvsem, kam kaj postaviti, da bo učinkovito, praktično in hkrati estetsko. Tu je čisto spontano Vodja prevzel svojo vlogo. Na vsako vprašanje: »Učiteljica, kako pa bi to .../kam bi pa ono ...?« je skočil pred mene in povedal, dal navodilo, prijel stvar in jo premaknil, pokazal, ukazal. Bil je odločen in neverjetno prepričljiv. Postal je vodja. In vprašanja so se začela naslavljal nanj, nič več name. Sošolci so se skrivnostno čudili, mene pa je zelo ganilo. Kaj se je zgodilo? V razredu, pri pouku, se je energija v odnosu do tega učenca spremenila. Bil je sprejet, bil je eden izmed njih, glas o njegovi vlogi pri projektu se je raznesel tudi na druge. Vodja je dobil samozavest, njegova samopodoba se je izboljšala, njegov položaj v razredu se je spremenil. In tako se je izkazal tudi pri pouku, ko je začel dvigovati roko, sodelovati, kaj po svoje povedati brez strahu, da se mu bodo sošolci smejali. In pridobili smo vsi, ves razred. Ta socialna zmožnost (osebna in medosebna), se je pri Vodji izrazila bolj na področju osebne zmožnosti s pozitivno samopodobo, s samoiniciativnostjo, zavzetostjo za organiziranje, dobil je občutek, da je sposoben narediti nekaj sam in bolje od drugih; medtem ko so sošolci in ostali učenci v projektu razvili predvsem medosebno zmožnost, kot je empatija, negovanje odnosov, sodelovanje za skupni cilj. Morda je to celo bolj pomembno pri mladostniku, kajti kdor ima razvite socialne zmožnosti, dobro shaja z drugimi ljudmi, je čustveno trden in marsikaj prenese. Nekdo, ki mu ni težko navezati stika z drugimi, lahko to sposobnost uporabi zelo različno – tudi v poklicnem življenju. (Krafft, Semke 2005, str. 32). In tako tudi lažje razvija vse ostale inteligence, ki se še skrivajo v njem.

Zaključek

Vizija naše šole se glasi: »Živimo zdrav življenjski slog in razvijamo kakovostna znanja za razmišljujočega, odgovornega in sočutnega človeka.« Torej stremimo k temu, da na valeti plešejo sočutni, odgovorni in odločni otroci, opolnomočeni tudi na razvojni in čustveni ravni, ne samo »napolnjeni« z znanji in podatki. Vsak starš si bolj kot uspeha želi za svojega otroka, da bi bil srečen. In srečen otrok je tisti, ki je izpolnjen, uresničen, ki se zaveda svojih močnih področij in ve, da s svojim pozitivnim delovanjem obrača svet na bolje.

Literatura

- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah. Ljubljana: Založba Tangram. (Zbirka Naravno učenje).
- Von Krafft, T., Semke, S. (2008). Odkrijmo in razvijmo otrokovo nadarjenost. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Carroll, L. (2022). Alica v čudežni deželi. Ljubljana: Beletrina.

SPodbujanje talentov pri učencih s specifičnimi učnimi težavami

Povzetek: Velik delež učencev, s katerimi delajo specialni in rehabilitacijski pedagogi, so učenci s specifičnimi težavami. Vključeni so v redne šole in srednje šole. Njihova obravnava je prepogosto usmerjena v premagovanje specifičnih učnih težav, kar je sicer primarna naloga izvajanja dodatne strokovne pomoči, ampak prepogosto so prezrti talenti teh učencev. Spremembe, ki bi jih bilo potrebno uvajati v delo s temi učenci so vezane na razvijanje in iskanje načinov, kako razvijati ter upoštevati močna področja učencev s specifičnimi učnimi težavami; kako spodbujati njihove talente. Članek predstavlja praktični vidik dela specialnega pedagoga in vključevanje drugih oseb, ki so zajete znotraj dela z učencem s specifičnimi učnimi težavami z namenom razvijanja talentov teh učencev in kako pristopati k posameznim členom znotraj učenčevega individualiziranega programa v želji, da bi se povezali v tim.

Ključne besede: specifične učne težave, talent, tim, dodatna strokovna pomoč, specialni pedagog

ENCOURAGING TALENTS IN STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

Abstract: A large proportion of students with whom special teachers work are students with specific learning difficulties. They are included in work with students in primary schools and high schools. Their treatment is too often aimed at overcoming specific learning difficulties, which is the primary task of providing additional professional help, but the talents of these students are too often ignored. The changes that should be introduced in the work with these students are related to finding ways to develop and consider the strong areas of students with specific learning difficulties; how to encourage their talents. The article presents the practical aspect of the work of a special teacher and the inclusion of other persons involved in working with a student with specific learning difficulties with the aim of developing the talents of these students and how to approach individual items within the student's individualized program in order to connect them to the team.

Key words: specific learning difficulties, talent, team, additional professional help, special teacher

Uvod

Učenci s specifičnimi učnimi težavami so učenci, ki kažejo zaostanek v zgodnjem razvoju in\ali težave na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija (jezik, govor), branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. (Magajna, Kavkler, Čaćinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič, 2008). Učenci s težjimi in težkimi specifičnimi težavami ter del učencev z zmernimi oblikami specifičnih učnih težav spadajo med učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Med težavami, s katerimi se spopadajo le-ti učenci, je moč zaslediti eno ali več izmed naštetih: počasneje usvaja snov glede na vrstnike, težko vizualizira besede, črke, simbole, počasi, slabo, nerazločno bere, težko samostojno in dovolj hitro zapisuje snov, težko se ustno izraža, ne razume navodil, težko ohranja pozornost dalj časa, zmotijo ga moteči (drugi) dražljaji iz okolja, ima previsoka pričakovanja glede svojega znanja (ocen) ali premalo ceni svoje znanje, nemotiviran za šolsko delo, potrebuje več časa, da se pripravi na delo v primerjavi z drugimi, hitreje se utruja kot drugi, domače okolje ni učno spodbudno, dvojezično okolje, prevelika/prenizka pričakovanja staršev, problematično domače ali šolsko okolje... Najpogostejše pa se več težav prepleta med seboj.

Velikokrat so učenci s specifičnimi učnimi težavami z ustreznim postopkom usmerjeni in pridobijo odločbo, s katero je predvideno število ur strokovne pomoči, med katero se uvršča tudi vključevanje specialnega in rehabilitacijskega pedagoga. Ti učenci so tudi spremljani s strani strokovnega tima na šoli in pridobijo individualizirani program. Individualizirani program predvideva prilagoditve didaktičnih pripomočkov pri pouku, oblike dela z učencem, časovne prilagoditve, žal, pa redko tudi krepitev močnih področij učencev s specifičnimi učnimi težavami. Prepogosto se pozablja, da učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo

tudi talente. Naloga strokovnih timov je tudi spodbujanje talentov učencev s specifičnimi učnimi težavami. Ko se govori o timski obravnavi in spremljanju učenca s specifičnimi učnimi težavami, je potrebno obrazložiti, kako to poteka in kdo so udeleženci tima. Strokovna skupina ali tim vključuje: učitelje, ki poučujejo učenca, svetovalno službo, izvajalce dodatne strokovne pomoči (specialni pedagog, logoped, psiholog, socialni pedagog...) in starše, v višjih razredih pa vse pogostejše tudi učence. Vsak znotraj tima prispeva svoj del k individualiziranemu programu in sprejme svoj del odgovornosti. Vsak udeleženec se zaveže k izvajanju svojega dela programa; učitelj k upoštevanju prilagoditev znotraj razreda, izvajalec dodatne strokovne pomoči k sledenju napredka in uresničevanju zastavljenih ciljev, učenec k upoštevanju pravil, starši k sledenju šolskemu napredku, sodelovanju s šolo... Opaziti pa je, da se pogosto pozabi v program vnesti tudi učenčeva močna področja in da se bo spremljalo le-ta, kajti vsak si želi biti pohvaljen, biti nekje uspešen, še najbolj pa učenci, ki se med izobraževanjem spopadajo z velikimi izzivi in bremenami. Za učenca s specifičnimi učnimi težavami je velikega pomena, da se odkrije njegovo močno področje ali področja in izpostavi tisto, v čemer je dober. Vse več avtorjev, predvsem tujih, opozarja, da je potrebno razvijati strategije za odkrivanje nadarjenih učencev, talentov, med učenci s specifičnimi učnimi težavami. V našem šolskem prostoru poenotenega pristopa še nimamo. Izvajalci dodatne strokovne pomoči, specialni in rehabilitacijski pedagogi, raziskujejo in odkrivajo individualne pristope glede na okolje, učenca, starše... V nadaljevanju je predstavljen en izmed načinov, kako razvijati konstruktiven način za odkrivanje talentov pri učencu s specifičnimi učnimi težavami, spodbujati, da učenec vztraja pri ohranjanju in urjenju svojega talenta in pri tem ne zanemari šolskega dela, starše prepričati, da otroka spodbujajo pri razvijanju tega talenta, učitelje, da odkrivajo talente pri učencih s specifičnimi učnimi težavami skozi delo specialnega in rehabilitacijskega pedagoga.

Model spodbujanja talentov pri učencih s specifičnimi učnimi težavami:

Model spodbujanja talentov pri učencih s specifičnimi učnimi težavami:

1. Sodelovanje z učencem je ključno za pridobitev njegovega zaupanja. Individualno delo z učencem ne sme zajemati zgolj osredotočanja na šolsko delo, če se želi doseči stopnjo zaupanja. Večina otrok rada spregovori o svojih hobijih, ki so lahko spontani ali vodeni, organizirani. Učenci, ki prejemajo individualno strokovno pomoč, pogosto imajo izven šolske dejavnosti, o katerih radi govorijo in močno presenetijo z izbiro le-teh. Med hobiji je najpogostejše možno zaslediti nogomet in ples, veliko učencev pa ima tudi hobije kot so: jamarstvo, dramski krožek, ribištvo, rokomet, igranje inštrumenta ali petje. Znotraj šolskega okolja pa se ti učenci najpogostejše odločajo za izbirne predmete, ki so povezani z tehniko (obdelava lesa), gospodinjstvom ali športom.

Naloga specialnega pedagoga je pokazati interes za pogovor o učenčevih interesih (ob uvodnem pogovoru ali zaključku srečanja), o njegovih interesih spregovoriti z učitelji, ki ga poučujejo predmet/e, ki so povezani s temi učenčevimi interesi in spregovoriti s starši o doživljanju teh interesov na srečanjih.

2. Sodelovanje z učitelji zajema izmenjavo njihovih izkušenj z učencem znotraj sestankov tima. Učitelji se pogosto premalo zavedajo, da so njihove zaznave otroka izjemnega pomena pri oblikovanju celostne podobe o učencu. Specialni pedagogi morajo spodbujati učitelje, da zaznavajo učenca s specifičnimi učnimi težavami celostno, ne pa le skozi specifično težavo. Ti učenci pogosto presenetijo s svojim specifičnim poznavanjem nekega področja, kar lahko nakazuje talent pri učencu, ki ga lahko učitelj vključi v svoj pouk. To je lahko pomoč pri posameznem predmetu po pouku (oblikovanje izdelkov pri tehničnem pouku), nastop na prireditvi, udeležba na športnem tekmovanju...

3. Sodelovanje s svetovalno službo je zelo pomembno, kajti ona je nosilec individualiziranega programa. Poročilo specialnega in rehabilitacijskega pedagoga je le del individualiziranega programa, ki bi lahko zajemal tudi razvijanje otrokovih talentov in tako kot se načrtuje razvijanje šibkih področij, bi bilo potrebno znotraj individualiziranega programa zajemati

razvijanje talentov učenca s specifičnimi učnimi težavami v nadaljevanju učenci s SUT), saj bi se tako vsi vključeni v tim zavezali k spodbujanju močnega področja/močnih področij učenca.

4. Sodelovanje s starši poteka večinoma na občasnih sestankih tima, vedno pogosteje pa poteka redno preko telefonskih pogovorov, elektronskih sporočil. Večinoma se učenci s SUT vključujejo v interesne dejavnosti v popoldanskem času, ko odgovornost za razvijanje močnih področij prevzamejo starši. V kolikor starši izražajo zaskrbljenost za prevelik interes otroka za hobi in le-tega krivijo za učenčeve učne težave, je potrebno prisluhniti njihovim dvomom in skupaj z njimi pretehtati pomen razvijanja otrokovega talenta. Prehitra opustitev/preprečitev razvijanja talenta lahko vodi otroka v depresijo, razvijanje vedenjskih težav, saj bo iskal druge načine, kako se potrjevati.

5. Sodelovanje z okoljem, oziroma izvajalci aktivnosti, kjer učenec razvija svoje talente, je priporočljivo, v kolikor se starši in učenec s tem strinjajo. Kadar gre za dejavnost na šoli, je naloga lažja, saj ga najpogosteje izvajajo učitelji, ki se mogoče že v okviru pouka srečujejo z učencem. V kolikor pa so izvajalci interesne dejavnosti zunanji, pa je priporočljivo, da z njimi komunicirajo starši ali pa na željo staršev poizvejo o specifikah učenca in jih skušajo upoštevati. Na primer: v kolikor gre za otroka, ki potrebuje pomoč pri organizaciji, jasnemu podajanju navodil, dodatni spodbudi, drugo jezikovno okolje...

6. Vloga specialnega in rehabilitacijskega pedagoga so, poleg že naštetih, tudi:

- organizacija urnika glede na izvajanje interesnih dejavnosti; urnik mora zajemati čas za učenje, počitek glede na urnik treningov, vaj,
- preverjanje, ali se učenec drži urnika (pregled domačih nalog, poročanje s strani učitelja, ali učenec izkazuje napredek pri predmetu...), ali starši upoštevajo urnik,
- organizacija ustnih preverjanj znanja in svetovanje učencu, kako naj organizira pridobivanje ocen glede na obremenjenost zaradi dejavnosti (odsvetuje se pridobivanje ustnih ocen dan po tekmi, nastopu, intenzivnih vajah/treningih),
- spodbujanje učenca, da vsak dan ponovi tekočo snov,
- spodbujanje učenca, da se udeležuje drugih individualnih in skupinskih oblik učne pomoči na šoli. Učenci, ki prejemajo individualno strokovno pomoč, se pogosto tudi navežejo na izvajalca, zato je tudi dobrodošlo, da se le-ta, v kolikor je mogoče, udeleži učenčevega nastopa, tekme, saj bo to okrepilo učenčovo samopodobo.

Pristop k obravnavi učenca s specifičnimi učnimi težavami, ki vključuje tudi spodbujanje njegovega talenta ali več talentov večinoma pokaže, da:

- krepi učenčovo samopodobo, saj učenec na nekem področju doživlja zadovoljstvo ali celo uspehe,
- učencu omogoča, da je nekje sprejet in se v določenem okolju počuti dobro, kajti včasih so ti učenci v razredu slabo sprejeti,
- krepi vezi med učencem in starši ter drugimi družinskimi člani, saj ga pričnejo opazovati skozi prizmo uspehov,
- učenec razvija bolj jasno poklicno pot, saj lahko med hobijem krepi veščine, ki mu utegnejo pomagati na poklicni poti (razvijanje ročnih spretnosti, glasbenih talentov, likovnih talentov...).

Težave, s katerimi se je včasih potrebno spoprijemati, ko učenec s specifičnimi učnimi težavami išče svoje močno področje:

- hitro izgubi motivacijo, saj je lahko dober pri npr. nogometu, a potrebuje jasna navodila, prihaja iz drugega jezikovnega okolja,
- izvajalci interesne dejavnosti ne razumejo, niso poučeni, o ustreznih pristopih pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami,
- izven šolske dejavnosti so prepogosto usmerjene v tekmovalnost,
- premajhna ponudba pestrih izven šolskih dejavnosti v otrokovem okolju, težko dostopne aktivnosti zaradi oddaljenosti od okolja, v katerih otrok živi.

Zaključek

Vsak človek si želi biti nekje uspešen, sprejet. Najti okolje, v katerem bo lahko razvijal svoje interese, ki so najpogostejše vezani na posameznikove talente. Učenci s specifičnimi učnimi težavami tu niso nobena izjema. Dokler se ustvarja okolje, v katerem vsak člen otrokovega sveta sam razvija njegov talent, bodo talenti učencev s SUT, najverjetneje, spregledani, saj jih bodo izpodrivale učenčeve specifične težave. Ko se bodo posamezni člani, ki se srečujejo z učencem s SUT, povezali med seboj v učinkovit tim, pričeli sodelovati, bo ustvarjeno okolje, v katerem bodo tudi učenci s specifičnimi učnimi težavami vstopili v svet, kjer bomo vsi skupaj pomagali tem učencem razvijati njihove talente.

Literatura

- Lidija Magajna, Marija Kavkler, Gabi Čačinovič Vogrinčič, Sonja Pečjak, Ksenija Bregar Golobič. (2008). Koncept dela UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Katarina Kesič Dimić. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni. Založba Rokus Klett, d. o. o. c
- Gavin Reid, Marija Kavkler, Stephen G. Viola, Milena Košak Babuder, Lidija Magajna. (2007). Učenci s specifičnimi učnimi težavami: Skriti primanjkljaji – skriti zakladi. Bravo Društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami
- Mojca Kukanja Gabrijelčič. (2015). Nadarjeni in talentirani učenci. Koper: Univerzitetna založba Annales
- II. mednarodna znanstvena konferenca – zbornik. (2010). Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih. MIB d. o. o.

MOTIVIRANJE NADARJENIH DIJAKOV PRI OSVAJANJU MATEMATIČNO ZAHTEVNEJŠI UČNI SNOVI

Povzetek: Kako motivirati razred, v katerem je večina dijakov talentiranih? Če je po učnem načrtu še zahtevnejša učna snov? Eksponentna funkcija in eksponentne enačbe spadajo med bolj abstraktne in težje razumljive učne snovi. S pomočjo preproste ideje, motivacije in navdiha, se da zadevo uspešno speljati in dijaki si jo zapomnijo za zmeraj. Osnova je igra šah. Zgodba o samem nastanku šaha, pšenici, kralju in na koncu ugotovitve, da na celnem svetu ni dovolj pšenice, s katero bi kralj poplačal trud modreca, kateri je igro izumil. Seveda se število zrn na vsakem polju šahovnice eksponentno povečuje, kjer dijaki na preprostem primeru spoznajo, ugotovijo eksponentno funkcijo. Jo tabelirajo, narišejo, v pravokoten koordinaten sistem in spoznajo, da ta funkcija skokovito hitro narašča. Ko sedaj sprašujem eksponentno funkcijo, mi dijaki na zgodbi o nastanku šaha, ustrezno in pravilno obrazložijo in prikažejo to učno snov.

Ključne besede: šah, matematika, eksponentna funkcija, žito, šahovnica, motivacija, zrna žita, zgodba

MOTIVATING TALENTED STUDENTS IN MASTERING MATHEMATICALLY MORE DEMANDING LEARNING MATERIAL

Abstract: How to motivate a class in which most students are talented? If there is an even more demanding subject according to the curriculum? The exponential function belongs to the more abstract and difficult to understand learning material. With the help of a simple idea and motivation, the matter can be successfully conducted and the students will remember it forever. The basis is the game of chess. The story of the very origin of chess, wheat, the king and sage. Of course, the number of grains on each square of the chessboard increases exponentially, where the students learn and find out the exponential function on a simple example. They tabulate it, plot it, and realize that this function is growing exponentially. When I now ask about the exponential function, the students adequately and correctly explain and demonstrate, this learning material on the story, about the origin of chess.

Key words: Chess, mathematics, exponential function, wheat, chess board, motivation, cereal grains, story

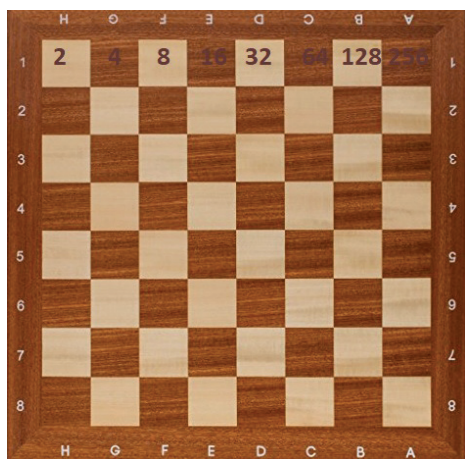
Uvod

Odkar sem se začel izobraževati za učiteljski poklic, je bila vedno v ospredju motivacija učencev in dijakov. Tudi na fakulteti so pri didaktiki matematike vsi poudarjali, kako pomembna je motivacija učencev v razredu, pri vsaki učni snovi. Da so učenci bolj mirni, lažje sprejemajo in dojemajo učno snov, poslušajo z zanimanjem in precej več odnesejo od učne ure, kot sicer. Za vse to je kriva dobra motivacija. Tudi sedaj vidim, če so dijaki dobro motivirani, je mir v razredu, ni razgrajanja, vsi poslušajo in sodelujejo pri učni uri. Logično, da se mi je zato ta beseda in njen pomen, tako usedla v spomin. Sedaj skušam res na začetku vsake učne ure motivirati dijake. Zadnje čase iščem motivacije iz njihovega okolja, vsakdana, njihovih poznanih vsebin. Spoznal sem, da če je dober uvod in motivacija iz dijakovega okolja, njemu poznanih vsebin, si dijak tudi učno snov bolje zapomni in jo lažje ter hitreje osvoji. Ker imam kar dolgo pot do službe, vedno v avtu zaposlim svoj um s tem, da razmišljam kako bom tisti dan izpeljal učno uro v kakšnem razredu. Vedno se pojavijo dobre ideje in tudi dijaki vedno to zelo dobro sprejmejo. Letos imam v 3. letniku programa strojni tehnik res srečo. Večina dijakov je zelo talentiranih, delavnih, pridnih in na splošno dobrih v matematiki. Na začetku šolskega leta se pojavi učna snov eksponentne funkcije in eksponentne enačbe. Ta učna snov je bila vedno dijakom slabo razumljiva, abstraktna.... Kaj sploh je to? Kako se nariše graf? Kaj pomeni ta krivulja, kaj predstavlja? Zakaj tako strmo narašča? Tako sem nek ponedeljek v avtu, zopet razmišljal, kako povezati eksponentno funkcijo z stvarmi, dogodki, ki jih dijaki počnejo, ali radi počnejo, vsaj nekateri. Ta stvar jim mora biti dodobra poznana, mogoče kakšna igra, ampak ne na mobilni ali računalnik, tega je že tako preveč. Igra mora biti dijakom dobro poznana, zanimiva, radi se jo igrajo in poleg igranja še matematično razmišljajo.

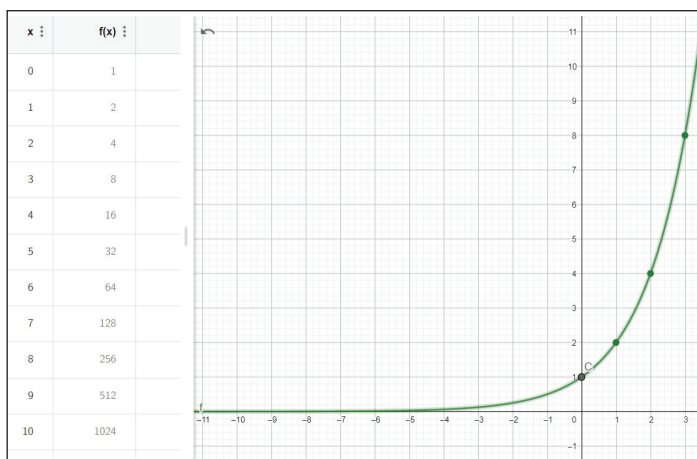
Spomin mi je ušel v moje otroštvo, katere igre smo se kot otroci radi igrali? Človek ne jezi se, karte črni Peter, Tarok, Med dvema ognjema, Ladjice potapljat, ... Povezano mora biti z matematiko, natančneje z eksponentno funkcijo. Res nisem želel, da jo dijakom razlagam na klasičen šolski oziroma standardni način. Z razmnoževanjem bakterij ali delitvijo celic, tako kot je to predstavljeno v učbeniku. Porodila se mi je zamisel. Igra ki ima zelo veliko z logiko, matematiko in jo vsi radi igramo. Seveda to je igra Šah. Kolikokrat sva ga z dedkom igrala. Najprej je on igral brez kraljice, nato brez trdnjave in tako stopnjeval zahtevnost. Priznam mogoče sem ga samo enkrat uspel premagati, res je bil dober šahist. Spomnil sem se na zgodbo, ki mi jo je pripovedoval, kako je nastal šah. Mogoče je celo resnična, kdo bi vedel. Takoj sem jo povezal z matematiko, natančneje z eksponentno funkcijo.

Šah v razredu

Tako sem prišel v razred in takoj dijakom pričel pripovedovati zgodbo o nastanku šaha. V Indiji je proti koncu 6. stoletja, živel modrec Sisi Ben Dahir, ki je izumil igro šah. Predstavil jo je kralju Šahramu, ta pa je bil nad njo tako navdušen, da mu je v zameno za igro ponudil kar si je zaželel. Modrec si je na prvi pogled zaželel skromno nagrado. Za prvo polje dve zrna pšenice, drugo polje štiri zrna, tretje polje osem, četrto polje šestnajst, peto polje dvaintrideset in tako naprej do štiriinšestdesetega polja. Kralj je bil vesel, saj je mislil, da toliko zrn pšenice pa le premore. Na koncu, ko je izračunal, koliko je to, je ugotovil, da na celem svetu ni toliko pšenice. Zrn je namreč kar 264, kar je približno nekaj več kot 18 biljonov zrn. Tako je kralj ugotovil, da mu te nagrade ne more dati, ker nima toliko pšenice. Kot spomin na ta dogodek, se šahovska polja v Indiji imenujejo »kohtazara«, kar pomeni žitnica.



Šahovnica



Ekspn.f.graf

Zraven zgodbice, sem vse skupaj še narisal na tablo. Narisal sem šahovnico in na vsako polje zapisal število zrn, tja do 256 zrn pšenice, torej 8 polje. Nato sem narisal tabelo. Prvi stolpec, so bila polja na šahovnici (os x), drugi stolpec pa število zrn pšenice (os y). Tabelo sem narisal od 1 polja in do osmega. Po narisani tabeli, sem narisal še pravokotni koordinatni sistem. Abscisna os oziroma x os, je predstavljala število polj, navpična y os oziroma ordinatna os pa število zrn pšenice. Narisani graf je predstavljal lepo eksponentno funkcijo s predpisom $f(x) = 2^x$. Nato sem prikazal funkcijo še s pomočjo računalnika na projektor. Najprej s programom Desmos, nato pa še z programom Geogebra. Na koncu so dijaki vse skupaj zapisali v zvezke, narisali šahovnico, dodali tabelo in graf ter predpis za omenjeno funkcijo. Tako so dijaki ugotovili, da se za vsako naslednje polje, število zrn poveča za dvakratnik prejšnjega. Tako je osnova število dve. S polji narašča število zrn skokovito, pojasnil sem jim da eksponentno. Torej je pri zrnih funkcija $f(x) = 2^x$. Nato sem vprašal, kaj pa če bi modrec dajal na polja 3,9,27,81 in tako naprej, zrn. Prišli smo do eksponentne funkcije s predpisom

$f(x) = 3x$. Nato smo osnovo še spreminjali z naravnimi števili štiri, pet, šest in prišli do splošne formule za eksponentno funkcijo $f(x) = ax$. Pri čemer je a večja od nič, lahko pa je osnova tudi med nič in ena. Pogledali smo si zgradbo eksponentne funkcije in zapisali, da je a osnova, x pa eksponent.



$$2^{64}$$

Seveda so nato sledile še lastnosti funkcije, definicijsko območje, zaloga vrednosti, naraščanje, padanje. Ugotovili smo, da funkcija za osnove večje od ena strmo narašča. Da gredo vse funkcije skozi točko $T(0,1)$. Da je definicijsko območje kar celotna realna os, zaloga vrednosti pa vsa pozitivna realna števila. Ugotovili smo, da gre funkcija navzgor v neskončnost in da je navzgor neomejena, navzdol pa je omejena z abscisno osjo. Kljub vsem lastnostim, grafom in funkcijskim predpisom, so učno snov dijaki še vedno lepo povezovali z zgodbico o nastanku šaha.

Zaključek

Sedaj ko sprašujem eksponentno funkcijo in dijake sprašujem, kaj je eksponentna funkcija, kako narašča, kako izgleda graf, kakšen je njen predpis, zapiši njene lastnosti... Se dijak najprej spomni zgodbe, lepo razloži na primeru zrn pšenice, tabelira, nariše, iz grafa razbere lastnosti. Tako na osnovi zgodovinske zgodbe dijaki lažje in z večjim razumevanjem razložijo eksponentno funkcijo.

Literatura

<https://sl.wikipedia.org/wiki/%C5%A0ah>
<https://www.go-tel.si/instrukcije/eksponentna-funkcija>
http://www2.arnes.si/~mpavle1/mp/exp_f.html
<https://sites.google.com/site/sahprojektnanaloga/zgodovina-saha>

STALIŠČA UČITELJEV DO NADARJENIH UČENCEV

Povzetek: Devetletna osnovna šola in hitro spreminjajoča se družba ter inkluzija je na nek način uzakonila tudi delo z nadarjenimi učenci. Napredek in razvoj nadarjenih učencev je dolžnost slehernega učitelja. Vsem otrokom je potrebno zagotoviti možnosti za optimalen razvoj njihovih potencialov. Zaradi njihovih posebnosti so me zanimala učiteljeva stališča do nadarjenih učencev in njihove vedenjske posebnosti. Izvedla sem empirično raziskavo na vzorcu 135 učiteljev osnovnih šol v Sloveniji, ki so izpolnili anketni vprašalnik. Raziskava je pokazala, da kljub pozitivnemu odnosu učiteljev do dela z nadarjenimi, le-ti velikokrat ostanejo moteč element, kar je lahko zgolj posledica dolgočasje med poukom. Učitelji so se za poučevanje nadarjenih pripravljali dodatno izobraževati, njihova stališča pa so enaka ne glede na šolo, spol, delovno dobo, delovno mesto ali pa zadovoljstvo z delom.

Ključne besede: nadarjeni, vedenje, učitelji, stališča.

TEACHERS' STANDPOINTS TOWARD WORKING WITH GIFTED PUPILS

Abstract: With the introduction of a 9-year primary school and a fast-changing society as well as inclusion, we have – in a way – legislated also working with gifted pupils. The progress and development of gifted pupils is every teacher's duty. All children should have an opportunity for optimal development of their potential. Also due to their uniqueness, I was interested in teachers' standpoint toward the gifted and their behavioral uniqueness. I have conducted empirical research from a sample of 135 primary school teachers in Slovenia that filled out a questionnaire. Research has shown that despite a positive inclination toward working with the gifted from teachers' perspective, the gifted pupils remain a disturbing element, which can be only a consequence of their boredom during classes. Teachers are prepared to further educate themselves for working with the gifted, and their standpoints remain the same regardless of school, gender, years of service, working position, or work satisfaction.

Keywords: gifted, behavior, teachers, standpoint

1 Uvod

V Beli knjigi (2011) piše: »Inkluzija postaja vedno bolj prisotna v različnih državah, povečuje se skrb za celostni osebnostni razvoj nadarjenega učenca, ne le za razvoj njegovih sposobnosti ter za različne skupine nadarjenih učencev.« (str.333). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2011) omenja tudi nadarjene učence, katerim mora šola zagotoviti ustrezno izobraževanje tako, da jim prilagodi metode poučevanja, oblike dela in vsebine ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike šolskega dela. Tako so pravno formalne možnosti za razvoj nadarjenih zagotovljene že z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Prepoznavanje nadarjenosti se začne že v osnovni šoli, v četrtem razredu. Prav z zgodnjim odkrivanjem nadarjenosti pridobimo to, da lahko začnemo razvijati različne sisteme diferenciacije in organizacijske ter didaktične oblike, ki bodo kolikor je le mogoče, upoštevale razlike v hitrosti in posebnosti otrokovega razvoja, v njegovi nadarjenosti in hitrosti napredovanja, ter tako zagotovile učencem in učenkam po eni strani več znanja in po drugi strani uspešen zaključek šolanja.

2 Opredelitev nadarjenosti

Danes poznamo teorije, ki vsebujejo kvantitativne in kvalitativne vidike nadarjenosti. O enotni opredelitvi nadarjenosti tako ni mogoče govoriti. Komensky (1995, str. 70) je definiral več vrst nadarjenosti, med katerimi je opredelil:

- bistroumni, vedoželjni, vzgojljivi otroci, ki so najsposobnejši za študij in potrebujejo le hrano modrosti,
- bistroumni, toda počasni in pri tem poslušni, ki potrebujejo le spodbudo,
- bistroumni in vedoželjni, a trmasti in uporni, ki jih učitelji v šolah ne marajo, a postanejo pogosto največji možje, če se le z njimi pravilno ravna (iz divjih žrebet postanejo najboljši

konji). Dabrowski (1967) je npr. v svoji teoriji trdil, da nadarjeni posamezniki kažejo super-občutljivost (ang. overexcitabilities) na več področjih: psihomotoričnem, intelektualnem, senzualnem, domišljijem in čustvenem. V slovenskem prostoru je najpogostejše uporabljena Marland definicija iz leta 1972. Ta navaja, da so nadarjeni in talentirani otroci tisti, ki jih je indentificiralo strokovno osebje in imajo resnično visoke sposobnosti in zmožnosti visokih dosežkov (Mojca Kukanja Gabrijelčič, 2015, str. 21).

2.1 Značilnosti nadarjenih učencev

Še vedno ni enotnega mnenja kaj opredeljuje te učence. Gardner je določil osem ločenih »inteligentnosti«. Renzulli in Reis sta definirala nadarjenost kot kombinacijo treh osnovnih značilnosti: nadpovprečne splošne sposobnosti, visoke ravni ustvarjalnosti in visoke ravni predanosti nalogi ali motivaciji za dosežke. Resnično nadarjeni otroci niso tisti učenci, ki se enostavno učijo hitreje z malo truda. Delo nadarjenih učencev je originalno, izjemno napredno za njihovo starost in potencialno trajne vrednosti. Nadarjen otrok pa se sooča z mnogimi problemi, vključno z dolgočasjem in frustracijami v šoli, prav tako tudi z izoliranostjo (včasih celo posmehovanjem) s strani vrstnikov. Nadarjeni otroci so lahko nepotrpežljivi do svojih kolegov, staršev in celo učiteljev, ki nimajo enakih interesov ali sposobnosti. (Woolfolk, 2002, str. 123). V kontekstu moje raziskovalne naloge bi posebej opozorila na naslednje značilnosti: da vedno uveljavijo svojo voljo, so nestrpni do počasnejših učencev, so perfekcionisti, zelo nadarjeni so družbeno slabše prilagojeni ter nič jih ne more zaustaviti pri doseganju svojega potenciala (George, 1997, str. 43, 44).

2.2 Problemi nadarjenih učencev

Na okolje, ki je antiintelektualno naravnano se nadarjeni in učno uspešni učenci lahko različno odzovejo. Lahko se zaprejo in osamijo, postanejo razredni klovni ali prekrijejo svoje sposobnosti in se skrijejo v povprečje. V zadnjem primeru se učenec popolnoma prilagodi okolju in prevzame njegovo usmerjenost – antiintelektualizem. Ker ne želi tvegati težav zaradi svojih specifičnih lastnosti, jih prostovoljno žrtvuje za socialno priznanje, za prijateljstvo. Prikrivanje znanja je zanj edini način boja proti socialni izolaciji (Opaka, 2005, str. 84, 85). Že Komensky je opozoril, da taki učenci izstopajo iz povprečja in so za razredno klimo lahko moteč element, če njihove energije ne usmerimo na pravo pot, jim ne nudimo ustreznega okolja in vzpodbujamo njihove lastne aktivnosti (Komensky, 1995, str. 70).

3 Empirični del

3.1 Problem in cilji raziskave

V Beli knjigi (2011) piše: »Nadarjene učence je treba obravnavati kot samostojno skupino učencev, ki ima na področju učenja izjemne potenciale oziroma dosežke, ki opravičujejo individualizirane prilagoditve v okviru osnovnega in srednjega šolanja.« (str.339).

Zaradi zahtevnosti dela z nadarjenimi je postal moj raziskovalni problem ugotoviti stališča učiteljev do nadarjenih učencev. Cilje raziskave sem razdelila v tri sklope.

Raziskati sem želela stališča učiteljev: do dela z nadarjenimi, do izobraževanja za delo z nadarjenimi in do vedenjskih posebnosti nadarjenih.

3.2 Hipoteze

Za dosego cilja sem oblikovala hipoteze, ki so mi s potrditvijo/ali pa ne, omogočile ugotavljanje stališč učiteljev izbranega vzorca ter njihovo posploševanje na osnovno množico.

3.3 Metodologija

3.3.1 Vzorec

Vzorec je vzet iz osnovne statistične množice 135 učiteljev osnovnih šol v Sloveniji. Delež moških je v raziskavi zavzemal petino. Štiri petine so bile ženske. Največji delež so zavzemali učitelji z delovno dobo od 11-25 let. Glede na delovno mesto so največji delež zavzemali

učitelji 3. triletja. Sledili so učitelji 1. in 2. triletja. Skoraj dve tretjini učiteljev je s svojim delom zadovoljnih, dobra četrtina zelo, zanemarljivo malo pa zadovoljnih oz neodločenih, nezadovoljnih s svojim delom ni bilo.

3.3.2 Merski instrumenti

Za potrebe raziskave sem oblikovala vprašalnik. Stališča sem ovrednotila petstopenjsko. Vprašalnik je sestavljen iz afirmativnih trditev, ki so razdeljene v tri različne sklope: z nekaterimi sem preverjala stališča učiteljev do dela z nadarjenimi, z drugimi stališča učiteljev do izobraževanja za delo z nadarjenimi in s tretjimi odnos učiteljev do vedenjskih posebnosti nadarjenih učencev. Vprašalnik vsebuje 24 trditev, od katerih jih posameznemu sklopu pripada tretjina, to je 8 trditev. Trditve so razporejene naključno.

3.3.3 Merske karakteristike

Upoštevala sem: Cronbachov koeficient zanesljivosti alfa kot pokazatelj notranje skladnosti vprašalnika, veljavnost, objektivnost in občutljivost hipoteze.

4 Rezultati

4.1 Preverjanje hipotez

H1: Večina učiteljev ima pozitiven odnos do dela z nadarjenimi.

Učitelji uporabljajo za delo z nadarjenimi različne oblike in metode, pozornost posvečajo zahtevnejšim vsebinam, povečuje se delež raziskovalnih nalog in menijo, da ne bi bilo dobro, če bi razvoj nadarjenosti prepustili domu. Ker pa jim priprava na delo z nadarjenimi vzame veliko časa, bi želeli biti za svoj trud dodatno stimulirani.

H2: Večina učiteljev se je pripravljena izobraževati za delo z nadarjenimi.

Učitelji menijo, da za delo z nadarjenimi niso dovolj usposobljeni, pripravljeni so se dodatno izobraževati bodisi na seminarjih ali pa s strokovno literaturo, večkrat je prisotno tudi timsko delo. Edino strokovna povezava s šolsko svetovalno službo ni učinkovita.

H3: Večino učiteljev vedenjske posebnosti nadarjenih motijo.

Nadarjeni učenci se učiteljem zdijo moteči, igrajo razredne klovne, z izjavami prizadenejo sošolce ali pa so osamljeni, poleg tega pa učiteljem vzbujajo strah in negotovost, ker ne vedo natančno, kako bi jih vključili v razredno skupnost. Zaradi potrebe po dodatni izobrazbi, se čutijo še manj suverene na tem področju.

H4: V stališčih učiteljev ni razlik glede na šolo.

H5: V stališčih učiteljev ni razlik glede na spol.

H6: V stališčih učiteljev ni razlik glede na delovno dobo.

H7: V stališčih učiteljev ni razlik glede na delovno mesto.

H8: V stališčih učiteljev ni razlik glede na zadovoljstvo z delom.

Število statistično pomembnih razlik je pa dokaz, da je zadovoljstvo s svojim delom pomembna postavka.

Zaključek

Inkluzija je že nekaj časa prisotna v rednih šolah. Večina učiteljev ima do dela z nadarjenimi pozitiven odnos, delu z nadarjenimi posvetijo veliko časa in se nanj pripravljajo tako vsebinsko kot didaktično. Ravno tako se večina učiteljev zaveda pomembnosti svojega dela za razvoj nadarjenih otrok. Pripravljeni so se dodatno izobraževati, posegajo po strokovni literaturi, svoje delo načrtujejo tudi v timu. Le šolska svetovalna služba je tu zatajila. Največ nalog še vedno ostaja učitelju. Pri tem, da večino učiteljev vedenje nadarjenih moti, je to še posebej težko izvedljivo. Včasih se zdi to kar nemogoča naloga, katero pa učitelji obvladujejo s pomočjo močnega pedagoškega etosa, ne glede na delovno dobo, delovno mesto, spol ali šolo s katere prihajajo, rahel vpliv ima le zadovoljstvo z delom pa še to le v zametkih, kajti učitelji imajo, če že ne drugega pa močan čut odgovornosti. Raziskava je potrdila moje pred-

postavke – večina učiteljev se vsakega dela loti pošteno in odgovorno, kar samo potrjuje že znano dejstvo, da biti učitelj ni poklic, temveč način življenja. Nadarjeni definitivno potrjujejo, da je večini učiteljem drugačnost izziv.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Field, A. (2006): *Discovering Statistics Using SPSS*. London, SAGE Publications Ltd.
- Frigelj, J. (2005): Nadarjeni – izziv ali nebodigatreba. Ljubljana: SUPRA d.o.o., Zbornik 4. strokovnega posveta iz prakse v prakso: Različni učenci-različni pristopi.
- George, D. (1997): Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Jurman, B. (2004): *Inteligentnost nadarjenost ustvarjalnost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva d.o.o.
- Komensky, J.A. (1995): *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2015): Nadarjeni in talentirani učenci. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Opaka, M. (2005): Socialni položaj učno izredno uspešnih učencev. V: Blažič, M. (ur.): *Didactica Slovenica*, let. 20, št. 3-4. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 80 – 99.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H) (2011). Uradni list Republike Slovenije, št. 87/2011. Pridobljeno 29. 3. 2016, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3727>.
- Woolfolk, A. (2002): *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

DOSEGANJE ŽELENIH UČNIH CILJEV PREK UPORABE IK TEHNOLOGIJE

Povzetek: Učitelji se pri izvajanju pouka v programih srednjega strokovnega in še bolj v programih srednjega poklicnega izobraževanja pogosto srečujemo z nezainteresiranostjo oziroma nemotiviranostjo dijakov. Nemotiviranost je mogoče zaslediti tako pri podpovprečno uspešnih dijakih kot tudi pri nadpovprečno uspešnih, nadarjenih dijakih. V srednjem strokovnem izobraževanju je delo z nadarjenimi dijaki zelo neorganizirano. Učitelji smo glede tega več ali manj prepuščeni sami sebi. Poleg tega se od učiteljev enostavno pričakuje predvsem posvečanje dodatne pozornosti dijakom s posebnimi potrebami, kar predstavlja časovno stisko ter posledično zanemarjanje visoko motiviranih dijakov. V obdobju pouka na daljavo je uporaba IKT orodij v učnih procesih doživela velik razmah. Glede na to, da so bila nekatera orodja s strani dijakov dobro sprejeta že v času pouka na daljavo, smo po vrnitvi pouka v šolo z uporabo teh orodij nadaljevali. Želeli smo jih uporabiti z namenom drugačnega pristopa k izvajanju pouka in na ta način dviga motivacije dijakov. Predvsem nas je zanimalo, kako z uporabo različnih načinov, ki jih ta orodja omogočajo, motivirati nadpovprečno sposobne dijake.

Ključne besede: IKT, motiviranje, nadarjenost, pouk, talentiranost.

ACHIEVING THE DESIRED LEARNING GOALS THROUGH THE USE OF IC TECHNOLOGY

Abstract: When teaching in secondary professional programs, and even more so in secondary vocational education programs, teachers often face disinterest or lack of motivation in students. Lack of motivation can be seen both in below-average successful students and in above-average successful, talented students. In secondary professional education, working with talented students is very disorganized. We, teachers, are more or less left on our own in this regard. In addition, teachers, to put it simply, are expected to pay extra attention to students with special needs, which represents a time constraint and, consequently, the neglect of highly motivated students. During distance learning the use of ICT tools in learning processes experienced a great boom. Given that some of the tools were already well received by the students during distance learning, we continued using these tools after classes returned to school. We wanted to use them with the aim of a different approach to teaching and, in this way, raise up the motivation of students. We were mainly interested in how to motivate students with above-average ability by using the various methods made possible by these tools.

Keywords: ICT, motivation, talent, teaching.

Uvod

Nadarjenost je v različnih državah ter v različnih družbenih in civilizacijsko-kulturnih okoljih opredeljena različno in včasih se enaki izrazi uporabljajo v različnih pomenih. Bela knjiga (Krek in Metljak, 2011) o nadarjenih učencih pravi (Jurišević, 2011), da so to visoko nadpovprečni učenci, ki jih je v populaciji do 10 odstotkov. Govora je o otrocih in mladostnikih, ki izkazujejo izrazito nadpovprečno visoke (izjemne) lastnosti.

Nadarjenost oziroma talentiranost je lahko splošna oz. omogoča izjemne rezultate na več področjih ali pa specifična. Za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, se v opredelitvi uporablja izraz nadarjenost, za visoko specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih, pa se uporablja izraz talentiranost (ZRSS, Ljubljana 2019). Nadarjeni učenci in dijaki naj bi se obravnavali kot samostojna skupina, ki ima na področju učenja izjemne potenciale oziroma dosežke in ki, v okviru osnovnega in srednjega šolanja, potrebujejo prilagoditve. Ker ti učenci običajno nimajo primankljajev, se opredeljujejo kot učenci/dijaki z dodatnimi potrebami. Podpora nadarjenim otrokom naj bi se v prvi vrsti zagotavljala znotraj rednih oddelkov kot notranja diferenciacija (Strmčnik, 1993; 2001) in se stopnjevala v različne oblike dela zunaj rednih oddelkov in šol (kot fleksibilna in/ali delna zunanja diferenciacija). Proces prepoznavanja se začne že v vrtcu in traja do konca srednje šole. Poteka kontinuirano, saj se nadarjenost lahko pojavi takoj ali kasneje. Najbolj organizirano odkrivanje se izvaja v času osnovne šole; začne se s spremljanjem podatkov v mapi dosežkov in v kasnejšem obdobju osnovne šole

nadaljuje z različnimi načini vrednotenja znanja (preizkusi znanja, testi, lestvice ...).

V srednjih šolah pri odkrivanju nadarjenih dijakov izhajamo iz predpostavke, da so v skladu s Konceptom odkrivanja in dela z učenci OŠ (Koncept, 1999) večino nadarjenih učencev prepoznali že tam. Zato je v srednjih šolah težišče bolj kot k odkrivanju usmerjeno k prilagajanju vzgojnoizobraževalnega dela za te dijake.

Nadarjenost se zaznava in priznava praviloma na podlagi vidnih dosežkov dijaka (npr. rezultatov tekmovanj, sprejemnih izpitov za specifične programe, itd.). Seveda je potrebno nadarjene učence/dijake naprej prepoznati.

- Potrebno je poudariti, da je prilagajanje vzgojnoizobraževalnega dela v srednjih šolah zakonsko opredeljeno samo v Zakonu o Gimnazijah (36.člen), kjer je določeno, da se lahko nadarjenemu dijaku prilagodi opravljanje obveznosti. V zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju so nadarjeni dijaki omenjeni samo v sklopu dijakov s posebnimi potrebami (8.člen), in sicer da se poklicno in strokovno izobraževanje teh dijakov organizira in izvaja v skladu s tem zakonom in posebnimi predpisi.

1 Delo z nadarjenimi dijaki v srednješolskih programih

Že v uvodu je bilo omenjeno, da se na področju srednješolskega izobraževanja nadarjeni dijaki bolj organizirano spremljajo le na gimnazijah. V programih srednjega strokovnega in srednjega poklicnega izobraževanja pa tega ni. Učitelji smo tako več ali manj prepuščeni lastni iniciativi za zaznavanje nadarjenih dijakov in njim ustrezno prilagajanje pouka. Poleg tega, predvsem v programih srednjega poklicnega izobraževanja, dodatno obremenitev predstavljajo dijaki s posebnimi potrebami. Tako smo učitelji pogosto postavljeni pred izziv, kako voditi pouk v oddelku s tridesetimi ali več dijaki, ki ima tako dijake s posebnimi potrebami kot nadpovprečno sposobne in nadarjene dijake.

Temeljno vodilo pri načrtovanju poučevanja in učenja nadarjenih učencev so njihove učne in tudi druge značilnosti. Te značilnosti naj bi učitelj upošteval saj odločujoče vplivajo na proces učenja in učne dosežke. Tako pri prilagajitvah poučevanja in učenja skušamo slediti štirim temeljnim dejavnikom oziroma osnovnim ciljem (Griffin in Shevlin, 2007):

1. Učno okolje: cilj je zagotoviti primerne učne izzive in spodbuditi učence k maksimalnemu razvoju njihovih zmožnosti, k sprejemanju tveganja, gradnji in nadgradnji znanja ter spretnosti. Pomembno je zagotoviti spodbudno emocionalno klimo (varno, podporno, fleksibilno) s številnimi komunikacijskimi priložnostmi, primerno fizično ureditev, konkretne izkušnje in gradiva za spodbujanje učenja.
2. Učne vsebine: cilj je graditi bogatejše, bolj raznoliko in organizirano znanje oz. njegove temelje s tem, da dvignemo meje naučenega in uporabo učenčevih zmožnosti.
3. Učni proces: cilj je spodbuditi kreativnost in višje ravni kognitivnih spretnosti ter produktivno uporabo in upravljanje pridobljenega znanja.
4. Učni izdelki/dosežki: cilj je dati učencem priložnost, da ustvarijo produkte/dosežke, ki odražajo njihove celostne zmožnosti.

Z izvajanjem vaj v obliki, ki je predstavljena v nadaljevanju, smo skušali slediti vsem tem ciljem, z večjim poudarkom na zadnjih dveh ciljih: nudenju bogatejše in bolj raznolike učne vsebine ter nudenju priložnosti ustvarjanja produkta oziroma dosežka, ki odraža celostne zmožnosti.

2 Praktični primer

Prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela lahko temelji na dveh pristopih: akademskem (učnem) ali obogatitvenem (Van Tassel Baska, 2000). Za prvega je značilno poglobljanje in pospeševanje učenja v okviru obveznega kurikulumnega programa, predmeta ali področja, za drugega pa razširjanje in obogatitev kurikulumnega. Predstavljeni primer temelji na obogatitvenem pristopu. Pri odločanju o obliki vaj so se upoštevale naslednje didaktične strategije:

- projektno delo - individualno, v paru, skupinsko,
- samostojno učenje,

- E-učenje.

Dijak je dobil v izvajanje širše zastavljeno nalogo, ki za reševanje zahteva večplasten pristop, dobro znanje iz določenega učnega področja, dodatna, razširjena znanja in splošno razgledanost. Najprej je moral problem (nalogo) dobro razdelati in razumeti. Tako je lahko določil ustrezne cilje, ki jih je moral skozi reševanje doseči. Ko je imel cilje določene, je lahko začel iskati rešitev. Pot do rešitve (kako bo problem reševal) je določal sam. Problem je dopuščal več različnih načinov (poti) reševanja. S takšnim pristopom smo skušali dijaka zaposliti z nalogo, ki zahteva več samostojnega dela in znanja na področjih tudi izven kurikula. Seveda je to zahtevalo daljši čas za reševanje in v tem času je bil učitelj z dijakom veliko manj obremenjen. Primer, ki je predstavljen, opisuje vajo, pri kateri mora dijak sestaviti program, ki bo ustrezno upravljal dvizžno zapornico ter vso spremljajočo signalizacijo križanja ceste z železniško progo. Osnovni vodilo vaje je, da dijak rešuje čim bolj samostojno. Zato vaja ne vsebuje širšega tekstovnega opisa in natančnejših navodil za delo oziroma korakov reševanja. Dijak je v navodilu dobil samo splošen opis problema in zelo skopo (netehnično) opisan cilj (rešitev), ki ga je moral doseči.

Primer naloge:

Na sliki je prikazan prehod čez železniško progo, ki je varovan z zapornico ter svetlobno in zvočno signalizacijo. Izdelaj program, ki bo pravilno upravljal z zapornicama in signalizacijo.



Slika 1: signalizacija pri prehodu čez železniško progo (Crossing train tracks safely)

Vse ostale potrebne podatke za reševanje je moral razbrati iz priložene slike, ki nadomešča tekstovni opis. Dijak je moral najprej sam razčleniti problem oziroma čim bolj natančno preučiti način delovanja celotnega sistema.

Običajno, ko čakamo pred spuščeni zapornicami, opazujemo to, kar nas trenutno zanima: ali je aktiviran zvočni in svetlobni signal ter ali so zapornice spuščene. O podrobnostih delovanja: zaporedju signalov, dolžini trajanja zvočnega in svetlobnega signala ter o podobnem, pa ne razmišljamo. To pomeni, da nam je jasen osnovni koncept delovanja, podrobnosti pa ne. Enako velja tudi za dijake. Zato je moral za rešitev naloge pred pričetkom reševanja najprej pridobiti vse potrebne podatke in razumeti način delovanja vseh naprav, ki sodelujejo pri varovanju železniškega prehoda (poiskati vse možne težave, ki jih bo moral za dosego zelenega cilja rešiti). V naslednjem koraku je lahko pristopil k izdelavi programa. Pri vsaj malo kompleksnejših programih vedno obstaja več možnih rešitev (pravih programov). To pomeni, da se lahko tako poti do rešitev kot tudi same rešitve pri dijakih med seboj razlikujejo. Zadnji korak je predstavljal preizkus delovanja. Dijak je pri preizkusu moral razmisliti o vseh možnih različnih situacijah, ki bi lahko nastale (avtomobil se ustavi pod dvignjeno zapornico, vlak ne pelje dalje, ampak se ustavi na prehodu, vlak zapelje mimo, se ustavi in zapelje nazaj čez prehod ...) in preveriti, ali program ustrezno rešuje vse te situacije.

Pri takšnem konceptu vaj mora biti problem tako zastavljen, da omogoča različne poti za dosego zelenega cilja. Dijak se popolnoma samostojno odloča o pristopu k reševanju, oziroma sam išče poti do rešitve. Način, kjer je možnih več rešitev, tudi omogoča, da isto

nalogo rešuje več dijakov. V primeru skupinskega reševanja lahko posamezen dijak svojo rešitev predstavi celotni skupini. Skupina ima možnost razpravljati o vseh predstavljenih rešitvah ter se odločati o najprimernejši.

Zaključek

Motiviranje na opisan način je možno pri tistih dijakih, ki svoje nadpovprečne oziroma izjemne sposobnosti izkazujejo na področju strokovnih predmetov. Dijake, ki so izjemni na drugih področjih, je pri pouku strokovno teoretičnih predmetov in praktičnega pouka veliko težje motivirati. Prvi razlog, zaradi katerega smo se odločili za prikazan način izvajanja vaje za nadpovprečno sposobne dijake, je ta, da takšen način po eni strani zahteva veliko individualnega, samostojnega dela, po drugi strani pa mu dopušča različne poti do rešitve. Tako lahko dijaka spodbudimo k bolj aktivnemu pristopu k delu, pri katerem je čim manj omejen. Poleg tega takšen način dopušča tudi delo v skupini, kar je dobrodošlo pri dijakih, ki težje navezujejo socialne stike. Drugi razlog je v tem, da so v oddelkih poleg nadarjenih dijakov tudi dijaki, ki imajo na določenih področjih primankljaje (dijaki s posebnimi potrebami). Ti dijaki tudi potrebujejo dodatno pozornost in dodaten čas učitelja.

Hitrost podajanja, količina in nivo učne snovi (način podajanja učne snovi) mora učitelj ustrezno prilagajati povprečni sposobnosti dijakov v oddelku. To običajno pomeni, da manj sposobni dijaki težje sledijo oziroma zaostajajo, nadpovprečno sposobni dijaki pa bi potrebovali višji nivo oziroma dodatne izzive. Kako potek pouka ustrezno vskladiti, pomeni za vsakega učitelja velik izziv. Opisan način zaposlitve nadarjenih dijakov učitelja ne dodatno obremenjuje, kar mu omogoča več časa za izvajanje pouka, pa tudi za dodatno delo z dijaki s posebnimi potrebami.

Literatura

- Crossing train tracks safely. Pridobljeno: 9.9.2022: <https://www.howacarworks.com/advanced-driving/crossing-train-tracks-safely>
- Griffin, S. in Shevlin, M. (2007). Responding to special educational needs: An Irish perspective. Dublin: Gill and Macmillan
- Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999). Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci.
- Van Tassel Baska, J. (2000). Theory and Research on Curriculum Development for the Gifted. v v : Heller Kurt, A., et. al. :Giftedness and Talent , International Handbook, Oxford, UK.: Elsevier Science Ltd., str. 345-366

NAVZDOL IN NAVZGOR PO GRAFU LINEARNE FUNKCIJE

Povzetek: S pomočjo mobilnih naprav, aplikacij Desmos, Padlet in Kahoot smo izvedli uro matematike v 9. razredu. Učenci so samostojno raziskovali zakonitosti in lastnosti linearne funkcije. Ura je bila večinoma izpeljana z individualno obliko dela, prevladovala pa so metode dela z mobilno napravo, delo z besedilom in razlage. Cilj ure je bil doseči standarde znanja matematike in hkrati razvijati digitalne kompetence. Dinamiko dela so si učenci individualno prilagajali svojim potrebam in sposobnostim. Dosegli smo, da so učenci s takšnim načinom dela dosegli vse zastavljene cilje. Z redno uporabo IKT določene učne cilje dosežemo hitreje, razvijamo samostojnost učenca pri delu, navajamo ga na reševanje problemov, doslednost pri analizi in sintezi rezultatov ter dosežemo visok nivo učenčeve aktivnosti pri uri.

Ključne besede: linearna funkcija, Desmos, začetna vrednost, smerni koeficient, snop premic, šop premic

DOWN AND UP THE LINEAR FUNCTION GRAPH

Abstract: A maths lesson in the 9th grade was performed with the use of mobile applications Desmos, Padlet and Kahoot. Students did an individual research of characteristics and procedures of the linear function. The lesson mainly focused on individual work with methodical approaches of mobile use, textual analysis and interpretations. The main goal of the lesson was to achieve mathematical knowledge standards and to develop digital competences. The work dynamics was individually adjusted by students' needs and abilities. Such way of work led to the achievement of the set goals. Regular usage of ICT produces faster work performance, develops students' work independence, encourages problem solving approach, analysis and synthesis consistency and consequently leads to high level productivity.

Keywords: linear function, Desmos, initial value, direction coefficient, bundle of lines, bundle of lines

Uvod

Ko združita moč računalničarka in profesor matematike, postane raziskovanje zabavno ne glede na obliko poučevanja. V sestavku prikazujem primer raziskovanja linearne funkcije z uporabo IKT. Učenci samostojno raziskujejo oziroma analizirajo (po Bloomovi taksonomiji) splošno enačbo premice ob znanem smernem koeficientu k in začetni vrednosti n .

Razvoj digitalnih kompetenc in bloomova taksonomija

Raziskovanje sva izvedla v homogeni skupini tretjega nivoja matematike. Vsebino sva diferencirala, ob tem pa so učenci razvijali digitalne kompetence ter raziskovali zastavljene problemske naloge. Razvoj digitalnih kompetenc 2.1 je za učitelja zelo pomembna naloga. Učenci so pri uri razvijali digitalne kompetence informacijske pismenosti (brskanje, iskanje in zbiranje podatkov, informacij in digitalnih vsebin, vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin) ter področja komuniciranja in sodelovanja (deljenje z uporabo digitalnih tehnologij, sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij). Ob tem so analizirali (po Bloomovi taksonomiji) splošno enačbo premice. Bloomova digitalna taksonomija podpira smiselno rabo tehnologije v procesu učenja. Pri načrtovanju pouka, določanju kriterijev, vrednotenju in analizi učnih načrtov so nam v pomoč pomenski glagoli, ki definirajo aktivnosti ob podpori tehnologije. Glagoli digitalne Bloomove taksonomije so: pomnjenje, razumevanje, uporaba, analiziranje, vrednotenje in ustvarjanje.



Slika 1: Glagoli digitalne Bloomove taksonomije.

Samostojnost z Desmosom

Učenci tretjega nivoja pouka matematike imajo usvojene vse temeljne cilje o linearni funkciji. Linearno funkcijo znajo opisati in narisati ter poznajo pomen začetne vrednosti in smernega koeficienta. Želela sva, da z raziskovanjem in z uporabo aplikacije Desmos učenci hitreje pridejo do zahtevnejših ciljev o linearni funkciji – kako začetna vrednost n vpliva na potek grafa linearne premice in kako smerni koeficient k vpliva na potek grafa linearne funkcije. Zelo pomembno je, da z učenci pregledamo kriterije uspešnosti, ki jih zastavimo uro pred samostojnim raziskovanjem. Z objavo kriterijev uspešnosti (te kriterije sva objavila na tabli Padlet) pa učencem natančno damo vedeti, kaj želimo od njih. Njihova uspešnost je odvisna od sledenja zapisanih kriterijev in natančnosti izvajanja samostojnega raziskovalnega dela.

KRITERIJI USPEŠNOSTI

Uspešen bom, če naredim naslednje dejavnosti
(vsaka dejavnost je ovrednotena z 2 točkama):

1. Raziščem odvisnost linearne funkcije od k in graf oddam v Padlet
2. Raziščem odvisnost linearne funkcije od n in graf oddam v Padlet
3. V padletu komentiram, rangiram vsaj 2 grafa sošolcev. Komentariji in moji izdelki so zapisani z vidnim avtorjem.
4. Sem uspešen pri preverjanju v Kahoot-u.
5. V spletno učilnico usšeno oddam nalogo.

Kriteriji:

- 8, 9, 10 odlično
5, 6, 7 dobro
2, 3, 4 pomanjkljivo

Slika 2: Kriteriji uspešnosti.

Uro sva strukturirala tako, da so najprej z računalničarko spoznali aplikacijo Desmos in opravili še registracijo v Padlet. Zahtevala sva registracijo, ker sva želela slediti realnemu uporabniku.

Z Desmosom navzdol in navzgor po grafu linearne funkcije

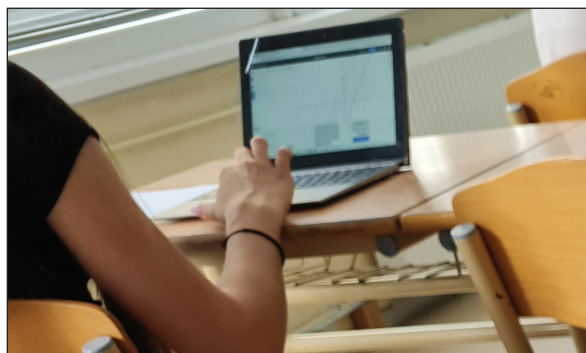
Desmos je napreden grafični kalkulator, ki je izveden kot spletna aplikacija in mobilna aplikacija, napisana v JavaScriptu. Aplikacija omogoča: risanje različnih vrst funkcij, risanje tabel s podatki, ocenjevanje enačb, raziskovanje transformacij. Če se uporabnik registrira, lahko svoje izdelke tudi shrani in jih lahko tudi deli na socialna omrežja. Ne glede na to, da gre za napredni grafični kalkulator, ga lahko učenci v osnovni šoli brez težav uporabijo pri raziskovanju linearne funkcije.

Delovni list s problemskimi nalogami sem pripravila v obliki QR-kode. Obstajajo različni generatorji QR-kode – učenci jih brez težav preberejo.



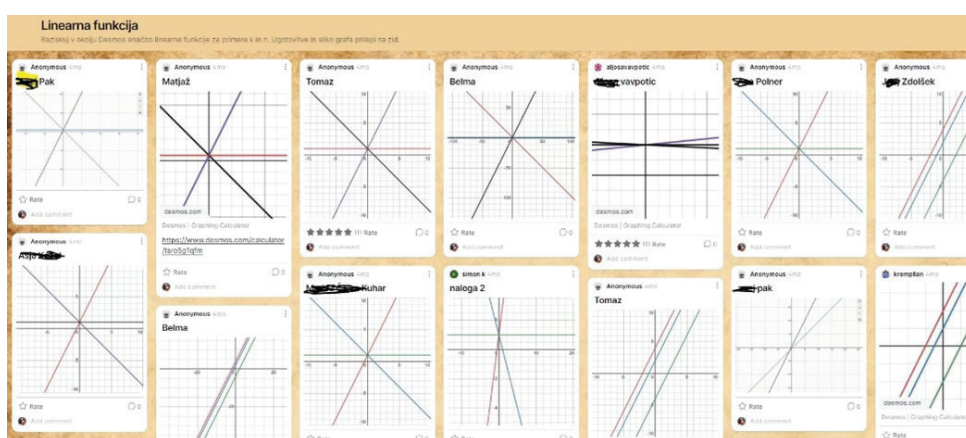
Slika 3: Delovni list s problemskimi nalogami v obliki QR-kode.

Učenčevo samostojno raziskovanje je potekalo z uporabo tablic in telefonov.



Slika 4: Raziskujem in se zabavam.

Raziskovanje problemskih nalog z aplikacijo Desmos omogoča učencem različen tempo reševanja problemov. Padlet sva uporabila, da so lahko učenci zapisovali ugotovitve in odlagali slike iz Desmosa, kot dokaz, da je naloga opravljena.

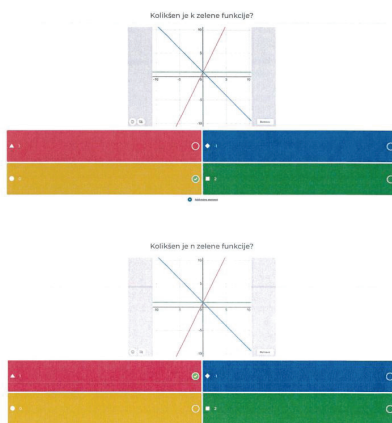


Slika 5: Ugotovitve in slike v Padletu.

Za tretjo problemsko nalogo so nekateri učenci porabili malo več časa, da so zapisali rešitve. Pri tej nalogi je bilo potrebno iz grafa odčitati funkcijske zapise posameznih premic, jih zapisati in oddati v spletno učilnico kot sliko.

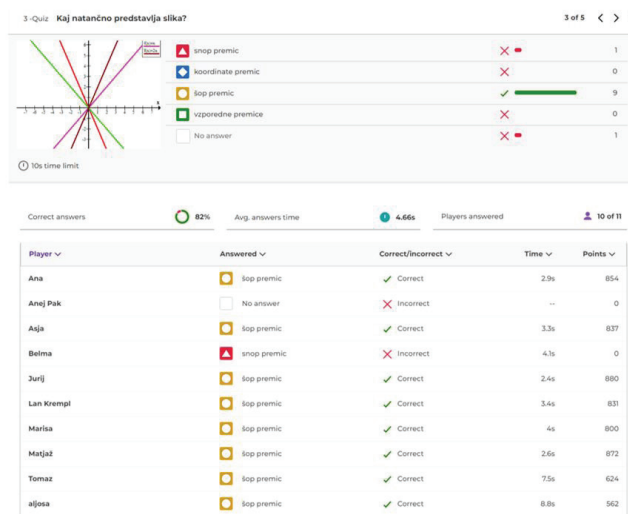
Evalvacija

Z aplikacijo Kahoot sva preverila usvojene pojme snop premic, šop premic in funkcijski zapis premic. Izdelala sem kviz, ki je vseboval 5 vprašanj.



Slika 6: Vprašanja in pravilni odgovori v aplikaciji Kahoot.

Ugotovila sva, da je več kot 85 % učencev skupine doseglo vse zastavljene cilje.



Slika 7: Rezultati preverjanja v aplikaciji Kahoot.

Pri raziskovanju vsebine, ki je podana na različnih mestih, učenci niso imeli težav. Ugotovila sva tudi, da so učenci večji uporabniki IKT. Zelo se obrestuje redna uporaba IKT tehnologije kot pripomoček pri pouku. Z redno uporabo IKT določene učne cilje dosežemo hitreje, razvijamo samostojnost učenca pri delu, navajamo ga na reševanje problemov, doslednost pri analizi in sintezi rezultatov ter dosežemo, da je njegova aktivnost pri uri na visokem nivoju.

Zaključek

Učencem je ura bila zelo všeč, prav tako tudi način dela. Opazila sva, da učenci radi samostojno raziskujejo, uporaba prenosnih naprav pa jih še dodatno motivira.

Slika 8: Motiviranost za raziskovanje. Prednost izvedbe tako načrtovane ure je tudi v tem, da učenci sami določajo svoj raziskovalni tempo in lahko raziskujejo od doma (v primeru, da v šoli ne opravijo vseh nalog). Z uporabo aplikacij sva z učiteljem diferencirala čas in vsebino. Brez aplikacij in prenosnih naprav bi čas raziskovanja vplival na graf linearne premice bil bistveno daljši. V prihodnje bova nadaljevala z redno uporabo IKT kot pripomočka pri pouku.

Literatura

Spletna mesta in aplikacije za šolski kviz. Spletni naslov: <https://sl.bestwebtip.com/9149337-school-quiz-sites-and-apps>. Pridobljeno: maj 2022.

Spletna aplikacija za raziskovanje funkcij. Spletni naslov: <https://www.desmos.com/calculator>. Pridobljeno: maj 2022.

Digitalne kompetence. Spletni naslov: <https://www.zrssi.si/pdf/digcomp-2-1-okvir-digitalnih-kompetenc.pdf>. Pridobljeno: maj 2022.

Bloomova toksonomija. Spletni naslov: <https://globaldigitalcitizen.org/26-critical-thinking-tools-blooms-taxonomy/#more-44>. Pridobljeno: maj 2022.

Spletna aplikacija Padlet. Spletni naslov: <https://padlet.com/>. Pridobljeno: maj 2022.

Spletna aplikacija Kahoot. Spletni naslov: <https://kahoot.com/schools-u/>. Pridobljeno: maj 2022.

Navodila za uporabo spletne aplikacije Desmos. Spletni naslov: https://desmos.s3.amazonaws.com/Desmos_User_Guide_SL.pdf. Pridobljeno: maj 2022.

Berk J, Drakstler J, Robič M. (2013). Skrivnosti števil in oblik 9, Ljubljana: Založba Rokus.

PROGRAM GEOGEBRA ZA SPODBUJANJE NADARJENOSTI

Povzetek: V tem času na vsakem koraku zasledimo računalnike in sodobno tehnologijo. Učenci v osnovni šoli po večini že obvladajo uporabo interneta, družbenih omrežij, programov za obdelavo slik in poznajo različne računalniške igre. Z vpeljavo novih računalniških programov za poučevanje lahko nadarjene učence motiviramo in pritegnemo. S tem naredimo korak k boljšemu pouku. Učitelji smo tisti, ki nadarjene učence vzpodbudimo k raziskovanju orodij v geometrijskem programu. V prispevku so podana teoretična izhodišča o lastnosti programa GeoGebra in možnostih, ki nam jih ponuja. Nato je predstavljena konkretna izvedba učne ure, ki jo izvedejo nadarjeni učenci v sedmem razredu osnovne šole. Učenci bodo deležni frontalne razlage nadarjenih učencev o obravnavi štirih znamenitih točk trikotnika. Rezultati znanja učencev po izvedbi učne ure so bili pozitivni. Prispevek je namenjen učiteljem matematike, ki iščemo nove in dostopne načine popestritve pouka ter spodbujanje nadarjenih učencev.

Ključne besede: matematika, nadarjeni učenci, program GeoGebra, učna ura

GEOGEBRA PROGRAMME TO ENCOURAGE TALENT

Abstract: We come across computers and modern technology at every step. Most students in primary school already know how to use the internet, social networking and image processing software, and are familiar with various computer games. By introducing new computer programmes for teaching, we can motivate and attract gifted students. This is a step towards better teaching. It is the teachers who encourage talented students to explore the tools in the geometry software. This abstract provides theoretical background on the features of GeoGebra and the possibilities it offers. Then, a concrete implementation of a lesson is presented by gifted students in the seventh grade of primary school. Students will be given a frontal explanation by gifted students on the treatment of the four famous points of the triangle. Results of the knowledge of the students were positive. This article is aimed at mathematics teachers who are looking for new and accessible ways to enrich the classroom and encourage gifted students.

Keywords: GeoGebra programme, gifted students, lesson, mathematics.

1 Uvod

V strokovni literaturi ni mogoče najti enotne opredelitve nadarjenosti. Nadarjenost se namreč kaže v različnih oblikah in obsegih. Najpogosteje pravimo, da so nadarjeni učenci tisti, ki bodisi že v vrtcu bodisi v šoli pokažejo visoke potenciale oziroma dosežke na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem in/ali umetniškem področju. To torej pomeni, da med nadarjene štejemo tako tiste z dejansko visokimi dosežki kot tudi tiste, ki imajo zgolj potenciale za izjemne dosežke. (Strmčnik, 1998)

Namen prispevka je prikazati aktivnost metode dobre učne prakse pri dodatnem pouku matematike v sedmem razredu osnovne šole. Najprej je v prispevku zapisano, kdo so nadarjeni učenci. Nato so podana teoretična izhodišča o lastnosti programa GeoGebra in možnosti, ki nam jih ponuja. Na koncu pa je predstavljena konkretna izvedba učne ure nadarjenih učencev s pomočjo programa GeoGebra, ki so samostojno pripravili in izvedli učno uro očrtana krožnica trikotniku.

2 Kdo so nadarjeni učenci?

Nadarjenost razumemo kot vsoto prirojenih in pridobljenih dejavnikov, ki omogočajo nadpovprečne stvarne ali latentne, osebno ali družbeno koristne stvaritve na enem ali več področjih. Nihče izmed nadarjenih učencev nima vseh naštetih značilnosti, kljub temu pa zanje običajno velja, da se zlahka in hitro učijo, so vztrajni, veliko sprašujejo in so izredno vedoželjni. Imajo smisel za humor in so odprti za nove, norčave ideje. Poleg tega običajno smotrno uporabljajo besednjak, ki je širok po obsegu, poglobljen in zahteven, odlikuje pa jih miselna prožnost ter ostro in kritično opazovanje. Zmožni so dlje časa trajajoče koncentracije in imajo izviren pristop k reševanju problemov. (Strmčnik, 1998)

Opaziti je, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebne lastnosti, ki jih pri drugih učencih ni mogoče najti ali pa so pri nadarjenih učencih izrazitejše. Osebnostne lastnosti, ki jih na-

jdemo, se nanašajo na različna področja:

- miselno-spoznavno področje: razvito divergentno mišljenje, razvito logično mišljenje, ne- navadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin in smisel za humor;
- učno-storilnostno področje: široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnostni v eni od umetniških dejavnosti, motorična spretnost in vzdržljivost;
- motivacija: visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost, visoka storilnostna motivacija in uživanje v dosežkih;
- socialno-čustveno področje: nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neod- visnost, samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organi- zacijo in empatičnost. (Strmčnik, 1998)

3 Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku

Računalniki in tehnologija so postali del našega vsakdanjega življenja, vpletajo pa se tudi v šolsko okolje in poučevanje. Posledično se na eni strani povečujejo pričakovanja učencev, na drugi strani pa smo učitelji postavljeni pred nove izzive in zahteve. Prisiljeni smo iskati nove didaktične popestritve pri pouku matematike. Pri tem si lahko pomagamo z računalnikom in širokim spektrom funkcij, ki jih ta nudi. Tako pouk matematike ni več golo poučevanje de- jstev in procedur, ampak se spreminja v situacije, v katerih učenci razvijajo svoja spoznanja. (Cencič, Cotič in Medved Udovič, 2010)

Najnovejši učni načrt pod splošne cilje pri matematiki navaja: razvijanje matematičnega mišljenja (abstraktno-logičnega in geometrijskih predstav), oblikovanje matematičnih poj- mov, razvijanje uporabe različnih matematičnih postopkov itd. Pri pouku pa naj se razvija čim več kompetenc učencev, med katerimi je tudi uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije. Učitelji lahko dodatno motivacijo in boljše razumevanje dosežemo s konkret- nimi ponazorili, didaktičnimi pripomočki, izzivi, sodobnimi gradivi in seveda s tehnologijo. (Žakelj idr., 2011)

4 Kaj je GeoGebra?

GeoGebra je računalniški program, narejen za učenje in poučevanje matematike. Program združuje dve veji matematike. Na eni strani ga lahko uporabljamo kot program dinamične geometrije, na drugi strani pa kot računalniško algebro oziroma simbolno računanje. Od tod tudi njeno ime: Geo(metrija) in (al)Gebra. GeoGebra je uporabna tako za učitelje, ki lahko z njeno pomočjo ustvarjajo učna gradiva, kot tudi za učence, ki lahko z njeno pomočjo snov spoznajo ne le v teoriji, temveč tudi v praksi. GeoGebra je prosto dostopen program. Pro- gram si lahko naložimo na svoj računalnik in do njega dostopamo brez uporabe internetne povezave.

5 Pregled učnega načrta

V sedmem razredu osnovne šole je v učnem načrtu pod temo Geometrija in merjenje na- menjenih 46 šolskih ur. Znamenita točka trikotnika je točka v ravnini, kjer se sekajo posebne premice oziroma daljice. Učenci v osnovni šoli spoznajo štiri take točke: višinska točka, središče očrtane krožnice, središče včrtane krožnice in težišče. Po učnem načrtu pri pred- metu matematika je pri poučevanju potrebno osvojiti naslednje operativne cilje in vsebine. Učenci:

- poznajo in uporabljajo višino pri načrtovanju trikotnika,
- poznajo in uporabljajo znamenite točke trikotnika pri načrtovanih nalogah,
- poznajo in uporabljajo težišče, težiščnico, polmer včrtanega in očrtanega kroga trikotnika pri načrtovanju trikotnika,
- trikotniku očrtajo in včrtajo krog. (Žakelj idr., 2011)

V sedmem razredu in v celotnem tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je priporočljivo, da se v razredu izvajajo različne aktivnosti v povezavi s pridobivanjem ravninskih in pros- torskih predstav. (Žakelj idr., 2011)

V sedmem razredu je skupina nadarjenih učencev, ki so želeli, da bi bil pouk matematike drugačen. Sami so se želeli preizkusiti v vlogi učitelja, kar je bila učitelju odlična ideja. Pri dodatnem pouku matematike je učitelj skupaj z nadarjenimi učenci pregledal učni načrt za predmet matematike in skupaj so se odločili, da bodo izvedli učno uro o načrtovanju očrtane krožnice trikotniku, kjer učenci osvojijo naslednji operativni cilj: znajo očrtati krog trikotniku.

Nadarjeni učenci so si zraven krede, table, modelov iz papirja in drugih didaktičnih pripomočkov zamislili model pouka z programom GeoGebra. V teh časih je računalnik učinkovito motivacijsko sredstvo za doseganje učnih ciljev. Nadarjeni učenci so sami načrtovali potek učne ure z uporabo informacijske-komunikacijske tehnologije.

6 Izvedba učne ure

Učenci sedmega razreda so predhodno uro že spoznali višine in višinsko točko, ugotovili so tudi njeno lego v različnih trikotnikih. Nadarjeni učenci so za uvod sošolcem pripravili aktivnost. Učenci so morali na list papirja narisati ostrokotni trikotnik, ga izrezati in s prepogibanjem trikotnika ustvariti simetrale stranic tako, da so združili po dve oglišči. Nato so jim nadarjeni učenci postavljali vprašanja, kaj opazijo, če izmerijo oddaljenost točke, v kateri se sekajo vse tri simetrale, do oglišč; ali lahko s šestilom načrtamo krožnico, ki poteka skozi oglišča trikotnika. Nato so nadarjeni učenci nadaljevali delo, da so skupaj z sošolci konstruirali trikotnik, ki ima podane dolžine vseh treh stranic. Nadarjeni učenci so sošolcem po korakih konstruirali trikotnik v programu GeoGebra, tako da so lahko spremljali konstrukcijske korake načrtovanja in istočasno so učenci načrtovali trikotnik v zvezek. Z orodjem za merjenje razdalje so učenci dokazali, da je točka, ki leži na simetrali stranice, enako oddaljena od obeh krajišč. Nato so nadarjeni učenci sošolce spomnili na lego višinske točke v ostrokotnem, pravokotnem in topokotnem trikotniku ter jim postavili vprašanje o predvideni legi središča očrtane krožnice v teh trikotnikih. Učenci so podali odgovore, najbolj pa jih je zanimalo, kako bodo preverili njihove trditve. Nadarjeni učenci so začeli premikati eno od oglišč trikotnika in sošolci so bili navdušeni nad dinamičnostjo slike v programu GeoGebra, ter tako so lahko hitro našli pravi odgovor. Učenci so spoznali višinsko točko in središče očrtane krožnice.

7 Preverjanje znanja

Ob koncu obravnave vseh štirih znamenitih točk trikotnika so učenci pisali preverjanje znanja, kjer je bil zajet učni cilj, katerega so usvojili učenci v učni uri z uporabo programa GeoGebra. Naloge, ki so zajemale učni cilj iz te učne ure, so bile odlično rešene.

Zaključek

Glavni cilj nadarjenih učencev sedmega razreda pri predmetu matematika je bil, da sošolci usvojijo učni cilj pri učni snovi načrtovanje očrtanega kroga trikotniku. Iz nadaljnjega dela obravnave štirih znamenitih točk trikotnika je bilo več kot razvidno, da so učenci učni cilj predstavljene učne ure dosegli. Kljub temu, da je bil program GeoGebra uporabljen le kot demonstracijsko sredstvo, so bili učenci navdušeni nad njim. Pridno so sodelovali, uro spremljali z zanimanjem in odgovarjali na vprašanja.

Nadarjeni učenci so učno uro izvedli po pričakovanjih in se je tudi časovno izšla. Izredno pomembno je, da jim nudimo različne oblike učenja, ki so jim izziv in v njih spodbujamo željo po spoznavanju novega. S tem se bo družba v prihodnosti razvijala.

Program GeoGebra zaradi svoje dostopnosti in razumljivosti odpira učiteljem nove možnosti za izpopolnjevanje v svojem poklicu, učencem pa za raziskovanje. Vsekakor je vredno, da ga kljub stiski s časom predstavimo učencem. Za primer modela poučevanja, ki je bil predstavljen v prispevku, si moramo vzeti čas za načrtovanje in izvedbo. Verjamem, da lahko prinese nove ideje za oblikovanje pouka, motivacijo za učence in motivacijo za učitelje, ki se tako dodatno izobražujemo in razvijamo.

Literatura

- Cencič, M., Cotič, M., Medved Udovič, V. (2010). Spremembe pouka in kompetence učiteljev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Pedagoška obzorja*, 25/2, 19-33.
- GeoGebra. (2001). Pridobljeno s <https://www.geogebra.org/>
- Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V T. Bezić (ur.), *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo* (str. 11-31). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žakelj, A., Prinčič Röhler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B., idr. (2011). *Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

MATEMATIČNE URICE TUDI ZA RAZVIJANJE FINO MOTORIKE

Povzetek: Otroci se z matematiko srečujejo na vsakem koraku: v šoli, ko rešujejo naloge, ko gredo v trgovino, ko se srečajo s problemi, kako razdeliti čokolado na enake dele, ko se na izletu orientirajo in celo ko se igrajo. Pomembno vlogo pri otrokovem spoznavanju matematike ima njegova prva matematična izkušnja otroka v šoli, saj ima le-ta velik vpliv na njegov nadaljnji odnos do »prave« matematike. Učitelji pri obravnavi matematičnih vsebin izhajajo iz otrokovega vsakdana ter upoštevajo otrokove izkušnje, njegovo pred znanje pa tudi njegove želje. Pri matematičnem pouku oblikujemo pri učencih predvsem osnovne matematične pojme in strukture, različne oblike mišljenja in miselnih procesov, sposobnosti za ustvarjalno dejavnost, formalna znanja in spretnosti ter jim omogočamo, da spoznajo praktično uporabnost matematike. Otroci potrebujejo določene spretnosti in veščine, da bi lahko grafične znake razmestili v prostor, jih pravilno usmerili in oblikovali. Priprava otrok na življenje in šolanje, razen veščin branja in računanja, vključuje tudi razvoj fine motorike prstov. Razvoj je izrednega pomena in zahteva usklajeno delovanje osrednjega živčevja in mišičnega sistema. Otrokom morajo zato ponuditi dovolj možnosti in situacij za razvoj grobe in fine motorike.

Ključne besede: finomotorični razvoj, matematika, pouk, učenci.

MATH LESSONS ALSO FOR DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS

Abstract: Kids encounter math at every turn: at school, when solving problems, when they go to the store, when they face problems, how to divide chocolate into equal parts, when they orient themselves on a trip, and even when they play. An important role in a child's learning of mathematics is played by the child's first mathematical experience at school, as it has a great influence on his further attitude towards "real" mathematics. When dealing with mathematical content, teachers start from the child's everyday life and take into account the child's experience, his prior knowledge and his wishes. In mathematics lessons, we design students' basic mathematical concepts and structures, various forms of thinking and thought processes, abilities for creative activity, formal knowledge and skills, and enable them to learn about the practical applicability of mathematics. Children need certain skills and abilities in order to be able to place graphic signs in space, direct them correctly and design them. Preparing children for life and school, in addition to reading and arithmetic skills, also includes the development of fine motor skills of the fingers. Development is extremely important and requires coordinated functioning of the central nervous system and muscular system. They must therefore offer children enough opportunities and situations to develop coarse and fine motor skills.

Key words: fine motor development, mathematics, teaching, students.

Uvod

Mlajši učenci pri matematiki usvajajo veliko matematičnih vsebin preko igre. Na igriv in prijeten način jim moramo ustvariti primerne situacije ter jim vzbuditi radovednost, ustvarjalnost, spretnosti in druge vrline, ki jim bodo v pomoč pri računanju in utrjevanju matematičnih pojmov. Z različnimi dejavnostmi, ki potekajo »izven« šolskih klopi, pripomoremo, da se poveča zanimanje in zavzetost za učenje. Učenci bodo z učenjem preko matematičnih iger bolj sodelovali, dosegali boljše rezultate in ne bodo imeli občutka, da se učijo.

Matematika

Otroci potrebujejo določene spretnosti in veščine, da bi lahko grafične znake razmestili v prostor, jih pravilno usmerili in oblikovali. Priprava otrok na življenje in šolanje, razen veščin branja in računanja, vključuje tudi razvoj fine motorike prstov. Razvoj je izrednega pomena in zahteva usklajeno delovanje osrednjega živčevja in mišičnega sistema. Otrokom morajo zato ponuditi dovolj možnosti in situacij za razvoj grobe in fine motorike. Fina motorika je temelj koordinacije in se začne s prenosom predmetov iz roke v roko. Otroci, ki imajo dobro razvito grobo in fino motoriko, imajo na področju opismenjevanja manj težav in lažje vstopajo v svet pisanja besed. Učitelji, vzgojitelji lahko ponujajo naslednje dejavnosti za razvoj otrokove grafomotorike: natanke, vtikanke, ščipalke, nizanje predmetov, prelivanje, pretresanje, lepljenje, sestavljanje kock, pokrivanje posodic s pokrovi, striženje s škarjami,

plastelin, slano testo, glina, šivanje s plastičnimi iglami...

Motoriko opredeljujejo na :

- Grobo ali veliko motoriko

V grobo motoriko sodi dojenčkovo obračanje z boka na hrbet in obratno, dvigovanje glave, plazenje ...

- Fino motoriko

Fino motorika predstavlja drobne gibe, ki zahtevajo uporabo manjših mišic. Mnogo manjših gibov zahteva tudi oblačenje in slačenje.

- Refleksne gibe

Refleksni gibi so značilni v obdobju dojenčka. Raziskave so pokazale, da lahko pri novorojenčku opredelimo 27 različnih refleksov. Z izrazom fina motorika imajo v mislih gibe majhnih mišic in mišičnih skupin, kot so roke, zapestje, prsti, noge in obraz. Razvoj fine motorike je izjemnega pomena, strokovnjaki celo menijo, da razvoj fine motorike vpliva tudi na razvoj govora in fizičnih in telesnih sposobnosti.

Fina motorika je temelj koordinacije in se začne s prenosom predmetov iz roke v roko sočasno s prečkanjem sredinske črte nekje pri šestih mesecih. Pri zapisu posameznih črt je zelo pomembna fina motorika. Motena fina motorika se izraža na področju grafomotorike: učenec nima razvitega pincetnega prijema in tako ne drži pravilno pisala, nima razvitega krožnega gibanja, težko oblikuje krožne gibe, ima okorno roko, zato je pri pisanju ne premika v desno stran. Za učinkovit razvoj fine motorike in rokovanje s predmeti mora imeti posameznik razvito ročnost. (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Če se na področju pisanja pojavijo težave, se te pri učencih pričnejo kazati že zelo zgodaj. Učenec ima pri zapisu težavo s pritiskom na podlago, zdržo pisala, z orientacijo na listu, pri oblikovanju zahtevanih črt itd. Pomembno je, da so razvite ustrezne strategije pomoči, ki posamezniku pomagajo odpraviti težave ali mu omogočiti prilagojen proces opismenjevanja (Žagar, 2006). Otroci, ki imajo dobro razvito grobo in fino motoriko, imajo na področju opismenjevanja manj težav in lažje vstopajo v svet pisanja besed. Na tem področju se lahko pojavijo težave, npr.: obračanje črk, zamenjava črk, motnje branja in pisanja.

Otrokom morajo zato ponuditi dovolj možnosti in situacij za razvoj grobe in fine motorike. Nekaj primerov za razvijanje možganov in hkrati drobnih prstkov v prvem razredu:

1. Otroku pripravimo posodice, modelčke za muffine, škatlice.. S prstki ali pinceto vtika predmete, kosme vate ali kroglice v te pripravljene škatlice...
2. Škatla od jajc in lego kocke: klasifikacija po barvi, številu.
3. Izdelajte otroku parkirišče, cesto, parkirno hišo.. Dodajte matematično nalogo, naj avtomobile razporeja po barvi. Naj prešteva avtomobile ...
4. Otroci nizajo makarone na vrvico, lahko jih tudi pobarvajo s flomastri ali vodenimi barvami. Vrvico zavežejo in dobijo ogrlico, na koncu preštejejo makarone.
5. Krep papir (bel ali vijoličen in zelen) narežemo na majhne kvadrate. Otroci iz vsakega kvadrata naredijo kroglico, ki jih lepijo na tulce in tako nastane hijacinta. Lahko pa kroglice lepijo tako, da naredijo okvir za sliko.
6. Koruzni storž najprej oluščijo. S prijemalko koruzo (ali perlice) predstavljajo iz ene skodelice v drugo. Delo otežimo tako, da jim priložimo račun in na izračun položijo določeno število koruz (hama perlic).
7. Zobotrebce vtikajo v predhodno narejene luknjice v stiroporu. Preštevajo zobotrebce in luknjice.
8. V škatlo dajo zdrob ali mivko. Otroci rišejo s prstom ob pripravljeni predlogi.
9. Pripravimo manjši papir, akrilne jesenske barve stisnemo na plastične krožnike. Dlan odtisnemo na papir. S prsti odtiskujemo deblo, s plutovinastimi zamaški odtiskujemo barvne liste.
10. Na pladenj stresemo bel in rjav riž ter koruzo in zmešamo. S prijemalkami morajo otroci vse sestavine pobrati in jih dati v vsak lonček posebej.

Zaključek

Mlajši učenci morajo začutiti, da je učenje matematike koristno, zabavno in prijetno. Skozi matematično igro razvijajo logično mišljenje in sprejmejo matematiko na drugačen, bolj ustvarjalen način. S pozitivnimi izkušnjami, ki jih pridobijo, bodo postali bolj samozavestni in uspešnejši. Napredovali in dosegali bodo boljše rezultate tudi učno šibkejši učenci. Razgibane ure, kjer učenci z ustvarjalnim in aktivnim načinom dela usvajajo učne cilje, kar prehitro minejo. Učenci v takšnih delavnicah preizkušajo svoje sposobnosti, se družijo z vrstniki, se zabavajo in hkrati urijo ročne spretnosti. Ob koncu takšnih ur smo zadovoljni z zavzetim, pozitivnim in aktivnim odzivom učencev. Delo je nevsiljivo in spontano.

Literatura

- Andrejka Kavčič, R. (2005). Učenje z gibanjem pri matematiki. Priročnik gibalnih aktivnosti za učenje in poučevanje matematike v 1. razredu devetletke. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Cotič, M., Zorc, J., Kozlovič Smotlak, D. (2004). Celosten pristop pri zgodnjem poučevanju –vloga gibalnih aktivnosti pri pouku matematike. Pedagoška obzorja, let. 19.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Merhar, Umek, Jemec, Repnik, 2013, Didaktične igre in druge dinamične metode, Salve.
- Oldfield, B. J. (1991). Games in the learning of mathematics. 1: a classification. Mathematics in School.
- Žagar, S., Geršak, V., Cotič, M. (2006). Ustvarjalni gib kot metoda poučevanja matematike. V: Zbornik izvlečkov in prispevkov / 4.mednarodni simpozij Otrok v gibanju, Portorož, Slovenija. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

USTVARJANJE VREMENSKE POSTAJE NA ŠOLSKEM VRTU V OKVIRU DELA Z NADARJENIMI UČENCI

Povzetek: V okviru odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v šolah veliko časa namenimo njihovem razvoju. Nadarjeni učenci imajo razvite nekatere osebnostne lastnosti, ki jih pri drugih učencih ne najdemo oziroma niso tako razvite. Osebnostne lastnosti se nanašajo na različna področja. Naš poudarek je bil na treh področjih, in sicer miselno-spoznavno področje, motivacija in socialno-čustveno področje. Pri raziskovalnem delu pa so bili ključnega pomena kreativno razmišljanje učencev, sodelovanje s strokovnimi društvi in medgeneracijsko povezovanje. V prispevku je predstavljena pot od ideje do izdelka vremenske hišice in njen trajnostni prispevek pri izobraževanju mlajših generacij ter o pomenu poznavanja kulturne dediščine in njeni uporabi v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, raziskovanje, vremenska postaja, nadarjeni učenci, medgeneracijsko sodelovanje, poznavanje kulturne dediščine

CREATING A WEATHER STATION IN THE SCHOOL GARDEN WITHIN THE FRAMEWORK OF WORKING WITH GIFTED STUDENTS

Abstract: In schools, we spend a lot of time identifying and working with gifted students to develop them. Gifted students have developed some personality traits that are not found in other students or are not as well developed. Personality traits relate to different areas. Our emphasis was on three areas, namely the mental-cognitive area, motivation and social-emotional area. Creative thinking, cooperation with professional societies and intergenerational networking were key to the research work. The article presents the process from idea to product of the weather house and its sustainable contribution to the education of younger generations and the importance of knowledge of cultural heritage and its use in everyday life.

Keywords: cross-curricular integration, research, weather station, gifted students, intergenerational cooperation, identifying of cultural heritage

Uvod

Ideja, da si na zunanjem šolskem učnem poligonu postavimo vremensko hišico, sega že v šolsko leto 2017/2018. Takrat je skupina nadarjenih osmošolcev predlagala, da bi k sončni uri dodali še njeno najprimernejšo sosedo vremensko postajo. Kajti ljudje najpogosteje sprašujemo po času in kakšno bo oz. je vreme.

Motivacija učencev je bila neverjetna. Tako smo si zadali okvirne cilje in se lotili dela. Srečevali smo se tedensko po eno šolsko uro. Najprej smo se seznanili z zgodovino vremenskih postaj. Ugotovili smo, da so bile sprva vremenske hišice, v obliki alpske hiške, preproste naprave, ki so napovedovale vreme in so jih imeli skoraj pri vsaki hiši. Delovale so po principu vlažnosti zraka oziroma zračnega tlaka. V primeru lepega vremena tlak narašča in iz hišice je pogledal lik ženske. V primeru slabega vremena pa tlak pada in iz hišice pogleda lik moškega. Današnje vremenske postaje so postale nekaj popolnoma drugečnega. So v celoti vodene digitalno in zbirajo ter pošiljajo podatke o vremenu različnim aplikacijam.

Mi smo želeli korak nazaj, saj smo bili enotnega mnenja, da je dandanes vse preveč digitalne tehnologije. Želeli smo izdelati vremensko hišico z analognimi kazalniki, ki bi se uporabljala kot učni pripomoček.

Začeli smo poizvedovati, kje bi lahko našli primere vremenskih hišic, ki so se včasih uporabljale in z iskanjem načrtov za izdelavo. Tako smo v domačem kraju blizu šole obiskali in raziskovali vremensko postajo v privatni lasti. Njen lastnik in upravitelj nam je razložil vse o njegovi visoko digitalni postaji, ki pošilja podatke tudi radijskim postajam. Njegova vremenska hišica nam je bila zelo všeč.

Izdelava vremenske postaje

Na spletni strani Vremenskega društva ZEVS smo našli načrt za izdelavo hišice. Prav tako pa smo njihove člane tudi poprosili za mnenje o ustreznosti izbrane lokacije za postavitev. Veseli smo bili, da smo izbrali pravilno. Začeli smo z izdelavo lesene konstrukcije. Pri izdelavi nam je pomagal dedek Franc. Sledili so dolgi popoldnevi iskanja materiala in branja načrtov. Z veliko mero potrpežljivosti in svojega prostega časa ter materiala, je v delavnici počasi nastajala naša hiška. Vse štiri stranice so sestavljene iz posameznih letvic, ki so postavljene točno pod določenim kotom. Skozi te špranje je mogoče neprestano kroženje zraka. Streha je dvojna, da so aparature zaščitene pred UV žarki. V celoti je pobarvana belo.

Nadaljevali smo s seznanitvijo z aparaturami za merjenjem kazalnikov vremena. Kupili smo barometer, s katerim merimo zračni tlak, termometer za merjenje temperature in higrometer za merjenje zračne vlage in jih skladno z navodili proizvajalcev namestili v hiško. Na zunanji zeleni površini smo sami uredili podlago in

hiško prepeljali iz delavnice ter jo postavili. Ko smo jo še enkrat prebarvali, smo streho zaščitili še s pločevino. Za lažjo dostopnost za branje kazalnikov je naša hišica od tal oddaljena zgolj 1,5m. V bližino hiške smo dodali še dežemer in na ograjo ob šolskem igrišču vetrokaz, ki smo ga izdelali sami. Naslednje šolsko leto, v mesecu aprilu, smo slavnostno prerezali trak in predali vremensko postajo v uporabo. Tako od šolskega leta 2018/2019 naprej merimo, zbiramo in obdelujemo podatke. Učenci skrbijo za redno dnevno odčitavanje temperature, zračne vlage, tlaka, količine padavin in smer vetra. Za posamezen mesec so podatki grafično prikazani in objavljeni na spletni strani šole. Spretno jo uporabljamo pri vseh dnevih dejavnosti, za priprave na tekmovanja in sam pouk. Prvotna skupina učencev ustvarjalcev je pripravila tudi video vodič, ki nudi vse potrebne informacije za uporabo in odčitavanje meritev. Vsako leto se ustvari tim, ekipa učencev, ki skrbi za nemoteno delo in vzdrževanje. Predvsem pa je to tim, ki predaja svoje znanje ostalim učencem.

Zaključek

Na vremensko hišico smo zelo ponosni, saj je postala nepogrešljiv učni pripomoček. Menimo, da je njena vrednost neprecenljiva. Prav tako so neprecenljive izkušnje in znanje, ki so jih učenci pridobili pri njenem nastajanju in uporabi. Trajnostno vrednost večletnega spremljanja in zbiranja podatkov o kazalnikih vremena bomo nadgradili z izdelavo klimatske karte za naš kraj.

Literatura

Izdelava vremenske hiške. 4. 11. 2013. Pridobljeno s <http://zevs.si/index.php/storitve/izdelava-vremenske-hisice>

TALENTI V NARAVOSLOVJU

Povzetek: Pojem nadarjeni srečujemo že več desetletij, tako se tudi v šolah vsakodnevno srečujemo s prepoznavanjem, obravnavo in delom z nadarjenimi, kar pa v danih razmerah ni vedno preprosto, saj imamo v oddelkih poleg nadarjenih tudi še vsaj dvajset preostalih učencev, od katerih vsaj polovica potrebuje dodatno vzpodbudo in navodila, vedno večkrat pa so med njimi tudi učenci s priporočili in odločbami. Učitelj mora biti v dani situaciji predvsem dober organizator, znati dobro diferencirati naloge in zadolžitve učencev ter ob tem še dosegati cilje, zapisane v učnem načrtu. Prispevek se tokrat nanaša na nadarjene oziroma talente v naravoslovju. Predstavljeni so primeri dobre prakse, kako tudi nadarjenim zagotoviti zanimiv, aktiven pouk ali posamezne naloge, težavnostno primerne stopnji razvoja in nadarjenosti. Rezultati kažejo, da se ti učenci radi lotijo dodatnih, zahtevnejših nalog, saj jih v dodaten izziv vodi radovednost in želja spoznati nekaj novega.

Ključne besede: naravoslovje, nadarjeni učenci, pouk, aktivnosti, naravoslovna pismenost

GIFTED IN SCIENCE

Abstract: We are dealing with a concept of being gifted for a couple of decades. Just like that, we are recognizing and dealing with gifted children in school every day. In this conditions that is everything but easy. Besides gifted children there is also 20 other students and at least half of them needs more encouragement and explanation. In this situation, the teacher has to be extremely good at organizing and needs to know how to separate assignments and duties between students. At the same time he has to reach goals that are written in curriculum.

This article refers to the gifted students in science. There are written examples of good practice, how to make lessons interesting and active for them. There are also a few exercises with a difficulty level appropriate for their development and talent. Results have shown these students are more likely to do extra assignments, which are also harder, that gifted students see extra challenge that is led by curiosity and a wish of knowing something new.

Keywords: science, gifted students, giftedness

Uvod

Najpogosteje uporabljena definicija nadarjenega, je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Ta pravi: nadarjeni ali talentirani so tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. V Sloveniji je bil dokument za odkrivanje nadarjenosti in delo z nadarjenimi učenci sprejet 11. 2. 1999, kjer so zaradi potreb po posebnostih pri delu, sestavili navodila oziroma priporočila za odkrivanje nadarjenosti ter delo z nadarjenimi učenci (Žagar, et. al., 1999).

Sodobno šolstvo se srečuje z vedno več »posebnimi« učenci. Na eni strani je potrebna inkluzija otrok s posebnimi potrebami, otrok z odločbami in priporočili, na drugi strani pa tudi nadarjenih. Potrebno je poskrbeti tudi za tiste vmes, ki ne odstopajo, so v zlati sredini. Zaradi tega se vsak dan soočamo s težavami oziroma vprašanji, kako vse otroke oddelka sorazmerno vključiti v pouk in dejavnosti ter jim dejavnosti prilagoditi na njim ustrezno stopnjo. Tokrat se usmerimo le na nadarjene oziroma talentirane učence. Teh ni malo, a nemalokrat ostanejo neopaženi, neodkriti in ne izrazijo svojega talenta. V šolah je dobro vzpostavljen sistem za odkrivanje nadarjenih učencev, tako v zgodnjih fazah šolanja, kot tudi kasneje. Že več let delam z učenci na predmetni stopnji, saj učim naravoslovne predmete od šestega do devetega razreda. Večina nadarjenih učencev je vključenih v dodatne dejavnosti, ki jih ponuja šola, nemalokrat pa se tudi pri pouku diferencirajo ure, da tudi ti učenci dobijo naloge, primerne njihovi razvojni stopnji oziroma stopnji razumevanja.

V vsaki generaciji otrok se najdejo naravoslovci, teh ni veliko, a zelo izstopajo po svojem znanju in razumevanju naravoslovja oziroma naravoslovni pismenosti, zato jim ponudim dodatne dejavnosti, da se ne dolgočasijo in jim ure niso nezanimive.

Nadarjeni učenci

Težnja šolstva je, da se učenci naučijo kritičnega mišljenja oziroma vzgajajo v mislece (Rupnik Vec, et. al., 2022), kar lahko dosežemo s sledenjem posodobljeni Bloomovi piramidi: pomniti (zapomniti si dejstva, podatke), razumeti (znati razložiti), uporabiti (uporaba naučenega v novih situacijah), proučiti (znati analizirati), vrednotiti (evalvirati, zagovarjati svoje mnenje) in ustvariti (s pridobljenim znanjem kreirati nekaj novega) (Armstrong, 2010). Le malo učencev doseže najvišjo oziroma najvišje stopnje Bloomove piramide. S temi učenci, je potrebno delati dodatno, poglobljeno, saj dosegajo višje nivoje znanja in potrebujejo naloge, ki so trši oreh.

Pouk naravoslovnih vsebin naj bi obsegal delo s konkretnimi predmeti (npr. taljenje ledene kocke, raztapljanje sladkorja v čaju, segrevanje kovinske plošče ...), delo v učilnici na prostem, če je to mogoče (terensko delo), pridobivanje novega znanja z uporabo produktivnih vprašanj, razvijanje procesnega znanja – naravoslovnih postopkov in konstruktivističen način poučevanja/učenja (vseživljenjsko učenje, uporabno znanje).

V nadaljevanju bom predstavila primere dobre prakse, skupaj z evalvacijo, ki smo jo opravili skupaj z učenci, ki so sodelovali pri nalogah. Vse dejavnosti so bile izvedene v okviru pouka ali interesnih dejavnosti, na področju naravoslovja, biologije ali gospodinjstva; v učilnici ali na prostem. Pri nalogah so sodelovali nadarjeni učenci in učenci, ki so želeli biti vključeni, ker jih je tematika zanimala. Da smo naloge popestrili, smo tematike naravoslovja aktualizirali. Pri nalogah je bil učenec osrednji element, raziskovalec, učitelj pa mentor, pomoč v stiski in usmerjevalec. Primeri dobre prakse:

1. Mikroplastika

Z učenci raziskujemo svetovni problem plastike, z nadarjenimi pa se posvetimo tudi aktualnim težavam z mikroplastiko ter iščemo rešitve oziroma snovi, ki bi jih lahko uporabljali namesto plastike. Učenci s pomočjo različne literature (svetovni splet, učbeniki, knjige, publikacije ...) iščejo informacije o mikroplastiki. Posvetijo se predvsem težavam, ki jih mikroplastika prinaša okolju, naravi in organizmom. Nato se posvetimo bolj ekološkim vsebinam, kjer z učenci obiščemo trgovino in poiščemo izdelke, kjer so podjetja uspešno našla bolj ekološke snovi za izdelavo njihovih produktov. En izdelek kupimo in preverimo ali resnično držijo podatki o razgradljivosti, kar praktično preizkusimo. Ko se vrnemo v razred, se lotimo praktičnega dela, kjer skušamo pripraviti snov, ki jo bomo lahko uporabili namesto plastike. Tako si učenci sami pripravijo bioplastiko (po različnih recepturah). Potrebujemo: lonec, lopatko za mešanje, kuhalnik, žlico, cedilo, papir za peko, 3 dL mleka (najbolje nehomogeniziranega, polnomastnega), 6 žlic kisa za vlaganje, barva za živila (po želji, če želimo obarvane izdelke). Naloga: V loncu na kuhalniku segrejmo 3 decilitre mleka. Mleko naj skoraj zavre. Lonec odstavimo s kuhalnika in vanj dodamo 6 žlic kisa. Z lopatko mešamo zmes približno 2 minuti. Pričele bodo nastajati grudice. S cedilom ločimo grudice od tekočine. Če želimo, da je bioplastika bolj trda, poskusimo čim več tekočine izcediti iz nje. V zmes lahko dodamo dve kapljici barve za živila, da bo nastala zmes še bolj zanimiva. Zmes po želji oblikujemo in položimo na papir za peko, kjer se bo sušila vsaj 2 dni.

Evalvacija: Učenci uživajo v iskanju zanimivih podatkov, tudi obisk trgovine in iskanje ekoloških izdelkov jim je zelo všeč. Naučijo se, kako biti ekološki potrošnik, kaj pomenijo oznake in napisi na embalaži izdelkov, koliko časa se razkrajajo izdelki (npr. biorazgradljiva vrečka), svoje »kuharsko znanje« pa uporabijo za pripravo bioplastike, kar lahko povežemo z likovno umetnostjo, saj lahko bioplastiko obarvamo in oblikujemo v npr. novoletne okraske, ki krasijo novoletno jelko v šolski avli.

2. Karikature

Učence razdelimo v skupine po štiri.

Potrebujemo: literaturo, A3 papir, flomastre, barvice.

Naloga: Vsaka skupina učencev dobi svojo temo (tundra, tajga, gozd, tropski deževni gozd, polarni svet, puščava). Svojo temo morajo člani skupine preučiti, predvsem lastnosti oziroma dejavnike okolja. Nato na papir narišejo karikaturu, kjer je brez črk in števil jasno vidno, katere so lastnosti oziroma glavne značilnosti njihove tematike.

Evalvacija: Učenci imajo na začetku dela veliko težav, ker ne najdejo veliko podatkov, a se težave hitro razrešijo. Podatke si zapišejo na pomožni list, nato pa pričnejo z risanjem, kjer se izkaže, da ima večina učencev bujno domišljijo in odkrijemo tudi kak skriti talent v likovnem področju.

3. Znanstvenik

Pri pouku biologije v devetem razredu se pri učni temi gensko spremenjenih organizmov, kloniranja in biotehnologije, poslužim metode konference. Učencem podam navodila vnaprej, da se doma lahko dobro pripravijo. Del učencev dobi vlogo znanstvenikov (bolj naravoslovno pismeni), od katerih jih polovica zagovarja in podpira vse v zvezi z biotehnologijo, ostali pa temu strogo nasprotujejo. Učenci znanstveniki si doma preberejo članke in strokovno literaturo na določeno tematiko. Ostali učenci dobijo vlogo novinarjev. Na učno uro prinesejo liste z vprašanji, na katera znanstveniki odgovarjajo. Razvije se intenzivna debata, učenci imajo možnost izražati lastno mnenje, kritično presojeti in krepiiti odnos s sovrstniki. Po izpeljani učni uri si vzamemo čas za evalvacijo. Učencem omogočim, da povedo, kaj je bilo pozitivnega in kaj negativnega. Izrazijo lahko tudi svoje mnenje o izbiri teme. Pri izvedbi tega dela upam na hospitacijo katerega od sodelavcev, da pridobim še strokovno mnenje o izvedeni učni uri, konferenci.

Potrebujemo: literaturo, halje, lističe z imeni znanstvenikov.

Evalvacija: Izkaže se, da se devetošolci nasploh, ne le nadarjeni, zavedajo svoje aktivne vloge ter uspešnega doseganja ciljev s samostojnim delom, hkrati jim je pri učni uri všeč, da lahko izrazijo svoje mnenje, izpostavijo zanimive, pereče teme in pri tem razvijajo socialni dialog. Čutijo tudi, da so uspešni, razvijajo pozitivno samopodobo, spoznajo, da imajo možnost izbire in vplivanja.

4. Vulkan

Učenci, zlasti mlajši, imajo radi vse, kar je povezano z dinosavri, vulkani in podobnim, zato lahko izvedemo različne poskuse, s katerimi hkrati razlagamo vulkane ali kemijske reakcije, odvisno od interesa in razvojne stopnje učencev. Vulkan lahko naredimo s preprostim poskusom z limono in sodo bikarbono, lahko pa enak poskus izvedemo tudi bolj »kemijsko«. Potrebujemo: sodo bikarbono (60 g), kis za vlaganje (200 mL), detergent za pomivanje posode (eno žlica), tekočino kuhanja rdečega zelja (50 mL), plastenka (0,5 L), plutovinast zamašek z luknjico, v katero vstavimo kratko slamico, merilno posodo, lonček s kljunom, lij, haljo, očala in plastično kadičko. Naloga: V plastenko stresemo 60 g sode bikarbore. Nato v lončku s kljunom zmešamo 200 mL kisa, 50 mL tekočine od kuhanju rdečega zelja in 1 veliko žlico detergenta za pomivanje posode. Pripravimo plutovinast zamašek z luknjico, v katero vstavimo majhno slamico. S pomočjo lij tekoče sestavine vlijemo v plastenko, zamašimo s plutovinastim zamaškom, stresemo in postavimo v sredino kadičke. Moramo opozoriti, da bo zamašek odneslo in tekočina lahko brizgne izven območja kadičke.

Opis: Kemijska reakcija poteka med kisom za vlaganje in sodo bikarbono. To je reakcija nevtralizacije, karbonati ob tem razpadejo in izhajajo plin ogljikov dioksid. Kis za vlaganje obarvamo z vodno raztopino barvila rdečega zelja, obarva se rdeče. Pri reakciji lahko opazujemo spreminjanje barve: v nevtralnem je modrovijolična, v bazičnem je zelena.

Evalvacija: Učenci imajo radi aktivnosti, še najbolj so navdušeni, ker je kemijska reakcija burna, lepo vidna. Paziti je potrebno, da efekt ne prevzame celotne naloge, da učenci razmišljajo, kaj se je zgodilo, kako se zgodi, kaj je v mehurčkih. Za nadgradnjo poskusa, lahko plin, ki nastane, lovimo v čašo ter z gorečo trsko dokažemo, da gre za plin ogljikov dioksid (Orel, 2012).

5. Skrivni napisi

Z učenci se pri vaji igramo detektive. Ena skupina učencev ustvarja skrivne napise, druga pa poskuša s pomočjo različnih dokazov priti do vidnega napisa.

Potrebujemo: žličko sode bikarbore, žličko kurkume, malo vode, steklenico z razpršilcem, bel papir, čašo, čopič, pladenj.

Naloga: V čaši zmešamo žličko sode bikarbore in malo vode, da dobimo gosto pasto. S čopičem narišemo poljubni vzorec na papir in počakamo, da se posuši. Zapis na papirju ni viden. V steklenici z razpršilcem pripravimo raztopino kurkume in vode. List z vzorcem damo na pladenj ali obesimo na stojalo. Površino pod listom je potrebno zaščititi. Vzamemo steklenico z raztopino kurkume in poškropimo list z vzorcem. Pojavi se skrivni napis.

Opis: Ko raztopino s kurkumo poškropimo po papirju, bel papir postane rumen, medtem ko bazična površina napisa postane rdeče rjava. Barvilo kurkumin postane rjavo v bazičnih raztopinah, zato se obnaša kot indikator.

Evalvacija: Učenci nadobudno iščejo rešitve, saj jim ob začetku ne podamo odgovorov oziroma rešitev, kako ustvarijo viden napis. Naloga jim je zelo všeč, saj takšnih trikov pri pouku ne izvajamo, učenci pa se ob nalogi počutijo ne le kot naravoslovci, ampak tudi čarodeji, odvisno od starosti učencev (Orel, 2013).

Odlično se obnesejo tudi naslednje naloge: raziskujem na treh ravneh (bio, kem, fiz), zamenjajmo vloge – učitelj sem, potujem z ladjo Beagle, izdelava pojmovnih risank, speci kruh, trdota vode, rebusi, anagrami, soba pobega ...

Zaključek

Kar smo v preteklih letih ustvarjali z nadarjenimi učenci, dopolnjevamo tudi letos, prav tako bo delo teklo tudi v šolskih letih, ki sledijo, le z vsakoletnimi nadgradnjami, tako v razredu kot v znanju, tehnikah, metodah in oblikah dela ter kreativnosti učitelja.

Literatura

Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Dostopno na: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> (8. 9. 2022).

Orel, M. (2013). Mavrična kemija. Ljubljana. Srednja medijska in grafična šola.

Orel, M. (2012). Odkrivajmo svet s čarobnimi sestavinami iz vsakdanjega življenja. Ljubljana. Srednja medijska in grafična šola.

Rupnik Vec, T., et al. (2022). Kritično mišljenje pri naravoslovju in matematiki. Ljubljana. ZRSŠ.

Žagar, D., et al. (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf (12. 9. 2022).

DELO Z NADARJENIMI PRI ANGLEŠČINI

Povzetek: Nadarjeni učenci se pri rednem pouku pogosto dolgočasijo, zato je naloga učitelja, da ga ustrezno motivira in mu pripravi zahtevnejše izzive, da bo lahko razvijal svoje potenciale. V prvem delu prispevka so opisani nadarjeni učenci in njihove značilnosti, v drugem delu pa so predstavljene dejavnosti za nadarjene, ki jih na naši šoli izvajamo pri angleščini.

Ključne besede: nadarjeni učenci, značilnosti nadarjenih, angleščina, dejavnosti za nadarjene

WORKING WITH THE GIFTED AT ENGLISH

Abstract: Gifted students often get bored in regular classes, so it is the teacher's job to motivate them appropriately and prepare more challenging challenges for them so that they can develop their potentials. In the first part of the article are described gifted students and their characteristics. The second part presents the activities for gifted students that we carry out at English at our school.

Key words: gifted students, characteristics of the gifted, English, activities for the gifted

1 Uvod

V vsakem razredu se najde učenec, ki je od ostalih drugačen. Ki vse naredi pogosto hitreje in morda celo bolje, kot ostali. Kaj lahko naredi učitelj, da se tak učenec pri pouku ne bo dolgočasil? Če ga zasuje z dodatnimi nalogami, bo učenec kmalu izgubil motivacijo za delo. Naloga učitelja je, da za takšnega – nadarjenega – učenca izbere drugačne naloge, ki bodo učencu v izziv in ga bodo za delo še dodatno motivirale. Da bodo učitelji lažje prepoznali nadarjene učence, prispevek na kratko opisuje nadarjene učence ter njihove značilnosti, primer iz prakse pa prikazuje dejavnosti pri urah angleščine in dodatnega pouka, s katerimi razvijamo potenciale nadarjenih.

2. Kdo so nadarjeni?

V strokovni literaturi lahko najdemo številne definicije nadarjenih otrok. Za Gallagherja so nadarjeni otroci tisti otroci, ki dosežejo zelo visoke uspehe, prav tako tudi tisti, ki kažejo visoko mero potencialne sposobnosti za eno izmed sledečih področij: ustvarjalno in produktivno mišljenje, specialne akademske sposobnosti, splošno intelektualno sposobnost, vizualne ter druge spretnosti, psihomotorične sposobnosti in spodobnosti vodenja (Jurman, 2004). Najpogostejše uporabljena definicija pa je bila leta 1978 zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih in pravi, da so nadarjeni tisti otroci in mladostniki, ki so pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. Med talentirane in nadarjene mladostnike uvrščamo torej tako tiste z dejanskimi visokimi dosežki kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke na področjih:

- splošne intelektualne sposobnosti,
- specifične šolske zmožnosti,
- kreativnega ali produktivnega mišljenja,
- sposobnosti vodenja
- sposobnosti za vizualne in tako imenovane izvajalske umetnosti (Koncept, 1999).

Ponekod v literaturi lahko zasledimo, da se pojma nadarjenost in talentiranost ne uporabljata dosledno, kar povzroča nejasnost pri razumevanju.

V angleškem slovarju najdemo termina nadarjeni in talentirani kot sopomenki. Znanstvena teorija in literatura s področja nadarjenosti terminov ne uporablja ločeno, temveč integrirano v skupno znanstveno- strokovno terminologijo. Mnogi avtorji navajajo oba koncepta kot sinonim in ju kontekstno navajajo kot talentirani in nadarjeni.

Nadarjeni učenci so označeni kot tisti, ki imajo visok inteligenčni koeficient, talentirani pa kot tisti, ki imajo razvite specifične lastnosti (npr. na področju plesa, slikanja, igranja, športa itd.) Ponekod ju zasledimo kot dva ločena pojma, čeprav se izraza prekrivata in je njuna uporaba izmenljiva (Kukanja Gabrijelčič, 2015).

Piirto navaja, da posameznikov visok inteligenčni koeficient še ne pomeni, da ima posameznik tudi talent na določenem področju. (Piirto, 2007, v Kukanja Gabrijelčič, 2015)

3. Značilnosti nadarjenih učencev

Pri nadarjenih učencih se pojavljajo nekatere osebnostne lastnosti, ki jih pri drugih ne najdemo ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Vsi nadarjeni učenci niso enaki, med seboj se razlikujejo. Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih, se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno.

Najbolj tipične lastnosti na miselno-spoznavnem področju so razvito divergentno mišljenje in logično mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin ter smisel za humor.

Na učno-storilnostnem področju se kaže široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost v eni od umetniških dejavnosti in motorična spretnost in vzdržljivost.

Na motivacijskem področju se kažejo naslednje osebnostne lastnosti nadarjenih: visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija in uživanje v dosežkih. Tipične lastnosti na socialno-čustvenem področju so nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo in empatičnost.

Bolj izrazito kot se kažejo lastnosti pri učencu, večja verjetnost obstaja za njegovo nadarjenost. Učno neuspešne nadarjene učence pri šolskem delu pogosto ovirajo nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih, strah pred spraševanjem, nizka samopodoba, nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu, slaba pozornost, hiperaktivnost, čustvena in socialna nezrelost. (Koncept, 1999)

4. Delo z nadarjenimi pri urah angleščine na predmetni stopnji – primeri iz prakse

Plešečeva navaja, da je naloga učitelja spremljati napredek nadarjenega učenca in mu omogočati, da je tako znotraj kot tudi zunaj pouka aktiven, motiviran, ustvarjalen in se razvija na vseh področjih osebnosti. Učitelji naj učenca ne obremenijo prekomerno z nalogami enake težavnosti kot jih (počasneje) rešujejo njegovi sošolci, ampak naj mu ponudijo njemu primerne, diferencirane naloge, ki bodo nadarjenemu učencu pomenile izziv. (Plešec, 2009) Na naši šoli za nadarjene lahko nadarjeni učenci nastopajo na šolskih proslavah z angleškimi točkami, snemajo kratke filme, prevzemajo vodilne vloge v skupinskem delu, se preizkušajo v vlogah učitelja za svoje sošolce in mlajše učence, pripravljajo naloge slušnega in bralnega razumevanja za svoje sošolce. V okviru dodatnega pouka sodelujejo v pogovornih oddajah (talk-showih), ki jih pogosto predstavljajo pred drugimi. Sodelujejo tudi na tekmovanjih iz angleške bralne značke in tekmovanjih iz angleškega jezika, kjer dosegajo odlične rezultate.

- sodelovanje na šolskih proslavah z angleškimi točkami

Nadarjeni učenci, ki so vključeni tudi v gledališki klub, pogosto na šolskih prireditvah sodelujejo z deklamacijami v angleškem jeziku ali s krajšimi predstavami v angleščini.

- snemanje kratkih filmov

Ob obravnavanju določenih tem, učenci sami sestavijo dialoge in odigrajo svojo vlogo v določeni situaciji, nato se tudi posnamejo. Priprava dialogov poteka v šoli, snemanje pa poteka v njihovem prostem času, v domačem okolju, v šoli ali na igrišču. Učenci sami poskrbijo tudi za pripravo scene in kostumov. Priljubljene teme so nakupovanje, v restavraciji, pri zdravniku, na letališču, v trgovini, ...

- vodje skupin

Nadarjeni pogosto izkazujejo sposobnost vodenja in imajo izrazit smisel za organizacijo. Zato jih v času skupinskega dela pogosto postavimo za vodje skupin, kjer prevzamejo vodilno vlogo, razporedijo naloge ter pomagajo manj uspešnim. Prav tako navadno predstavljajo rezultate skupinskega dela.

- »malik« učitelji

Nadarjeni učenci se občasno postavijo v vlogo učitelja in izvedejo učno uro v nižjih razredih ali pri svojih vrstnikih. Po temeljiti pripravi in sodelovanju z učiteljem (mentorjem), nadarjeni učenci poučujejo ostale učence vsebine, ki jih sami odlično obvladajo.

- pripravljanje nalog bralnega in slušnega razumevanja

Nadarjeni učenci na določeno temo, ki jo predlaga učitelj, sami poiščejo zanimivo besedilo oz. članek ali videoposnetek na youtube, s katerimi podkrepijo vsebine iz učnega načrta. Nato pripravijo vprašanja slušnega / bralnega razumevanja, katere nato rešujejo njihovi sošolci. Izkušnje so pokazale, da so učenci veliko bolj motivirani za reševanje učnih listov, ki jih pripravijo sošolci, kot pa tiste, ki jih pripravi učitelj.

- pogovorne oddaje (talk-showi)

Učenci se pretvarjajo, da nastopajo v pogovorni oddaji. Eden je vodja, nekaj je gostov, ostali so gledalci, ki postavljajo vprašanja. Učenci v pogovornih oddajah sproščeno komunicirajo, se odzivajo na vprašanja in različne nepričakovane situacije. Pogovorne oddaje, ki potekajo na dodatnem pouku, učenci občasno predstavljajo tudi v razredu pred svojimi vrstniki.

- tekmovanja iz angleške bralne značke

Učenci berejo predlagane knjige, nato pišejo pisne preizkuse.

-tekmovanja v znanju angleškega jezika

Nadarjeni učenci se že od 6. razreda naprej udeležujejo tekmovanj v znanju angleščine, kjer izkazujejo svoja znanja, ki presegajo učni načrt posameznega razreda. Učenci dosegajo uspešne rezultate tudi na državnem nivoju.

Pomembno je, da imajo učenci že dovolj znanja iz besedišča in slovnice, da jim je med samim reševanjem nalog lažje. Za tekmovanje je potrebna dobra priprava. Pri pripravi učenci spoznavajo tipe nalog na tekmovalnih polah iz prejšnjih let.

Zaključek

Pouk angleščine za učitelje pogosto ni enostaven. Na eni strani imamo učence, ki komaj usvajajo minimalne standarde, na drugi strani pa so učenci, ki vse standarde znanja že presegajo. Z notranjo diferenciacijo v 6. in 7. razredih ter v heterogenih skupinah v 8. in 9. razredu se učitelji angleščine trudimo, da se nadarjeni učenci pri urah ne bi dolgočasili in da bi lahko čim bolj razvijali svoje potenciale. Ker se nam zdi pomembno, da učenci razvijajo svoje interese in širijo svoj pogled na svet, na šoli učencem ponujamo številne dejavnosti, tako znotraj rednega pouka kot tudi v okviru dodatnega pouka, interesnih dejavnosti ter udeležbo na tekmovanjih iz angleščine, s katerimi želimo krepiti njihovo nadarjenost.

Literatura

Jurman, B. (2004). *Intelligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). *Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Plešec, R. (2009). *Delo učitelja z nadarjenim učencem*. Pridobljeno 20. 9. 2022 s <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/Ple%C5%A1ecR%20-%2041.pdf>

Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Pridobljeno 20. 9. 2022 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf

ŠOLA VČERAJ IN DANES

Povzetek: Živimo v 21. stoletju, kjer si ne predstavljamo življenja brez tehnologije. Z njo nismo fizično omejeni, lahko komunicirajo z ljudmi onkraj sveta. Nekoč je bil učitelj skoraj edini vir znanja, danes pa nas splet preplavlja z vsemi možnimi informacijami. Digitalna tehnologija se hitro razvija. Edina stalnica so spremembe. Zato moramo biti spretni, se prilagajati času, v katerem živimo, in se neprestano učiti. Vendar bomo kljub temu vedno potrebovali osnovna znanja branja, pisanja, računanja itd. Otrokom je treba pokazati, da tehnologija ni vir življenja, a da je z njo in ob njej lažje živeti, da je koristno orodje za delo in življenje. Dobra praksa tega so pri nas različne razprave, izmenjava učencev, ohranjanje vrednosti. Naj nas računalnik ne prehití in nadomesti v vsem. Ohranimo tisto, kar je človeško, in to nadgradimo.

Ključne besede: tehnologija, razvijanje pismenosti, povezovanje, komunikacija, vrednote

SCHOOL ONCE UPON A TIME VS. TODAY

Abstract: We live in the 21st century, where we cannot imagine life without technology. It removes our physical limitations so that we can communicate with people from the other side of the world. Once upon a time, a teacher was almost the only source of knowledge, but today the web floods us with all sorts of information. Digital technology is evolving rapidly. The only constant is change. Therefore, we need to be skilled, adapt to the times in which we live, and constantly learn. However, we will always need basic reading, writing, arithmetic and similar skills. Children need to know that technology is not a source of life, but that it is easier to live with and around it, and that it is a useful tool for work and life. Good practice regarding this are such things as various discussions, exchanges of students, and preservation of value. Let's not let computers overtake us and replace us everywhere. Let's preserve what is human and upgrade it.

Key words: technology, literacy development, networking, communication, values

Uvod

Tehnologija je danes del življenja. Živimo v 21. stoletju, kjer si ne predstavljamo življenja brez nje. Z njo ljudje nismo fizično omejeni, saj lahko komuniciramo z ljudmi onkraj sveta. Lahko govorimo kar o pismenosti 21. stoletja. Nekoč je bil učitelj skoraj edini vir znanja, danes pa je vse na dosegu roke, splet nas preplavlja z vsemi možnimi informacijami. Digitalna tehnologija se hitro razvija. Edina stalnica so spremembe in zato moramo biti vedno bolj spretni, se prilagajati času, v katerem živimo, in se neprestano učiti, biti v koraku s časom.

Razmišljanje

Mladostniki se uporabijo učijo kar sami, bolje kot odrasli vedo, kako uporabljati digitalne naprave. Zato morajo biti tako učitelji kot starši sposobni kreativnega mišljenja, delovanja. Šola je dandanes najbolj antitehnološki kraj. Učbeniki so tiskani, ne uporabljamo digitalnih, telefoni so prepovedani. Otrokom je treba pokazati, da tehnologija ni vir življenja, a da je ob njej in z njo lažje živeti, da je koristno orodje za delo in življenje. Ne vemo točno, kaj in koga vse bo umetna inteligenca nadomestila, zato je pomembno, da se osredotočimo na tisto, kar je za človeka res pomembno, na tisto, česar tehnologija ne bo mogla zamenjati, narediti. Govorimo o vrednotah, ustvarjanju, razmišljanju izven okvirov, spodbujanju kreativnosti, sodelovalnem učenju, timskem delu, sposobnosti argumentiranja in razprave, kritičnem razmišljanju, pomenu samospoštovanja. Razumeti je treba, zakaj je pomembno biti organiziran. Dobra praksa tega so različne razprave, izmenjava učencev, in čeprav se tehnologija neprestano razvija, bomo kljub temu vedno potrebovali osnovna znanja branja, pisanja, računanja itd.

Prvi korak

Prav zato smo se na šoli odločili najprej za pisanje bloga, nato pa še za sodelovanje na način, kot je bilo uveljavljeno nekoč, ko tehnologije še ni bilo v naših življenjih. V davnih časih so se ljudje spoznavali preko pisem in tako, da so se obiskovali. Na takšen način so krepili sodelovanje, timsko delo, razpravljali o marsičem in sklepali prijateljstva.

1. Zakaj pisanje bloga?

Pisanje bloga z učenci ima zagotovo pozitivne lastnosti. Učenci lahko razvijejo svoje interese, dejavnost pomaga tistim bolj sramežljivim, da navežejo stik, vsi se naučijo o pomenu zaščite osebnih podatkov na spletu, spoznavajo računalnik in splet nasploh, spodbuja jih k sodelovanju, brainstormingu, razvijamo pismenost, skupaj popravljamo slovnične napake, beremo, debatiramo. In tako seveda združimo staro šolo z novo šolo, razvijamo tehnološke sposobnosti in pismenost.

2. Povezovanje

Ker smo šola italijanske narodnosti na dvojezičnem območju, naši otroci so otroci različnih kultur in narodnosti, so naši glavni izzivi inkluzija vseh otrok, ohranjanje italijanskega jezika in kulture, spodbujanje jezika manjšine z različnimi dejavnostmi, ustvarjalnimi delavnicami. Število ljudi, ki govori italijansko, se hitro zmanjšuje in naš cilj je, da bi se italijanščina uporabljala tudi izven šole, v vsakdanjem življenju, ne pa le v šoli, in to zato, ker se mora.

Zato smo za sodelovanje v projektu našli šolo v Istri, ki je prav tako šola manjšine z italijanskim učnim jezikom in ima nekako podobne cilje.

Razvijanje projekta

Z ravnateljema in nekaj učitelji naše ter njihove šole smo se naprej dobili, da se spoznamo in si predstavimo šoli ter interese. Po tem srečanju smo učiteljice nadaljevale z razvijanjem projekta. Najprej smo v skupinah z otroki pripravili predstavitev o svoji šoli: kje se nahaja, koliko učencev in učiteljev je na šoli, katere predmete se učijo. Naslednji korak je bila predstavitev kraja, kjer živijo, kaj je tipično za ta kraj v različnih letnih časih. Nato pa so se učenci lotili pisanja pisem, kjer so pisali o sebi. Ta pisma smo si pošiljali preko pošte. Kasneje pa smo pomislili, da bi se otroci lahko tudi medsebojno spoznali. Organizirali smo izhod v Istro, v Osnovno šolo Novigrad. Ko smo prispeli tja, smo z učenci prebili led tako, da smo z različnimi igricami ugotavljali, kdo je kdo. Navezovali pa smo se seveda na pisma, ki so jih spisali otroci sami pred nekaj meseci. Potem smo obiskali Novigrad, da bi bolje spoznali njegovo kulturo in zgodovino. Da bi imeli tudi povratno informacijo o tem, kar smo se naučili, smo ob vrnitvi v šolo naredili kratek test, kjer je skupina z največ doseženimi točkami prejela diplomu za sodelovanje. Naslednje šolsko leto smo vajo ponovili. Spet smo si pisarili in ko smo želeli nekaj več, smo tokrat povabili mi kolege iz Hrvaške. Popeljali smo jih po mestu Piran, jim razkazali raznovrstne znamenitosti, pripovedovali legende/zgodbe o mestu, malicali ter kosili skupaj. Poleg spoznavanja območja smo sklepali tudi prijateljstva in podajali mnenja. Delali smo na komunikaciji, na govoru. Komunicirali smo v angleškem, italijanskem, hrvaškem in slovenskem jeziku. Danes že tretje leto sodelujemo. Da za učitelje in učence delo ne bi bilo delo ponavljajoče se ter monotono, izberemo vedno drugačno temo in vsako šolsko leto drug razred za sodelovanje. Druga triada se veseli tako pisem kot izletov, tretja triada pa rada bere pisma, ne mara jih pisati, zelo radi pa gredo naokoli. Vendar da bi nekaj dobil, moraš tudi dati, tako na koncu vsi pridno sodelujejo.

Zaključek

Seveda je pomembno, da so otroci v koraku s časom, da ne nazadujejo glede tehnologije, da se naučijo osnov. Vendar je pomembno tudi, da ne pozabijo pisati, govoriti, se družiti, komunicirati, se igrati na odprtem, sodelovati. Pomembno je, da sami ne postanemo roboti sedanjega časa, da še kar razvijamo možgančke in ustvarjamo, ustvarjamo z idejami, z rokami, da ne pozabimo na vrednote. Naj nas računalnik ne prehití in nadomesti v vsem. Ohranimo tisto, kar je človeško, in to nadgradimo.

Mogoče šola, kot jo poznamo danes, čez nekaj let ne bo več kos sistemu, v katerem živimo, in se bomo otrokom morali posvetiti oziroma jih učiti na drugačen način, pri čemer se tehnologiji ne bomo mogli več izogniti. Vendar danes, ko lahko kombiniramo še eno z drugim, to počnimo. Za konec v razmislek: Chi è il capo, tu o la macchina?

USTVARJALNOST PRI OTROKU Z MAS – MIT ALI RESNICA

Povzetek: V letu 2022 ne govorimo več samo o epidemiji koronavirusa, temveč tudi o epidemiji motenj avtističnega spektra (MAS), saj je pogostost v svetovni populaciji v zadnjih dveh desetletjih narasla za več desetkrat. Kljub temu, da ne vemo zakaj, ta izredno strm porast terja znanje, razumevanje, izkušnje in potrebo po intenzivnem raziskovanju te motnje. MAS predstavljajo vseživljenjsko nevrolško razvojno motnjo. Posameznike z MAS je potrebno vključevati, usmerjati, krepiti njihova močna področja, da razvijejo svoje potenciale in ne ostanejo prikrajšani, spregledani, anksiozni, rigidni, degradirani, izključeni in odrinjeni kot manjvredni in drugorazredni. Govorimo o širokem spektru motenj, na katerem so na eni strani osebe z zelo izrazitimi motnjami, na drugi strani pa nanj sodijo tisti posamezniki, ki kljub diagnozi MAS razvijejo izredno ustvarjalnost, nadarjenost in izkazujejo velik potencial. Če se tega ne zavedamo, vse otroke z MAS zaradi njihovih lastnosti, značilnosti, spretnosti in pridruženih stanj, ki jih posedujejo in izkazujejo, obsodimo na neuspeh in jih usmerjamo v neustrezne programe izobraževanja. Tako ti otroci stagnirajo in ne razvijejo svojih izjemnih potencialov. Pomembno je, da smo pri ugotavljanju primanjkljajev, ovir in motenj pri otrocih z MAS pozorni tudi na njihovo izjemno, edinstveno, svojevrstno, kreativno, unikatno ustvarjalnost, nadarjenost in talente na specifičnih področjih, ki se lahko razvijejo kljub slabi akademski zmogljivosti. To je točka, ki jo želim izpostaviti s svojo temo. Pomembna točka, opazka, odtenek, zaznava, kakor koli jo imenujemo.

Ključne besede: ustvarjalnost, MAS, avtistična inteligenca, otrok, osnovna šola.

CREATIVITY IN A CHILD WITH ASD - MYTH OR TRUTH

Abstract: In 2022, we do not only talk about the coronavirus epidemic, but also about the autism spectrum disorder (ASD) epidemic, as its frequency in the world population has increased by dozens of times in the last two decades. Although we do not know why this increase has happened, this extremely steep increase calls for knowledge, understanding, experience and the need for intensive research into this disorder. ASD represents a neuro-development disorder. This condition accompanies people throughout their lives. It is necessary to include them, to direct them, to strengthen their strong areas so they can develop their potential and not remain disadvantaged, overlooked and/or pushed to the margins. Because ASD includes a wide spectrum of disorders, on one side there are people with very pronounced disorders, and on the other there are individuals who, despite the diagnosis of ASD, develop an extraordinary creativity, a talent and a great potential. If we are not aware of this, we condemn all children with ASD to failure and direct them into inappropriate education programmes because of their properties, characteristics, skills and associated conditions they possess and exhibit. Thus, these children stagnate and do not develop their extraordinary potential. It is important that, in addition to identifying deficits, obstacles and disorders in case of children with ASD, we also pay attention to their exceptional, peculiar, creative, unique creativity, talents in specific areas, which can develop despite poor academic performance. This is the point I want to make with my topic. An important point, an observation, a nuance, a perception, whatever you want to call it.

Key words: creativity, ASD, autistic intelligence, child, primary school.

Uvod

Izobraževanje talentov – vizija in prihodnost. Ko iščemo informacije in klikamo po brskalnikih svetovnega spleta, zasledimo pod tem naslovom nanizane številne nacionalne, mednarodne konference, strokovne posvete, poleg tega pa beremo še naslove »V kakšni Sloveniji želimo živeti«, »Vizija Slovenije« ... in druge. Med (prvimi) zadetki ne najdemo niti enega članka v povezavi vizija, talenti in otroci s posebnimi potrebami. Prihodnost je čas in neizogibno obdobje, ki sledi sedanjosti in zdajšnjemu trenutku. Kaj pa je vizija? Slovar slovenskega knjižnega jezika jo opredeljuje kot »predstavo o tem, kakšna naj bi stvar v prihodnosti bila.« (SSKJ, 1997, str. 1519) Pogosto se zdi, bere ali sliši, da je prihodnost zaradi nedoločenosti nekaj, na kar kot posamezniki ne moremo vplivati. A temu ni tako. Na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zagotovo ne. Starši in skrbniki vztrajno in neutrudno dokazujejo, da znajo in zmorejo v svoje roke sprejeti odgovornost, nepričakovane izzive ter vizijo po boljši prihodnosti svojih otrok. Zasledimo tudi članke, ki razpravljajo o povezavi otrok, oseb z MAS in kreativnosti, nadarjenosti, razvijanju kognitivnih potencialov ter ustvarjalni plati kot o načinu njihove komunikacije z zunanjim svetom in širšim socialnim okoljem.

Motnje avtističnega spektra

Izraz oziroma beseda avtizem izhaja iz grške besede »autos« (samosvoj), avtističen (umikajoč se). (Leskovšek, 2013) Po najnovejših spoznanjih naj bi MAS povzročale kombinacije, prepleti, sklopi genetskih in okoljskih dejavnikov. So vseživljenjska ter ena od najhitreje naraščajočih kompleksnih razvojnih nevroloških motenj (niso duševna bolezen), ki prizadene možgane pri procesiranju, sprejemanju, predelovanju informacij in pomembno vpliva na delovanje dela možganov, ki skrbijo za kognitivne, izvršilne funkcije, učenje, komunikacijo, vedenje, čustvovanje in socialnost. Na teh področjih prihaja do drugačnega razvoja in (velikih) odstopanj, vendar ni nujno, da ima oseba z MAS vse od navedenih motenj, prav tako pa se te razlikujejo in močno variirajo ne samo od posameznika do posameznika, temveč tudi pri posamezniku v različnih razvojnih in starostnih obdobjih. Gre za izredno širok spekter raznolikih motenj, katerih izražanje je zelo heterogeno. Kažejo se v mnogih, raznolikih oblikah in nihajo od blažjih, lažjih do težjih, kompleksnih oblik, stanj ter imajo velik razpon intelektualnih sposobnosti vse od duševne manjrazvitosti in slabše mentalne zmožnosti do posameznikov, ki izkazujejo nadpovprečne sposobnosti. Tako si niti dve osebi z MAS nista enaki oziroma nimata enakih znakov, danosti, značilnosti, lastnosti. Šolanje, izbira izobraževalnega programa in prilagoditve otroku z MAS so tako vedno odvisne od narave in intenzivnosti motnje. Po evidentiranju suma na motnjo, diagnostiko in oceno celostnega razvoja opravi izkušen tim strokovnjakov/specialistov, ki z diagnostičnimi orodji podajo natančno oceno identifikacije motnje. Ta ne zajema samo ambulantnega pregleda, temveč tudi pregled funkcioniranja otroka v drugih okoljih. Poleg tega zajema še tradicionalno klinično psihološko testiranje (test inteligentnosti). Pri tem velja opozoriti, da je zanimivo in presenetljivo, da posamezniki z MAS dosežejo izredno nizki rezultat in izmerjeno stopnjo inteligenčnega kvocienta, na katerega vplivajo slabo razvite akademske spretnosti, sposobnosti razumevanja, procesiranja informacij, težave na področju verbalne in neverbalne komunikacije, jezika, govora, socialne interakcije, dojemanje okolice, šibke volje, stereotipna, ponavljajoča, monotona, ciklična vedenja. (<https://www.holistic.si>)

Študije dobljene rezultate imenujejo kar »avtistična inteligenca«, saj nakazujejo »drugačen intelektualni profil pri posameznikih z MAS kot pri nevrotipični populaciji.« (Federnsberg, 2010, str. 17) Zaradi drugačnega procesiranja, zajemanja, zapisovanja informacij in generalizacije znanja imajo drugačna zanimanja, na nekaterih področjih je opazen izrazit zaostanek v razvoju (na področju produktivnega govora, funkcionalnosti jezika, govorno-komunikacijskih primanjkljajev, samostojnosti, skrbi zase, igre, učenja). Poleg vseh motenj, težav in pridruženih stanj, ki se izražajo zelo heterogeno pa prinašajo nekatere izjemne prednosti, prevladujoče sposobnosti in kompetence na višji razvojni ravni na specifičnih področjih, ki so povezana z njihovimi posebnimi interesi kot so izredna vizualna predstava, neverjetna sposobnost pomnjenja določene vrste informacij in podatkov, mehanični spomin, zlasti vizualni spomin, memoriranje podatkov, sposobnost neverjetne koncentracije in osredotočenosti na nalogo, delo, dejavnost. V kolikor gre za lažje motnje, se otroka ob izdatni strokovni podpori zunanjih institucij vključi v redni osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, kjer se jim program individualno prilagodi glede na njihove potrebe, intenzivno dela na zmanjševanju primanjkljajev in dejavnostih, ki temeljijo k rasti in krepijo njihova močna področja. Tako ustvarjamo razumevajoče učno in delovno okolje ter omogočimo učinkovito sprejemanje njihovega načina učenja, dela in sodelovanja kot drugačnega, specifičnega in ne kot slabšega, nezmožnega, neuspešnega. (Radoja, 2016) Oziraje se na to, da postajajo MAS vse bolj globalen in pogost pojav, saj se prevalenca, razširjenost in globalna pojavnost motnje povečujeta, predstavlja predmet proučevanja številnih znanosti, saj je čedalje več otrok z odstopanji v razvoju prisotnih v našem šolskem sistemu in družbi. To so osebe, ki so vpete v naše socialno okolje, katerega doživljajo drugače, poleg tega pa se na številnih področjih razlikujejo od nevrotipičnih posameznikov. Razumevanje procesov motnje, ustvarjanje in zagotavljanje boljših možnosti bi otrokom in osebam z MAS omogočilo učinkovitejše ne samo izobraževanje, temveč sprejetost v zunanjem svetu in vključevanju v družbo. Storimo lahko marsikaj. Ob izdatni strokovni podpori, z zgodnjo, pravilno, pravočasno, ustrezno terapevtsko in timsko obravnavo, strogo individualnim in multidisciplinarnim pristopom, katerega cilj je maksimizirati otrokova šibka področja, MAS sicer ne morejo pozdraviti, lahko pa posledično omilijo znake, pripomorejo, da pridemo do rezultatov in napredka ter vplivajo na hitrejši razvoj. Za posameznike z MAS je najpomembnejša stvar vsakodnevno učenje, dobri zgledi, ki učijo, nabiranje dragocenih izkušenj in potrebnega znanja, saj nič ne pride in se ne razvije naravno, spontano, naključno, temveč je posledica prepleta in kombinacij nujno potrebne strokovne podpore, pomoči, naporenega domačega dela, sistematične zgodnje terapevt-

Ustvarjalnost

Številna vprašanja in nejasnosti so tudi glede opredelitve in poimenovanja koncepta ustvarjalnosti. Slovar slovenskega knjižnega jezika navaja le eno razlago, da je to lastnost in značilnost posameznika. (SSKJ, 1997) Tako kot se otroci na spektru težav razlikujejo med seboj, tako se tudi razlikujejo glede ustvarjalnega potenciala, ki ga posedujejo. Ta se razlikuje glede na stopnjo težav, primanjkljajev, ovir in intenzivnost motenj, ki se zrcalijo in odražajo v posameznikovih pomanjkljivostih. Tako imamo osebe z MAS, ki so visoko in nadpovprečno verbalno, kognitivno sposobne, inteligentne, talentirane ter na drugi strani otroke z oslabljenim govornim izražanjem in pogosto celim kupom pridruženih motenj in zdravstvenih težav (uravnavanje pozornosti, atipično izražanje čustev, hipo/hipersenzibilnost, težja senzorna integracija dražljajev različnih vrst). V kolikšni meri se bo potencial udeležil je odvisno tudi od razmer in spodbud, pobud in podpore širšega okolja in družinskega ozadja (stalnost, rutina, predvidljive situacije, aktivna vključenost). V nasprotje si prihajajo na eni strani miti in klišejske predstave, ki so jih ustvarili mediji, Hollywoodski filmi, serije, knjižni liki in številne tuje študije, ki nagovarjajo s trditvijo, da je vrsta najbolj ustvarjalnih ljudi, veleumov, znanih znanstvenikov in umetnikov v zgodovini človeštva (Michelangelo, Ludwig van Beethoven, Isaac Newton, Albert Einstein, Nikola Tesla) imela jasne znake MAS. Iz tega so posplošili in ustvarili v laični javnosti predstavo, da imajo osebe z MAS poseben talent. Nekaterih ameriški psihiatri so celo mnenja, da so MAS stanje, ki jih povzroča okvara genetskih dejavnikov, ustvarjalnost pa je produkt oziroma rezultat okvare istega gena oziroma iste kombinacije, skupine genov, ki povzročijo »primanjkljaje in na nekakšen povečujejo ustvarjalnost.« (Leskovšek, 2013, str. 18) Ker gre za metodološko pomanjkljive študije, se sodobna medicina s temi ugotovitvami ne strinja in nanje ne pristaja. Tretirajo in razumejo se kot mit, saj zdravniška stroka še vedno zagovarja in trdi, da ima le v nekaterih redkih primerih zelo malo avtističnih oseb nek izredno redek in poseben talent. (Leskovšek, 2013) Vprašanja kot so ali MAS omejujejo ustvarjalnost ali jo celo okrepijo ter ali sta sploh ustvarjalnost in MAS (med seboj) povezana bo ostalo zastavljeno in odprto toliko časa, dokler ne bomo odkrili, kaj ju povzroča. So pa spoznanja prinesla in spremenila dikcijo in pogled na motnjo ter pričakovanja glede sposobnosti in zmoglosti oseb z MAS, da postavljena diagnoza, diagnostični kriteriji in rezultati kliničnih psiholoških testov niso absolutni napovedni dejavnik kasnejše prognoze razvoja in (ne)uspeha, temveč ponujajo nove možnosti, priložnosti in poti za uspešno delo. (Federnsberg, 2010)

Zaključek

Imamo prepričanja in študije, ki premagujejo splošna prepričanja in tradicionalne poglede o MAS, na drugi strani pa povzročijo več škode kot koristi z ustvarjanjem mitov in nerealnimi predstavami kaj MAS sploh so. Otrokom in osebam z MAS se v preteklosti ni posvečalo velike pozornosti, saj sta se jim s postavljeno diagnozo avtomatično pripisali akademska nesposobnost, kognitivna nespretnost, družbena nekoristnost, pasivnost in šolski neuspeh. Z oskarji nagrajeni celovečerni filmi, nanizanke, televizijske oddaje, serije ter knjižni liki, ki izpostavljajo in pojasnjujejo tako njihove težave kot tudi prednosti, so odraz prizadevanj, ki so spodbudila razumevanje ter veliko zanimanje ne samo (tuje) strokovne, temveč tudi laične javnosti za problematiko MAS ter pripomogli, da se je začelo govoriti in pisati tudi o tem, da so med nami bistroumni posamezniki, ki so kljub diagnozi dosegli izobrazbo in visoke dosežke ter pripomogli k boljšemu razumevanju in poznavanju specifičnosti motenj, primanjkljajev, učenja, delovanja otrok z MAS, da je vsak otrok z MAS drugačen, edinstven, svojevrsten, ima različne danosti in moramo zato učenje, razvoj, igro, življenje prilagoditi njegovim individualnim potrebam. Če sklenem in odgovorim na vprašanje, ki sem ga zastavila v naslovu Ustvarjalnost pri otroku z MAS – mit ali resnica. Ni jasnih odgovorov in dokončnega odgovora, je oteženo in zapleteno govoriti o korelaciji avtizma in ustvarjalnosti ter njuni medsebojni povezavi, če niti ne vemo, kaj so MAS, niti ne znamo pojasniti vzroka, kaj jih povzroča. Poznamo in imamo teorije nasprotujočih mnenj. Od takšnih, ki razlagajo, da so MAS posledica poškodbe možganov, spet druge, da so posledica genetskih in okoljskih dejavnikov, do takšnih, ki zagovarjajo in jo opredeljujejo kot bolezen genijev, kot rezultat višjega razvoja, ki se manifestira v izjemnem intelektualnem delu in ustvarjalnih idejah. Sklenemo lahko, da obstajajo številne teorije, različna mnenja in konotacije raziskovalcev ter, da povezava ostaja še vedno uganka, ki nas spodbuja in navdaja z odgovornostjo, da smo pri otrocih in osebah z MAS pozorni tudi na njihovo ustvarjalno noto. Starši so vsakodnevno postavljeni pred neštete izzive, kako postopati z otrokom z MAS, ko postane šoloobvezen. Bijejo bitko na dveh frontah, na eni strani z državo, sistemsko neurejenim izobraževanjem otrok z MAS, diskriminatorno pravno (ne)urejeno zakonodajo, neenakopravno obravnavo, neposlušnostjo odločevalcev in drugih zaposlenih, ki se nahajajo na vodstvenih položajih, hkrati pa otroka zares slišati in videti ter mu pokazati, da so dragocene in edinstvene možnosti, okolja, kraj in posebno mesto, kjer se bo počutil sprejetega in bo lahko razvil svoj talent, potencial. Za doseganje želene prihodnosti se moramo kot sodobna družba zavedati, če želimo razumeti osebe z MAS, ki jih vsako leto v Sloveniji in po svetu diagnosticiranih vedno več, da sta šolanje in vključevanje oseb z MAS preveč pomembni področji, da bi ju prepustili naključju in pilotskim projektom. Nedopustno je pasti v še večji negativizem in stati v fazi zanikanja družbenega problema, temveč se moramo

nanj aktivno odzvati, saj je za boljši jutri odgovoren vsakdo od nas. To so učenci, otroci, osebe ki nas s svojimi značilnimi danostmi, lastnostmi, posebnostmi ter s svojo drugačnostjo bogatijo in skupaj z nami tvorijo družbo. Družbo sprejemanja, drugačnosti, različnosti, strpnosti, inkluzivnosti in medsebojnega spoštovanja.

Literatura

Federnsberg, N. (2010). Otrok z avtizmom v rednem izobraževanju. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.

Leskovšek, D. (2013). Ustvarjalnost in avtizem. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede.

Radoja, D. (2016). Posebnosti učenja pri motnjah avtističnega spektra. Diplomsko delo. Univerza na Primorskem: Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1997). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

<https://www.holistic.si/avtizem-kaj-je-avtizem-zakaj-nastane-in-kaj-najbolj-pomaga> (pridobljeno 15. 9. 2022).

DAJ MI SVOBODO IN TI POKAŽEM, KAJ ZNAM

Povzetek: Vse pogosteje razpravljamo o nadarjenih učencih, ki v sebi skrivajo talente. V teoriji obstajajo različne definicije nadarjenosti (talentov), pri čemer pozabljamo, da se ti učenci lahko na kognitivnem, konativnem in drugih področjih med seboj precej razlikujejo. Kot učitelji otrok s posebnimi potrebami si lahko pomen talentiranosti učencev različno razlagamo, a dejstvo je, da lahko verjetno pri vsakem učencu najdemo določeno močno področje, za katero bi glede na učenceve zmožnosti lahko rekli, da je talent. Zaželeno je, da učencem ponudimo možnost svobodne izbire dejavnosti, primerno okolje, potrebščine ... preko katerih na sproščen in tudi nezaveden način izkazujejo svoje interese ter močna področja. Učitelji v programu z nižjim izobrazbenim standardom težimo k temu, da pri učencih uspemo prepoznati ta močna področja, poiščemo talente in pri celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu izhajamo prav iz njih.

Ključne besede: močna področja, talent, otroci s posebnimi potrebami, svoboda.

GIVE ME FREEDOM AND I WILL SHOW YOU WHAT I CAN DO

Abstract: We are increasingly discussing about gifted students, who hide talents within themselves. In theory there are different definitions of gifts (talents), but we are forgetting that these students can be quite different from each other in cognitive, conative and other areas. As teachers in the special program, we can interpret the meaning of talent in students in different ways, but the fact is that we can probably find a certain strong area in each student, which, depending on the student's abilities, could be called a talent. Preferably, students should be offered the opportunity to freely choose activities, a suitable environment, requisites... through which they can demonstrate their interests and strong areas subconsciously and in a relaxed way. As teachers in the program with a lower educational standard, we aim to identify these strong areas in the students, find the talents and use them in the entire educational process.

Keywords: strengths, talent, children with special needs, freedom.

Uvod

Dandanes obstaja veliko različnih definicij nadarjenosti, a bolj kot na posamezne teorije se bom znotraj članka skušala osredotočiti na interpretacijo talenta skozi svoje oči, svojo subjektivno presojo koga (katera učenčeva področja) s to besedo nagovorim v primeru moje populacije učencev v razredu. Delam v specifični skupini otrok s posebnimi potrebami, kjer sposobnosti in »nadarjenost« učenčev vrednotim drugače. Kot učiteljica skušam v vsakem učencu najti in na plano izvabiti nekaj, kar sam in okolica dojema kot talent. Oprimem se njegovega močnega področja ter mu skušam preko svobodnih dejavnosti dati priložnost, da jih pokaže in z njimi uri svojo talentiranost po svojih najboljših močeh. S tem želim učencem vlivati tudi samozavest, boljšo samopodobo, najti izhodišče in motivacijo za šolsko delo znotraj učnega procesa ... ter jim dajati vrednost, da v sebi nosijo nekaj, na kar morajo biti ponosni.

Opredelitev talenta

V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti, saj nadarjeni niso neka homogena skupina, ampak se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih (Žagar idr., 1999, str. 1). Zakon o osnovni šoli v 11. členu opredeljuje kot nadarjene učence tiste, ki kažejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola mora tem učencem zagotoviti ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje. Prilagodi jim vsebine, metode in oblike dela, omogoči jim vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči, druge oblike dela (ZOsn, 2016; 11. člen). Dolgo je veljalo, da je glavni kazalec nadarjenosti višina inteligenčnega količnika, pridobljenega z IQ-testi. Danes za nadarjene učence veljajo tisti z izrednimi sposobnostmi in potenciali, ki v primerjavi z vrstniki kažejo dosežke na različnih področjih (Težak, 2008). Nekateri avtorji zagovarjajo trditev, da so nadpovprečne zmožnosti prisotne v vseh kulturnih skupinah, ne glede na ekonomski status. Nadarjene učence lahko najdemo med so-

cialno in kulturno prikrajšanimi, med učenci s težavami v socialnem prilagajanju in tudi med učno neuspešnimi učenci. Sicer naj bi bila nadarjenost do neke mere dedna, a da se lahko resnično razvije, se ji morajo pridružiti tudi motivacija, ustvarjalnost in okolje (Težak, 2008). Nadarjeni učenci imajo nekatere lastnosti, ki jih pri drugih učencih ni ali pa so manj izrazite. Na miselno-spoznavnem področju velja, da imajo nadarjeni otroci običajno razvito divergentno in logično mišljenje, nenavadno domišljijo, natančno opazujejo, imajo dober spomin in smisel za humor (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999, str. 5). Jurman poudarja, da je vsak otrok edinstvena in svojstvena osebnost, ki ima pravico do razvoja lastnih potencialov. Pravi, da so nadarjeni učenci tisti, ki prekašajo svoje sošolce na enem ali več področjih. Za to, da pridejo do izraza, potrebujejo veliko vložene energije s strani odraslih. Med nadarjene štejemo otroke z izrednimi sposobnostmi na različnih področjih inteligentnosti, kreativnosti in drugih človeških prizadevanj (Jurman, 2004, str. 407). Otroški talent je zagotovo precej odvisen od okolja in odraslih, ki otroka obkrožajo. Odrasli so tisti, ki odločajo, kakšno bo otrokovo okolje in ali mu bo nudilo vse pogoje za razvoj talenta. Hkrati moramo paziti, da nas določene lastnosti ne zaslepijo pri odkrivanju nadarjenih učencev. Nekdo je lahko namreč talentiran, a učno neuspešen. Pri takšnih otrocih so pogoste naslednje značilnosti, ki jih ovirajo: nezainteresiranost za šolo; nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja; nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih; nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu; slaba pozornost; hiperaktivnost; učenca ni možno motivirati z običajnimi spodbudami (dobrimi ocenami ipd.), čustvena in socialna nezrelost (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999, str. 6).

»Talent« v razredu

Delam v specifični skupini otrok s posebnimi potrebami v programu NIS, ki ga obiskujejo otroci z omejenimi sposobnostmi in marsikaj, kar je v redni osnovni šoli samoumevno, pri naši populaciji učencev v določenih primerih ovrednotim za nekaj več, tudi za »talent«. Osredotočila se bom na učenca z avtizmom, ki s težavo usvaja in dosega učne cilje, po drugi strani pa kaže izjemne sposobnosti na različnih področjih, pri katerih izstopa v primerjavi s svojimi sošolci. Učenec predstavlja uganko celotni šoli, saj ga zelo težko ocenimo po znanju, vedenju, sposobnostih ... Ponavlja tretji razred in učno ne blesti. Čeprav še zdaj ne bere in piše tekoče, ima slabo številsko predstavo ... se vidijo počasni napredki. Včasih se zdi, da zmore veliko, drugič je situacija popolnoma drugačna. Učenec sicer uradno ni nadarjen otrok. Opredeljen je kot otrok s posebnimi potrebami, in sicer z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otrok z avtističnimi motnjami. Med poukom kaže, da ima na določenih področjih potencial (predvsem, ko ima priložnost določene svobode), ki ga je treba izkoristiti in razvijati. Preden sem pričela delati z njim, so me opozorili na njegove vedenjske vzorce in učno stanje (zavračanje šolskega dela, uhajanje iz razreda, skrivanje pod mizo ...). O njem nisem slišala nobene pozitivne lastnosti ali močnega področja, na katerega bi se lahko uprla in iz njega izhajala. Ob prevzemu novega razreda in omenjenega učenca sem premišljevala o kar najboljšem načinu poučevanja, pristopih, metodah dela ... V razredu sem si najprej preuredila okolje (razporedila mize, dodala koticke, pripravila didaktični/senzorični material po poličkah, poskrbela za kotichek proste igre na preprogah ...) in se odločila, da učencem ponudim mero svobode, preko katere jih bom lahko najlažje spoznala. Občasno rada izhajam iz pedagogike Montessori in kot pomembno vrednoto izpostavljam dejstvo, da se morajo otroci sami izražati, pokazati močna področja, interese, zanimanje ... Velik poudarek dajem na opazovanje učencev in nato izhajam iz pridobljenih zaključkov opažanj. Od učenca nisem zahtevala, da se nemudoma loteva zahtevane učne snovi, ampak sem mu ponudila čas, da mi je lahko pokazal, na kakšen način najbolje funkcionira. Lahko si je sam preuredil svoj kotichek (se v njem svobodno izrazil s svojimi interesi), v katerega se lahko po želji tudi umakne, dovolila sem mu delo na tleh (na preprogi) in ne le strogo za mizo. Spoznala sem ga v popolnoma drugačni luči, kot mi je bil predstavljen. Tudi negativno predstavljeni vzor-

ci vedenja se niso pojavljali. Preko svobodne izbire dejavnosti in igre mi je pokazal svoja zanimanja ter močna področja. Hitro sem zaznala, da ga zanimajo narava in živali. Na tem področju je pokazal neverjetne možnosti opazovanja in znanja, katera sem morala zaradi tako podrobnih podatkov in opisov tudi sama preveriti preko zanesljivih virov. Ko sem spoznala učenca in njegovo funkcioniranje v razredu, sem našla način, kako mu določeno učno snov tudi »podtakniti« (npr. v učno snov sem vključila njemu aktualne stvari, zanimanja, sličice, besedila ...). Sprejela sem predloge o tem, kako bi kaj naredil znotraj pouka in ne le med odmorom, kar se mi je obrestovalo. Kadar je učno uro speljal v drugo smer, kot sem si zamislila, sem to izkoristila in s svojo fleksibilnostjo vseeno izhajala iz zadanega cilja, obenem pa spretno preko učenčeve izbire stvari zapakirala v učno snov. Učenčeve potrebe so bile zadovoljene, zastavljeni cilji pa doseženi kljub drugače zamišljeni učni uri. Zaznala sem, da učenec zelo uživa v naravi, kjer lahko raziskuje, opazuje in zaznava neverjetne podrobnosti rastlin ter živali. Pouk sem zato večkrat skušala prenesti tudi na prosto (v bližji gozd, na travnik ...) in preplesti učenčeva zanimanja z učno snovjo. Bolj kot sem učenca spoznavala, vedno bolj fascinanten je postajal v mojih očeh in kmalu sem ga zaznavala kot izjemnega talenta na določenih področjih. Vedno mu skušam dajati vrednost s pohvalami, bodisi verbalno ali neverbalno, z diplomami, njemu aktualnimi značkami ipd. S tem ga želim dodatno motivirati za raziskovanje področij, ki ga zanimajo. Na področju naravoslovja izkazuje resnično veliko znanja (splošne razgledanosti) o živalih in rastlinah. Zelo poglobljeno znanje pa je dodatno pokazal pri določenih tematikah, ki ga še posebej pritegnejo (npr. čebele, pajki, hobotnice, meduze, koruza, gobe, deteljica ...). Ima sposobnost neverjetnega opazovanja v naravi. Velikokrat vidi in zaznava detajle, ki jih preostali ne zaznavamo, so nam nevidni. Brez težav najde tudi specifične živali na travniku/v morju ali specifične rastline (npr. štiriperesne deteljice) ... Njegova izredna talentiranost opazovanja detajlov (razlik) se kaže tudi pri primerjanju nam na videz enakih stvari. V stvari, ki ga zanimajo, lahko vloži veliko svojega časa in tudi truda. Veliko zanimanja kaže tudi za temo vojske. Imel je obdobje, ko je raziskoval Rusijo, potem Jugoslavijo ipd. Tudi na teh področjih je pokazal zelo izstopajoča znanja, ki jih znotraj učnih ciljev ne izkazuje. Npr. naučil se je cirilico, slovenska abeceda pa mu še vedno povzroča težave. Naučil se je rusko pesem, čeprav se na področju pomnjenja besedil v slovenskem jeziku kažejo izrazite težave. Začel je zbirati značke, znamke, denar, stare stvari ... katere ima skrbno urejene, čeprav ima na področju skrbi za šolske potrebščine in urejenosti svojega osebnega prostora (npr. šolske mize, garderobe) še vedno velike težave. Pri njem zaznavam tudi ostala močna področja, ki jih označujem kot njegov osebni talent glede na njegovo splošno stanje oz. funkcioniranje. Npr. še vedno ima težave z orientacijo na telesu (levo/desno) in tudi v zvezku, izjemno pa se znajde na zemljevidih, posebej v aplikaciji Google Street. Čeprav ne zna dobro brati in pisati, se zelo dobro znajde pri uporabi IKT. Na spletu kaže svojo iznajdljivost, saj s svojimi metodami brez težav pride do sebi aktualnih vsebin. Fantov talent je zagotovo tudi smisel za humor in razumevanje humorja, s katerim večkrat poskrbi za smeh (vsaj učiteljic, saj večina njegovih sošolcev ni sposobna zaznavati humorja na tej stopnji). Na določenih področjih ima odlično razvito tudi abstraktno razmišljanje/videnje. Npr. pri likovni umetnosti izredno izstopa pri opisovanju reprodukcij, ki večini povzročajo nelagodje, saj se nimajo upreti na kaj konkretnega, njim prepoznavnega, s čimer bi delo opisali. S svojim opisom pokaže možnost kritičnega razmišljanja, ki ga med poukom pri drugih predmetih vedno ne zmore. Pri likovnem ustvarjanju se zna tudi abstraktno izražati, vendar mora tematika biti zanj. Večkrat mu omogočim svobodno izbiro dejavnosti in takrat nas večkrat preseneti z neverjetnimi izdelki maket, origamija ... Najdemo lahko izjemne detajle izdelkov, močno področje kaže tudi pri rokodelstvu. Zelo dobro ima razvito domišljijo, ki pa jo težko pisno izrazi. Težave ima tudi pri verbalnem izražanju (strukturi stavkov), ki pa je kljub temu publiki dovolj razumljivo. Rad svobodno ustvarja knjige oz. lastne zgodbe, pri čemer zelo izstopa v primerjavi s svojimi sošolci. S svojimi neverjetnimi zamislimi, ilustracijami in mojo pomočjo (spodbudo, nasveti,

zapisu njegovega besedila ...) ustvarja zelo dobre izdelke (npr. zgodbe kamišibaja, vojaške zgodbe ...). Njegov talent, ki bi ga želela izpostaviti, je tudi petje, ki pa ne pride do izraza, saj ga v vseh okoliščinah ne zmore pokazati. Ima izredno dobro razvit posluš in lepo barvo glasu. Rad si prepeva v razredu, do težav pa pride pri javnem nastopanju ali večjih skupinah znotraj šole (npr. pevski zbor). Na tem področju ima velik potencial, ki pa ga težko razvijamo zaradi treme, sramu pred nastopanjem ... Glavni vzrok je v tem, da si besedila zelo težko zapomni, zato se počuti nelagodno. Fascinanten pa je pri petju v tujem jeziku, kjer kaže, da se je sposoben naučiti pesem v ruščini, angleščini, kar kaže na močno področje (talentiranost) pri tujih jezikih. V vsakodnevnih situacijah vzgojno-izobraževalnega procesa se občasno neverjetno znajde po svoje, zato bi lahko rekla, da je poseben talent tudi njegova iznajdljivost. Pomembno je, da pedagogi izhajamo iz učencevih močnih področjih. Pri vsakem učencu je potrebno najti osebni talent, ga nadgrajevati in vnovčiti znotraj učnega procesa pri usvajanju učne vsebine. Za motivacijo konec šolskega leta vsakemu učencu vedno podelim interno diplomu, vezano na njegov osebni talent, saj menim, da je pri vsakem treba iskati nadarjenost glede na njegove mentalne/fizične sposobnosti. Pri vsakem želim najti določen talent, pri uresničevanju katerega se učenec dobro počuti. Pri poučevanju se je zelo dobro obneslo, da sem učencem ponudila možnost in svobodo, preko katere so se lahko izrazili. Se pa pri tem pojavi problem, da si zaradi sledenja učnemu načrtu učencem vedno ne moremo podariti toliko svobode in prostega časa za izražanje/urjenje interesov. Ovira nas, da skozi standarde znanja ne moremo nadgrajevati talentov in učence formalno nagraditi za vso poznavanje stvari s področij, ki niso zajeta v učnih ciljih. Zaradi učnih načrtov marsikdaj ne moremo iti iz določenih okvirjev, zato se kak talent pogosto tudi spregleda. Postavljeni okvirji (učno, časovno) so zagotovo ena od »slabosti« našega učnega sistema. Kot slabost lahko izpostavimo tudi, da morda več časa porabimo za reševanje učnih problemov (šibkih področjih) kot za delo na močnih področjih. Pri mojem prispevku se je potrebno zavedati tudi, da smo si učitelji med seboj različni in da vsi pedagogi moje interpretacije talenta morda ne zaznavajo in označujejo kot talent, imajo drugačne poglede in morda drugače vrednotijo učenceve sposobnosti.

Zaključek

Kot učiteljica čutim dolžnost, da krepiu učenceva močna področja. Z različnimi dejavnostmi jih spodbujam, individualiziram in diferenciram pouk ter jim skušam omogočiti svobodo, kjer se lahko izrazijo. Sama težim k temu, da lahko v vsakem učencu najdem nek potencial in mu s tem dajemo vrednost z oznako »talenta« na določenem področju. Težiti skušam k temu, da bi vsi učitelji morali v učencih iskati talente, ne le tiste, ki ustrezajo definiciji v konvenciji, temveč tiste, ki kar najboljše poskrbijo za učenčevo osebno rast.

Literatura

- Jurman, B. (2004). Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. (1999). Ljubljana: Nacionalni kurikulumni svet.
- Težak, S. (2008). Kdo so nadarjeni? V M. Žlender (ur.), Nadarjeni otroci (str. 12-23). Radovljica: Didakta.
- Zakon o osnovni šoli (ZOSn). Uradni list RS, št. 46/16. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
- Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj S. (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Ljubljana: Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf.

MONTESSORI PROGRAM I POTICANJE TALENATA

Sažetak: U predškolskoj dobi potrebno je omogućiti djetetu razvoj svih potencijala. Pri tome je vrlo važno pratiti djetetove mogućnosti i sposobnosti i maksimalno iskoristiti djetetov interes za otkrivanjem svijeta kojim je okruženo. U poticanju i razvoju djetetova talenta potrebno mu je davati izazove primjerene njegovoj dobi i sposobnostima. Isti će mu omogućiti iskustvo uspjeha tijekom smislenih aktivnosti i osposobiti će ga da koristi nove strategije u izazovima koje postavlja okolina. Montessori okruženje dopušta djetetu da isprobava različite aktivnosti koje od njega zahtijevaju različite vrste sposobnosti. Točka gdje se prirodne sklonosti djeteta susreću s onim što voli raditi je mjesto koje će mu omogućiti napredak i usavršavanje sposobnosti do krajnjih granica. Pretvaranje prirodnog talenta u snagu nadograđuje se i razvija kontinuiranim vježbanjem.

ključne riječi: dijete, talent, Montessori, razvoj, napredak, izazovi

MONTESSORI PROGRAM AND TALENT ENCOURAGEMENT

Abstract: The aim of this paper is to show how and in which way through Montessori accessories children acquire knowledge, skills and how to discover the talents they possess.

Summary: In preschool, the child needs to be enabled to develop all its potential. It is very important to monitor the child's abilities and capabilities and make the most of its interest in discovering the world around it. In encouraging and developing a child's talent, it needs to be given challenges appropriate to its age and abilities. It will enable it to experience success during meaningful activities and will enable him to use new strategies in the challenges posed by the environment. The Montessori environment gives the child the opportunity to try different types of activities. The point where a child's natural inclinations meet what he or she loves to do is a place that will allow him or her to progress and improve its abilities to the extreme. The transformation of natural talent into strength is upgraded and developed through continuous exercise.

Keywords: child, talent, Montessori, development, progress, challenges

Uvod

Danas u 21. stoljeću svjesni smo da tradicionalni obrazovni sustav koji se koristi istim metodama podučavanja kao prije nekoliko desetljeća, s društvom koje eksponencijalno napreduje, zahtijeva drugu vrstu obrazovanja. Jedan od glavnih ciljeva roditelja i odgojitelja trebao bi biti da su prirodne sklonosti djeteta povezane s onim što dijete voli raditi, a pritom je vrlo važno predškolskom djetetu osigurati okruženje u kojem će ono razvijati svoje sposobnosti. Dijete, kada je posvećeno nekoj aktivnosti, kada je ispunjeno, aktivira kreativnost i svoje vještine i sposobnosti svakodnevno usavršava.

Kada govorimo o talentu, danas znamo da ova osobina može biti izražena kod djeteta predškolske dobi, pa čak i u dojenačkoj dobi, ali naš sustav odgoja i obrazovanja još uvijek nije u potpunosti spreman za potrebne i neophodne promjene i praćenja koja bi se trebala sustavno odvijati na nivou odgojno-obrazovne ustanove. Ovako se sve događa unutar odgojno-obrazovne skupine i na odgojitelju je da djeluje prema nekim svojim osobnim saznanjima, iskustvu, kompetencijama koje stječe tijekom dugogodišnjeg rada, baš kao što se i dijete razvija i odrasta unutar svoje skupine.

Dijete u montessori okruženju u djetetu se odvijaju razvojni procesi koji jačaju njegove temeljne kompetencije važne i neophodne za razvoj raznih interesa koji utječu na njegovo učenje, a ishod su razna osobna postignuća. U tom smjeru potrebno je djelovati i motivirati svako dijete pojedinačno jer samo kontinuirani rast i razvoj djelovat će na osnaživanje njegova talenta. Radom u Montessori programu može se uočiti vrijednost ove pedagogije, pogotovo ako želimo staviti naglasak na razvoj talenata kod djece predškolske dobi. Montessori je okruženje specifično po ponudi pribora i materijala kojima je dijete svakodnevno okruženo, a od njega se očekuje da samo istražuje neposrednu okolinu, motivirano isključivo vlastitom voljom i željom. Odgojitelj u ovom slučaju prati njegov interes, odgojitelj je osoba koja upoznaje dijete s vježbom, pokazuje način korištenja pribora, a dalje je na njemu da svojim

jedinstvenim mogućnostima, nebrojenim ponavljanjem, razvija i nadograđuje svoju osobnost. Dobrom podrškom pomažemo mu u razvoju samopouzdanja, osjećaja uspjeha, a samim time i jačanja kompetencija. Dijete u dobro organiziranom prostoru gdje je ostvaren red i sklad stvara mentalne slike koje su primjenjive u svakodnevnom životu. Montessori svijet čarobno je mjesto, prepuno izazova u kojem djeca pronalaze mnoge odgovore i svrhu svog odrastanja i zato je svrha ovog rada prikazati kako i na koji način pomoću Montessori pribora stječu znanja, vještine, te kako razvijaju i usavršavaju svoje talente koje posjeduju. Hoće li dijete razviti svoju darovitost, odnosno talent i iskazati ga u nekom području svojih aktivnosti ovisi, osim o onome što je rođenjem donijelo na svijet i o brojnim okolinskim čimbenicima kojima će biti izloženo tijekom života, a posebno tijekom ranog djetinjstva. Zbog toga stručnjaci koji proučavaju ovaj fenomen upozoravaju da je upravo tijekom predškolske dobi potrebno poticati razvoj svih postojećih potencijala, pa tako i područja koja bi se mogla razviti intenzivnije i značajnije od drugih i kasnije iskazati kao darovitost...” (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008. Darovito je, što ću s njim? Alinea, Zagreb, str. 7)

Kako otkrivamo talente? Prije svega, potrebno je obraćati pažnju na djetetov interes, promatrati koje su njegove glavne vještine i kako se razvijaju, dopuštati mu isprobavanje i sudjelovanje u raznim aktivnostima koje zahtijevaju različite vrste sposobnosti (sport, umjetnost, znanost, matematika, pisanje...). Bez pritiska, samo da kvalitetno provodi vrijeme u skupini s ciljem osjećaja zadovoljstva postignutim. Montessori okruženje upravo je takvo okruženje jer se prati djetetov interes, dijete slobodno odabire pribor i radi s njime, pribor mu je dostupan u svakom trenutku. Kada ovlada jednostavnijom vježbom, nude mu se složeniji sadržaji. Ta gradacija odraz je njegove spremnosti za napredovanjem i usavršavanjem, stjecanjem znanja i vještina. Djetetu se uvijek pristupa individualno i tu je sama veličina i vrijednost Montessori pedagogije.

Ako malo proučavamo vrste inteligencija, možemo napraviti poveznicu između psihologa Gardnera koji je ljudske sposobnosti podijelio u sedam vrsta i nazvao ih „sedam inteligencija” i Montessori pedagogije koju čini pet osnovnih područja. Upravo tih pet područja, ako malo bolje pogledamo, podržava teoriju psihologa Gardnera da postoji sedam inteligencija, to su:

1. verbalno-lingvistička inteligencija – iskazuje se u bogatom rječniku te brzoj i lakoj manipulaciji verbalnim simbolima i riječima
2. logičko-matematička inteligencija – obuhvaća vještine apstraktnog mišljenja i rješavanja problema. Djeca s izraženijim sposobnostima brže će i lakše od ostale djece manipulirati apstraktnim pojmovima i zamislima, te količinama i brojevima
3. vizualno-spacijalna inteligencija – iskazuje se sposobnošću snalaženja u prostoru, djeca s lakoćom slažu teške slagalice, snalaze se u rješavanju problema u prostoru, građenju i kreiranju objekata od raznih materijala za građenje i konstruiranje
4. glazbeno-ritmička inteligencija – iskazuje se smislom za ritam i glazbu, pojedinci bolje pjevaju od ostale djece i kvalitetnije se ritmički i glazbeno izražavaju
5. tjelesno-kinestetička inteligencija – iskazuje se sposobnošću izvođenja i usklađivanja pokreta tijela, dijete reagira na različite glazbene i verbalne poticaje, iskazuje nevjerojatnu spretnost u pokretima ili pri manipuliranju raznim predmetima
6. intrapersonalna inteligencija – iskazuje se u boljem razumijevanju sebe i svojih potreba. Djeca imaju istančanu spoznaju o sebi i izraženije razumijevanje svojih potreba, ali i svojih sposobnosti, osobina ličnosti i slično.
7. interpersonalna inteligencija – iskazuje se u razumijevanju drugih ljudi i njihovih potreba. Takva su djeca osjetljivija za potrebe i osjećaje drugih, lakše se uživljavaju u njihove osjećaje i više skrbe o drugima.

Montessori područja čine :

– vježbe za poticanje samostalnosti u svakodnevnom životu

- vježbe za razvoj osjetilnosti
- vježbe usvajanja matematičkih pojmova
- vježbe usvajanja govora i razvoj jezika
- vježbe kozmičkog odgoja.

Jednostavno možemo povući paralelu i ne možemo ne primjetiti kako upravo Montessori pedagogija kao da je stvorena za razvoj talenata, jer u tom i takvom okruženju dijete je konstantno izloženo raznim sredstvima za rad koja djeluju na njegov cjelokupni razvoj. Fokus na djetetu od strane odgojitelja omogućuje korekciju nekih neželjenih oblika ponašanja i usmjerava ga u pravom smjeru, stoga tako svako dijete ima jednaku mogućnost napredovanja bilo da je nadareno za nešto ili ne. U svakom slučaju, kod svakog djeteta vidi se osobiti napredak i možemo biti zadovoljni konačnim ishodom odgojno-obrazovnog procesa u jednoj Montessori skupini. Što se tiče područja koja su navedena i koja su sastavni dio Montessori programa, svako područje sadrži određeni pribor koji isprva izgleda neobično i djeci i roditeljima, ali odgojitelj je tu da svakom priboru da „dušu” i na primjeren i specifičan način zainteresira dijete za izvođenje određene vježbe kojom će ono u konačnici ovladati i usmjeriti svoju pažnju na neki drugi ponuđeni sadržaj koji je sastavni dio Montessori skupine. Vrlo je važan kontinuitet djelovanja u takvom okruženju gdje će dijete svojim samostalnim djelovanjem, uočavanjem, radom dolaziti do rješenja i ostvarivati specifične rezultate. Kontinuirani rad, mentalni napor koji dijete svakodnevno ulaže razvija i jača njegove sposobnosti, osnažuje njegovo samopouzdanje, kompetencije, želju za otkrivanjem novog, a time ga stavlja u poziciju apsolutne snage i moći što je vrlo važno za daljnju motivaciju. U nekim situacijama može pomoći odgojitelju tako da pokazuje rad s priborom mlađem djetetu, prijatelju iz skupine. Tako osnažuje svoje sposobnosti i motivira drugo dijete. Ovakvim dobrim primjerom prakse uvijek su postignuća snažna i opipljiva i vrijedan primjer pozitivnih pomaka u odgojno-obrazovnom procesu. Svako područje sadrži specifičan pribor i drugačiji pristup uporabi. Međutim, objedinjeni u jednoj dobnoj skupini djeluju na cjelokupan razvoj djetetovih sposobnosti i motiviraju ga za daljnje učenje i usavršavanje.

Područja djelovanja

u Montessori skupini

1. Vježbe za poticanje samostalnosti u svakodnevnom životu

Na prvom mjestu svakog Montessori prostora postoji pribor koji potiče dijete na razvoj samostalnosti, brigu o sebi i drugima. Vježbe su osmišljene kako bi razvijale djetetovu neovisnost, samopouzdanje, samopoštovanje i vladanje samim sobom. Što mu prije omogućimo da samostalno djeluje, to će odrastanjem jačati razvoj njegove intelektualne sposobnosti. To su aktivnosti koje ono svakodnevno viđa u svom okruženju kod kuće, a koje često roditelji rade umjesto njega, a ono to može obavljati samostalno, samo ako mu pružimo priliku. Dijete vježba odijevanje i svlačenje, otkopčavanje i zakopčavanje, vezanje, prenošenje, presipavanje, rezanje, pranje... Tako stječe mnoge praktične vještine potrebne u svakodnevnom životu.

2. Vježbe za razvoj osjetila

Pribor iz područja osjetilnosti osobito se ističe svojim sadržajima, oblicima, količinom, bojama, materijalima, strukturom te zadovoljava djetetov istraživački duh i razvija osjetilni um. Dijete istražuje svoju neposrednu okolinu, uočava različitosti i priborom se koristi stavljajući ga u međusobne odnose da bi došlo do određenih spoznaja. Od pribora do pribora, ako ga malo bolje analiziramo, može se primijetiti da se dijelovi razlikuju samo po jednom svojstvu. Djetetu je pažnja usmjerena upravo na to svojstvo po kojem se jedan element razlikuje od drugog i radeći s materijalom usvaja određene termine i dolazi do određenih saznanja pr. vježbi 4 bloka valjaka, crvene gredice, ružičasti toranj... Pribor i vježbe prirodno potiču dijete na aktivaciju spoznajnih procesa. Ono se koristi svojim vidom, sluhom, dodirnom, njuhnom, okusom i prihvata sve impulse iz okoline da bi se stimuliralo i usavršavalo. Često se

osjetilni sustav uzima zdravo za gotovo, ne pridaje mu se važnost u potrebnoj mjeri i često ga marginaliziramo, a upravo je on odgovoran za adekvatan rast i razvoj svih misaonih procesa. Živčani se sustav razvija adekvatno samo kada je mozak opskrbljen raznim osjetilnim podražajima.

3. Vježbe usvajanja matematičkih pojmova

Maria Montessori razvila je specifičan sustav i pronašla način kako unaprijediti matematičko i logičko mišljenje kod djece. Predškolsko dijete ovladava brojanjem, pojmom broja, količinom, ono usvaja predmatematičke vještine u svakodnevnim aktivnostima, u vrtiću, u obiteljskom domu. Pritom važnu ulogu imaju roditelji i odgojitelji. Osigurano kvalitetno i poticajno okruženje i poticanje na učenje pomoću pribora, pokreta, vizualne percepcije, poticanje na razmišljanje i povezivanje informacija, jačaju i razvijaju djetetove kognitivne sposobnosti. Matematičke kompetencije stječu se integrirano s ostalim kompetencijama te se dječji razvoj promatra cjelovito. Upravo Montessori pedagogija adekvatno razvija matematičku pismenost kod djeteta. Ona svojom strukturom kod njega stimulira i jača interes za brojke, za količinu, a veliki uspjeh postiže se u jednostavnijim, ali i nekim složenijim računskim operacijama. Već pred polazak u školu djeca svladaju razne računske operacije i upravo bi nastavak odgojno-obrazovnog procesa trebao prepoznati i poticati dijete na savršenije i složenije aktivnosti s ciljem osnaživanja njegova talenta koji se u predškolsko doba na primjeren način razvijao.

4. Vježbe usvajanja jezika i razvoj govora

U Montessori okruženju dijete uči, usavršava svoje potencijale i maksimalno se koristi okolinom kao motivirajućim sredstvom. Vrlo je važno razraditi određenu strategiju koja će zadovoljiti njegove potrebe, a te potrebe razlikuju se unutar određene odgojno-obrazovne skupine u kojoj su djeca različite dobi, različitih interesa, različitih sposobnosti, mogućnosti, znanja i vještina. Svakome od njih potreban je primjeren poticaj i primjerena podrška. Djetetov govorno-jezični razvoj ovisi o njegovim psihomotornim, psihičkim i socijalnim čimbenicima, s posebnim naglaskom na utjecaju okoline. Usvajanje govora interakcijski je proces. Znamo svi da do polaska u školu nije obavezno usvojiti čitanje i pisanje, ali ono je znatijeljno i to je izazov koji prihvaćamo zajedno s njime. Pripremiti ga za svijet slova naša je dužnost i obaveza, jer to ono traži od nas od trena kada mu pružimo prvu slikovnicu u ruke i kada vidi ispisane riječi koje mu izgovaramo glasom.

5. Kozmički odgoj

Pribor je raznovrstan i pokriva široko područje vezano za ljude, različite kulture, biljni i životinjski svijet, umjetnost, svemir... „...Što se tiče umjetničkog područja – glazba, pokret, likovnost, tjelesne aktivnosti, sastavni su dio svakog radnog dana. Svi međusobno povezani sadržaji čine cjelinu kojom dijete svojim osobnim ritmom, željom, energijom i zanimanjem otkriva svijet, svoje mjesto u svijetu i razvija kozmopolitski duh... (Katarina Dabić, Montessori – osjetilima i pokretom kroz život, Zagreb, vlastita naklada, 2020.) Široki spektar tema, bogatstvo materijala, raznovrsnost događanja, osebujan način provođenja aktivnosti, individualan pristup samo su pokazatelj kako jedna obogaćena okolina može poticajno djelovati na dijete, a time i na njegov razvoj u svakom smislu te riječi.

Svakom djetetu potreban je svojevrsan izazov, ne treba mu olakšati stvari, nego nuditi izazove koje će rješavati uz osjećaj zadovoljstva. Samo će tako graditi svoju osobnost, biti usmjereno na različita područja interesa, a s vremenom će se vidjeti u kojem je području najjače. Nije potrebno kod djeteta predškolske dobi ograničiti se isključivo na jedno područje interesa. Ako vidimo da je dijete u nečemu dobro, ono treba širiti vidike i spoznaju što više, a time će jačati svoje intelektualne sposobnosti, socijalne vještine, emotivno će biti zadovoljno, a talent će osnažiti i moći će ga nadograđivati odrastanjem. Ono što je još vrijedno u Montessori programu, ne spominje se, a smatramo da bi trebalo. U tom odgojno-obrazovnom pro-

cesu osigurano je okruženje koje osigurava prevenciju stvaranja rodni stereotipa (materijali, pribor, vježbe, aktivnosti). Potrebno je osigurati okruženje za prepoznavanje, uvažavanje i poštovanje različitosti. Ako samo malo zagrebemo ispod površine, možemo uvidjeti da od rane dječje dobi igrom često dolazi do podjele prema spolu u odabiru vrste igre i prijatelja u igri. Svoj djeci potrebno je pružiti širok raspon prilika za učenje i igru jer jedino na taj način možemo potaknuti dječji interes na sve čime je okruženo. I dječaci i djevojčice mogu propustiti važna iskustva ako je njihov interes ograničen samo na neke mogućnosti dostupne u njihovu okruženju. Upravo je to važno za razvoj dječjeg talenta da je pribor djetetu dostupan, raznolik, da je prostor u potpunosti otvoren za nesmetano kretanje, praćenje, uočavanje materijala kojim želi raditi. Prostor koji od djeteta traži da izađe iz vlastitih okvira i pokaže svoju osobnost svojstvenom djetetu. Da kod djeteta izazove cijeli spektar pozitivnih emocija koje će mu pomoći u svakodnevnom jačanju kompetencija. Nema podjela u aktivnostima, vježbama, priboru, pjesmi, plesu, likovnosti... U dječjem svijetu ne postoje granice, ne postoje podjele, a upravo je to odlika Montessori programa. U takvom okruženju pratimo dijete kako odrasta i nosi slike i osjećaje iz vrtića koje će ga pratiti kroz život i dati mu novu dimenziju u jačanju vlastite osobnosti.

Literatura

- Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008., Darovito je, što ću s njim? Alinea, Zagreb
Cvetković-Lay, 2010., Darovito je što ću sa sobom? Alinea, Zagreb
Kraft, dr. Semke, 2008., Kako otkriti i potaknuti darovitost, Mozaik knjiga, Zagreb
Grupa autora, 2005., brošura - Problemi su meni laki jer se riješiti može svakil, Bistrić Centar za poticanje darovitosti kod djeteta, Zagreb

OBRAZOVANJE ZA BUDUĆNOST

Sažetak: Cilj suvremenog obrazovanja nije samo stjecanje novih znanja i vještina već i poticanje učenika na cjeloživotno učenje i obrazovanje. Suvremena škola razvija suvremene metode i načine poučavanja kojima se učenike usmjerava na usvajanje i proširivanje različitih kompetencija. Tijekom nastave različitih nastavnih područja potiču se istraživanja, proučavanja i analiziranja aktualnih tema suvremenog doba. U projektnom zadatku u nastavi Biologije i Geografije učenici su interdisciplinarnim pristupom proučavali klimatske promjene u svom zavičaju te su predložili prihvatljiva rješenja za ublažavanje nastalih problema. Cilj projektnog zadatka je izrada modela održivog grada koji potiče korištenje obnovljivih izvora energije te sudjeluje u smanjenju klimatskih promjena i onečišćenja. Učenici su model pametne kuće/zgrade mogli izraditi u nekom digitalnom alatu (programu) ili praktičnim radom 3D modela. Takvim metodama rada kod učenika se poticao razvoj ekološke svijesti te razvoj motoričkih i digitalnih vještina. Također, učenici su kreativno prikazali svoje ideje i prijedloge rješavanja problema kojima su prikazali rezultate svoga istraživanja i timskog rada. Učenički radovi međusobno su predstavljani i vrednovani. Obrada aktualne teme kroz projektni zadatak i interdisciplinarni pristup omogućio je učenicima kreativno izražavanje vlastitih ideja i razvoj individualnih potencijala.

Ključne riječi: suvremeno obrazovanje, projektna nastava, klimatske promjene

EDUCATION FOR THE FUTURE

Abstract: The goal of modern education is not only the acquisition of new knowledge and skills, but also the encouragement of students for lifelong learning and education. A modern school develops modern methods and ways of teaching that direct students to the acquisition and expansion of various competencies. During the teaching of different teaching areas, research, study and analysis of current topics of the modern era are encouraged. In the project assignment in the Biology and Geography classes, the students studied climate change in their homeland using an interdisciplinary approach and proposed acceptable solutions to alleviate the problems. The goal of the project task is to create a model of a sustainable city that encourages the use of renewable energy sources and participates in the reduction of climate change and pollution. The students could create the model of the building in a digital tool (program) or with practical 3D model work. Such work methods encouraged the development of environmental awareness and the development of motor and digital skills among students. Also, the students creatively presented their ideas and proposals for solving problems with which they presented the results of their research and teamwork. Student works are presented and evaluated among themselves. Processing of the current topic through a project assignment and an interdisciplinary approach enabled students to creatively express their own ideas and develop their individual potential.

Key words: modern education, project teaching, climate change

Uvod

Prema Međunarodnom UNESCO-vom povjerenstvu za razvoj obrazovanja 21. stoljeća glavna kompetencija obrazovanja za budućnost je cjeloživotno učenje. Cilj suvremenog obrazovanja je poticanje učenika na cjeloživotno učenje i obrazovanje koje će se nastaviti i nakon završetka formalnog obrazovanja (<https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOtechNotesLLL.pdf>). Škole su ustanove koje prate razvoj tehnologije i trendove suvremenog načina života. U suvremenoj školi učenici usvajaju, uvježbavaju i usavršavaju različite vještine i sposobnosti. Prema Tot (2010) u suvremenoj nastavi učenik koristi određene podatke kao mogućnost za daljnju analizu i proširivanje svojih razmišljanja kojima nadograđuje prethodno usvojena znanja. Tijekom suvremene nastave potiče se istraživačka, projektna i terenska nastava te različiti oblici izvannastavnih aktivnosti kroz koje se istražuju aktualne tema suvremenog doba.

Izradom modela i provedbom pokusa i demonstracija učenici razvijaju motoričke vještine, a razvojem digitalne tehnologije u svakodnevnom životu dolazi do korištenja različitih digitalnih alata u nastavi.

Obrazovanje budućnosti

Kroz nastavne predmete Biologija i Geografija učenici su sudjelovali u projektu u kojem su dobili zadatak izraditi model održivog/pametnog grada koji potiče korištenje obnovljivih

izvora energije i smanjuje klimatske promjene i onečišćenje. Prema Shea i Burns (2020) pojam pametnog grada (eng. smart city) je sposobnost grada da na efikasan način udovolji raznim potrebama građana suvremenih gradova. Cilj sudjelovanja u zajedničkom projektu je podizanje svijesti učenika o problemima izazvanih klimatskim promjenama i provođenju edukacija u svrhu prevencije. Učenici uključeni u projekt dobili su zadatak proučiti uzroke klimatskih promjena na globalnoj, a zatim i na lokalnoj razini te istražiti moguća rješenja. Istraživanjem zadanog problema učenici su uočili problematiku suvremenih naselja i prev-eliko korištenje neobnovljivih izvora energije (<https://pametni-gradovi.eu/>). To su prepoznali kao problem suvremenog društva koji dovodi do povećanja klimatskih promjena na Zemlji. Zadatak za učenike bio je osmisлити moguće rješavanje problema i izraditi energetsکی održivu i samostalnu pametnu kuću/zgradu. Učenici su dobili mogućnost odabira izrade modela održive kuće/zgrade praktičnim radom 3D modela (tim A) ili nekim digitalnim alatom/programom (tim B).

Svi učenici timova A i B proučili su različite ekološke probleme na temu klimatskih promjena i moguća rješenja koja treba primijeniti u izradi modela kuće/zgrade. Unutar timova A i B jedna grupa učenika istražila je energetska rješenja i korištenje obnovljivih izvora energije prilagođenih sredozemnom području kao što su solarna energija, energije vjetra i vode te štednja i održivost slatke vode. Druga grupa učenika istražila je integraciju stambenih objekata u prirodnom okruženju, tzv. „eko susjedstvo“. Treća grupa učenika istražila je oblik i položaj kuće te pametne sustave u kući i na kući, građevinski materijal za izgradnju kuće te ekološku izolaciju.

Učenici tima A izradili su praktičnim radom 3D model održive kuće. Model kuće izrađen je od ekološki prihvatljivih i obnovljivih materijala – kartona, papira, drva, pluta i vune. Kuća je smještena na morskoj obali te je uklopljena u prirodni pejzaž bez narušavanja prirodnog okoliša. Nalazi se na krškom reljefu, kamenu vapnencu karakterističnom za Primorsku Hrvatsku. Okrenuta je prema osunčanoj južnoj strani kako bi se iskoristila insolacija, odnosno povećao broj sunčanih sati u godini. Oko kuće se nalazi drvored mediteranskih stabala koje smanjuje udare bure i ohlađivanje kuće. U izradi modela održive kuće korištene su različite tehnologije i sustavi. Unutar i izvan kuće postavljena je mreža senzora koja informira o trenutnom položaju ukućana te regulira paljenje/gašenje rasvjete, kućanskih uređaja te grijanje/hlađenje prostorija. Za izolaciju krova korištena je kamena vuna koja pruža odličnu toplinsku i zvučnu izolaciju te je vatrootporna. U izolaciji poda korištena je tradicionalna dvoslojna ovčja vuna. Za izolaciju prozora korišteno je Low E staklo ili staklo niske emisije koje blokira prolaz IR zraka, smanjuje kondenzaciju te je dobar zvučni i toplinski izolator. Na modelu kuće postavljene su solarne ćelije koje se pomiču na krovu ovisno o kretanju Sunca te proizvode maksimum energije. U dvorištu oko kuće postavljeni su solarni stolovi za punjenje pametnih uređaja. U temeljima kuće nalazi se gustoma, tj. cisterna za vodu koja skuplja kišnicu. Okoliš kuće iskorišten je za sadnju mediteranskih biljaka koje se koriste u domaćinstvu (lavanda, lovor, ružmarin, bosiljak, menta...). Krajevi uz more i otoci često imaju velike poteškoće s opskrbom pitke i tehnološke vode što dovodi do stalne ili povremene nestašice vode. Iskorištena je pozicija kuće uz more za proces desalinizacije, tj. postupak uklanjanja minerala iz morske vode za dobivanje slatke vode potrebne za zalijevanje maslinika i vrta (<http://www.impeks.hr/7/10/Desalinizacija-i-obrađa-morske-i-bocate-vode/>). Izrađenim modelom kuće povezala se tradicionalna gradnja kuće u Dalmaciji sa suvremenim načinom života.

Učenici tima B izradili su model održive kuće u digitalnim programu Minecraft koji je, kao računalna igrіca, primjeren uzrastu učenika. Korištenjem digitalne tehnologije učenici su ponudili kreativna rješenja za korištenje obnovljivih izvora energije. Računalnim programom izradili su planirane sustave, solarne panele i vjetroturbine te su ih postavili na krov zgrade. Solarni paneli imaju staklenu površinu postavljenu prema Suncu, a sunčeva energija pretvara se u električnu energiju. U vjetroturbini se mehanička energija vjetra pretvara u električnu energiju, bez potrošnje neobnovljivih izvora energije i onečišćenja zraka, kao i kod solarnih

panela. U potkrovlju zgrade nalazi se teretana gdje stanari pokretanjem sprava za vježbanje proizvode električnu energiju iz mehaničke energije. Na podovima svih prostorija u zgradi postavljen je sustav elektromagnetnih podnih pločica, tzv. „Pavegen tehnologija“. Kretanjem po pločicama težina tijela uzrokuje pokretanje elektromagnetskih generatora i stvaranje električne energije iz kinetičke energije koraka (<https://en.wikipedia.org/wiki/Pavegen>). Osmišljeno je prikupljanje kišnice i iskorištavanje otpadnih voda kako bih se uštedjela pitka voda i smanjila njena potrošnja. Otpadne vode iz sudopera, tuševa, perilice rublja i posuda mogu se reciklirati filtriranjem i tretiranjem kemijskim sredstvima te se dobivena voda može koristiti za ispiranje WC-a i zalijevanje urbanog vrta oko zgrade. Svi stanovi u zgradi imaju zelene balkone i viseće vrtove. Uzgajane biljke postaju stanište pticama i kukcima, utječu na mikroklimu, smanjuju koncentraciju ispušnih plinova filtriranjem čestica prašine te štite od jakih vjetrova i buke.

Oba tima predstavili su svoje izrađene modele i predložili ekološka rješenja kako smanjiti klimatske promjene pomoću pametnih kuća/zgrada.

Zaključak

Aktivnosti u kojima su sudjelovali učenici doprinijele su njihovom obrazovanju o klimatskim promjenama. Učiteljice Biologije i Geografije educirale su učenike o klimatskim promjenama, globalnom zatopljenju i učincima staklenika. Učenici su osvijestili potrebu korištenja prirodnih materijala u izgradnji kuća/zgrada i namještaja te izgradnju solarnih panela, vjetrenjača, pročištača otpadnih voda i desalinizatora. Također, svjesni su značaja parkova i zelenih površina s autohtonim biljkama u svakom održivom gradu. Sudjelovanjem u projektu učenici su istražili, analizirali i osvijestili problem klimatskih promjena i onečišćenja okoliša. Radom na projektu učenici su stekli praktične, motoričke i digitalne vještine zbog izrade modela održive kuće/zgrade u održivom gradu. Učenici su suvremenim pristupom i suvremenim metodama obrazovanja usvojili korisne vještine o održivom i ekološkom načinu života.

Literatura

- Daria Tot, Učeničke kompetencije i suvremena nastava, *Odgojne znanosti* 12 (1), 2010., str. 67-68., <https://hrcak.srce.hr/file/89812>, pristupljeno 17.8.2022.
- Desalinizacija i obrada morske i bočate vode, <http://www.impeks.hr/7/10/Desalinizacija-i-obrada-morske-i-bocate-vode/>, pristupljeno 12.8.2022.
- Pametni gradovi
<https://pametni-gradovi.eu/>, pristupljeno 6.8.2022.
- Pavegen, <https://en.wikipedia.org/wiki/Pavegen>, pristupljeno 17.8.2022.
- Smart City, Shea, S., Burns, E. (2020), <https://internetofthingsagenda.techtarget.com/definition/smart-city>, pristupljeno 8.8.2022.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note, Lifelong Learning
<https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>, pristupljeno 19.8.2022.

DAROVITA DJECA U RAZREDU

Sažetak: U Republici Hrvatskoj postoji više zakonskih akata u kojima se navodi da je škola dužna provoditi rad s djecom s posebnim potrebama. U praksi se češće radi s djecom s teškoćama, a manje s darovitom djecom. Svrha ovog rada je prikazati primjer iz prakse te pokazati konkretne primjere koje sam provodila sa učenicima u četvrtom razredu, a koje su se pokazale uspješnim na mnogim matematičkim natjecanjima.

Ključne riječi: darovitost, identifikacija darovitih, daroviti učenici, matematički darovito dijete

GIFTED CHILDREN IN THE CLASS

Abstract: In the Republic of Croatia, there are several legal acts stating that schools are obliged to work with children with special needs. In practice, more often we work with disabled children and less often with gifted children. The purpose of this paper is to present an example from practice and to show specific examples that I conducted with my students in the fourth grade, which proved to be successful in many mathematical competitions.

Keywords: giftedness, identification of gifted children, gifted students, mathematically gifted child

Uvod

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske donijelo je Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991.) kojim se uređuje „način uočavanja, školovanja, poticanja i praćenja darovitih učenika te uvjeti i postupak pod kojim učenik može završiti osnovnu školu u kraćem vremenu od propisanog“. Pravilnik donosi i definiciju darovitosti „spoj triju osnovnih skupina osobina: natprosječnih, općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti“. Tko su daroviti učenici? To su učenici koji pokazuju natprosječne opće ili specifične sposobnosti, visoku usmjerenost na zadatak i visok stupanj kreativnosti. To su učenici s posebnim potrebama koji trebaju svakodnevno poticanje razvoja visokih intelektualnih mogućnosti. Učenici koji imaju visoki IQ, prosjek 5.0, koji uredno, odgovorno i marljivo izvršavanje postavljenih zadataka, odnosno postižu nešto što se može steći učenjem ili vježbom nisu daroviti učenici.

Osim Pravilnika, tu su još i Nacionalni okvirni kurikulum (2016.), Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2017.), Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2019.). U svi dokumentima su navedeni koraci koji se trebaju poduzeti u zadanom vremenu, a koji će dovesti do ostvarenja sustavne brige o darovitima. U pripremi su i Smjernice za rad s darovitim učenicima koji je prošao e-savjetovanje i uskoro će biti objavljen. Sve odredbe pravilnika, zakona i smjernica su svima dostupne, jasno utemeljene, ali kako je to kada u razredu doista sjedi darovito dijete?

Identifikacija

Identifikacija darovite djece sastoji se od uočavanja i utvrđivanja darovitosti. Uočavanje je prepoznavanje pokazatelja koji upućuju na darovitost. Roditelji su prvi koji uočavaju darovitost. Odgajatelji u vrtićkoj dobi također uočavaju potencijalno darovitu djecu. Po dolasku u školu, učitelji su ti koji uspoređuju svoje učenike i mogu prepoznati darovito dijete. Kada se dijete uoči slijedi utvrđivanje darovitosti. Utvrđivanje je procjenjivanje i mjerenje sposobnosti, osobina i kompetencija pojedinca zbog određivanja vrste i stupnja darovitosti. Utvrđivanje provodi stručni tim u kojem su ravnatelj, stručni suradnici škole (psiholog, pedagog, defektolog, logoped, knjižničar), učitelji razredne i predmetne nastave. Samo utvrđivanje provodi psiholog. Podaci koji su se dobili utvrđivanjem, čuvaju se kao povjerljivi u stručnoj dokumentaciji školskog tima. Dobivene informacije daju se na primjeren način: učiteljima, roditeljima i učenicima. Nakon identifikacije, škola bi trebala omogućiti raniji upis, grupni i individualni rad, izborne programe prema interesima pojedinaca, rad s mentorom, različite Izvannastavne i Izvanškolske aktivnosti te akceleraciju. Učitelj bi za darovite

učenike uvijek trebao imati dodatni zadatak, poticati ih da ne odustanu kod težih zadataka, poticati točnost i urednost, ali i tolerirati neuredan rukopis, usredotočiti se na sadržaj napisanog, ponuditi im da osmisle sami zadatak i ponude ih drugima, osigurati u razredu mjesto gdje će se nalaziti mozgalice i zanimljivi zadaci, ali i dopustiti da ponekad pomažu učenicima koji sporije usvajaju sadržaje. No međutim, daroviti učenici su uključeni u redovit sustav odgoja i obrazovanja, nedovoljna je diferencijacija u redovnoj nastavi. Dodatna nastava se najčešće koristi za učenike koji se pripremaju za natjecanje, a izborni programi su ograničeni na strani jezik, Vjeronauk i Informatiku.

Rad s darovitom djecom

Na samom početku prvog razredu počela se isticati skupina učenika koja je pokazivala veće predznanje, razvijenije komunikacijske vještine i bogatstvo rječnika. Ta skupina učenika, radila je uvijek brže, bolje i drugačije od svojih vršnjaka. Nakon identifikacije, koja je provedena na kraju trećeg razreda, pokazalo se da su to darovita djeca. Identifikacija ju provela psihologinja pomoću testa Ravenove progresivne matrice. Rezultati su pokazali da u razredu ima 12 iznadprosječnih učenika. Nakon proučavanja zakonskih akata i pročitane literature, napravila sam podršku za darovite učenike kroz obogaćivanje kurikuluma, uključivanje u Izvannastavnu aktivnost koju smo nazvali Zabavljamo se i otkrivamo te kroz mentorski rad. Sa svime navedenim upoznala sam roditelje tih učenika, koji su se u potpunosti složili s uključivanjem djece u ovakav način rada. Kroz obogaćivanje kurikuluma, učenici su dobivali dodatne zadatke, a kurikulum Matematike smo proširili učeći npr. proste brojeve, složene brojeve, rimske brojeve, brojeve glagoljice, Gaussovu dosjetku ... Dodatni zadaci su bili bojanje i matematika – problem četiriju boja, matematički labirinti, razne matematičke zagonetke, križaljke, šifriranje i dešifriranje, zanimljivi zadaci brojeva i slova, tangrami, rebusi, igre kombinatorike, QR kodovi, escape room, prezentacija rada studenticama pedagogije.

Na satu Hrvatskog jezika uz čitanje Šume Striborove, učenici su usporedili poznate bajkopisce: braću Grimm, Andersena i Ivanu Brlić Mažuranić te rješavali zadatke za kreativno mišljenje. Izvannastavna aktivnost Zabavljamo se i otkrivamo nudila je učenicima niz radionica iz Geografije, Prirode, financijske pismenosti. Bavili su se kriptografijom, kriptogramima, numerologijom. Učenici su proveli istraživanje – Koliko je učenika RN uključeno u aktivnosti izvan škole, tako da su izradili anketu, prikupili podatke, sistematizirali ih tablično, obradili i prezentirali. Izradili su Hanoi toranj. Naravno, često su igrali i igre poput tetrisa, labirinta, puzzli, igra 15, igre s kartama ...

Mentorski rad je bio rad s učenicima koji su se pripremali na natjecanja. Bio je to poseban sat kada bi učenici ostajali u školi poslije redovne nastave. Najviše uspjeha bilo je u matematičkim natjecanjima. Na školsko/gradskom natjecanju 1., 2. i 15. mjesto. Na županijskom natjecanju 1., 2. i 6. mjesto. Jedan učenik pozvan na HMOK – Hrvatska matematička olimpijada za kadete, gdje je u prvom krugu bio treći, a u drugom krugu 11. Osim toga natjecali su se u ekipnim matematičkim natjecanjima MAT liga, gdje su osvojili u četiri kola 1. i 2. mjesto. U MATHEMI u dva kola bili su 1. i sveukupni pobjednici. Jedna učenica bila je u finalu Gradskog čitanja na glas.

Zaključak

U samom sustavu potrebno je napraviti nekoliko promjena kako bi se rad s darovitim učenicima provodio na bolji način. Učiteljski fakulteti moraju pripremiti buduće učitelje za rad s darovitom djecom. Potrebna je dobra suradnja vrtića i škole, kako bi se prenijela iskustva u otkrivanju darovite djece. Svaka škola bi trebala imati psihologa.

Iz svega navedenog može se zaključiti da rad s darovitim učenicima donosi mnoge izazove, ali i veliko zadovoljstvo. Rad s darovitim učenicima, kojima sam bila mentor, utjecao je i na moj osobni razvoj. Uobičajeno razredno okruženje nastojala sam prilagoditi njihovim potrebama. To nije bilo samo poučavanje sadržaja, već prepoznavanje njihovih potenci-

jala, specifičnih područja interesa te prilagodba mene njihovim interesima. Zaista se radi o učenicima s posebnim potrebama.

Literatura

Cvetković Lay, J., Pečjak, V. (2004). Možeš i drukčije: Priručnik s vježbama za poticanje kreativnog mišljenja. Zagreb: Alinea.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). R. Fuchs, D. Vican, I. Milanović Litre (ur.). Zagreb: MZOŠ.

Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika <http://www.kurikulum.hr/okviri/>

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/91)

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN87/2008)

S JEZICIMA U SVIJET

Sažetak: Jezik je osnova kognitivnog i društvenog razvoja djeteta, a učenje stranog jezika imperativ modernog društva u kojem živimo. Komunikacija na stranom jeziku jedna je od osam ključnih kompetencija definiranih od strane Europske komisije koja potiče jezičnu raznolikost i višjezičnost te podupire obvezno učenje dvaju stranih jezika u osnovnim i srednjim školama. Rano učenje stranih jezika podrazumijeva učenje jezika u dobi od pete do desete godine života, u vrtićima i u nižim razredima osnovne škole, a brojna istraživanja pokazala su višestruke dobrobiti ovoga načina rada. Odgojno-obrazovni djelatnici kroz svoj rad mogu uočiti darovitost, ali i utjecati na razvoj potencijalne darovitosti nudeći, uz redovan program, dodatne aktivnosti. Ovom prezentacijom želimo predstaviti izvannastavnu aktivnost u sklopu stranih jezika za učenike drugog i trećeg razreda osnovne škole. Ciljevi izvannastavne aktivnosti su osvijestiti važnost učenja stranih jezika, približiti učenicima kulturu i običaje zemalja čije jezike uče, odgajati za toleranciju prema drugim narodima i kulturama te ih osposobiti komunikaciju na stranom jeziku.

Ključne riječi: višjezičnost, rano učenje stranih jezika, izvannastavna aktivnost.

WITH LANGUAGES IN THE WORLD

Abstract: Language is the basis of a child's cognitive and social development, and learning a foreign language is an imperative of the modern society we live in. Using a foreign language for communication is one of the eight key competencies defined by the European Commission, which encourages linguistic diversity and multilingualism, and supports the compulsory learning of two foreign languages in primary and secondary schools. Early learning of foreign languages implies language learning between the ages of five and ten, in kindergartens and in the lower grades of primary school, and numerous studies have shown multiple benefits of this way of working learning. Through their work, teachers can identify giftedness, but also influence the development of potential giftedness by offering additional activities alongside the regular programme. In this presentation, we want to introduce an extracurricular activity within foreign languages for second and third grade primary school students. The goals of this extracurricular activity are to raise awareness of the importance of learning foreign languages, to bring students closer to the culture and customs of the countries whose languages they learn, to raise tolerance towards other peoples and cultures, and to communicate in a foreign language.

Keywords: multilingualism, early learning of foreign languages, extracurricular activity.

POZITIVNA SUPERVIZIJA U RADU S DAROVITIM UČENICIMA IZ MATEMATIKE

Kurikulumi i zadaci za darovite učenike trebali bi biti, između ostaloga, izazovni i zanimljivi. Međutim, učenici često odustaju od izazovnih zadataka smatrajući da su preteški ili da nisu sposobni riješiti takve zadatke. Pozitivna supervizija je koncept kojim se vođenjem učenika kroz četiri faze („četiri stupa pozitivne supervizije“) potiče da svoje kompetencije usmjeri na rješavanje problema koji je pred njim. Tako učitelj s darovitim učenikom treba odrediti točan, konkretan cilj (1.), odrediti koje kompetencije učenik posjeduje, a koje mu mogu pomoći u rješavanju problema ili zadatka (2.), zajednički pratiti napredak u rješavanju problema ili zadatka (3.) te napraviti temeljitu refleksiju obavljanog posla s posebnim naglaskom na kompetencije učenika (4.). Ovakav pristup omogućava učeniku da osvijesti svoje kompetencije, da uz pomoć svojih kompetencija rješava zadatke, ali i složene probleme i da usvaja strategije rješavanja problema u budućnosti. Pozitivna supervizija pokazuje izvrsne rezultate u radu s darovitim učenicima iz matematike različite kronološke dobi u različitim okolnostima. U svom ću izlaganju prikazati nekoliko primjer pozitivne supervizije primijenjene s darovitim učenicima iz matematike različite dobi u različitim situacijama.

Ključne riječi: darovitost, kompetencije, kurikulum, motivacija, povratna informacija, pozitivna supervizija

POSITIVE SUPERVISION IN WORK WITH GIFTED STUDENTS IN MATHEMATICS

Curriculums and assignments for gifted students should be challenging and interesting. However, students often give up on challenging tasks because they think they are too difficult or they think that they are not capable of solving such tasks. Positive supervision is a concept by which by the teacher's guidance students through four phases (the "four pillars of positive supervision"), he is encouraged to focus his competences on solving the problem in front of him. Thus, a teacher with a gifted student should determine an exact, concrete goal (1st), determine which competencies the student possesses, which can help him solve a problem or task (2nd), jointly monitor progress in solving a problem or task (3rd) and make a thorough reflection of the work performed with a special emphasis on the students' competencies (4th). This approach enables the student to become aware of his/her competences, to solve tasks and complex problems with the help of his/her competences, and to adopt problem-solving strategies in the future. Positive supervision shows excellent results in working with gifted mathematics students of different chronological ages in different circumstances. In my presentation, I will show several examples of positive supervision applied with gifted mathematics students of different ages in different situations.

Key words: competencies, feedback, giftedness, motivation, positive supervision

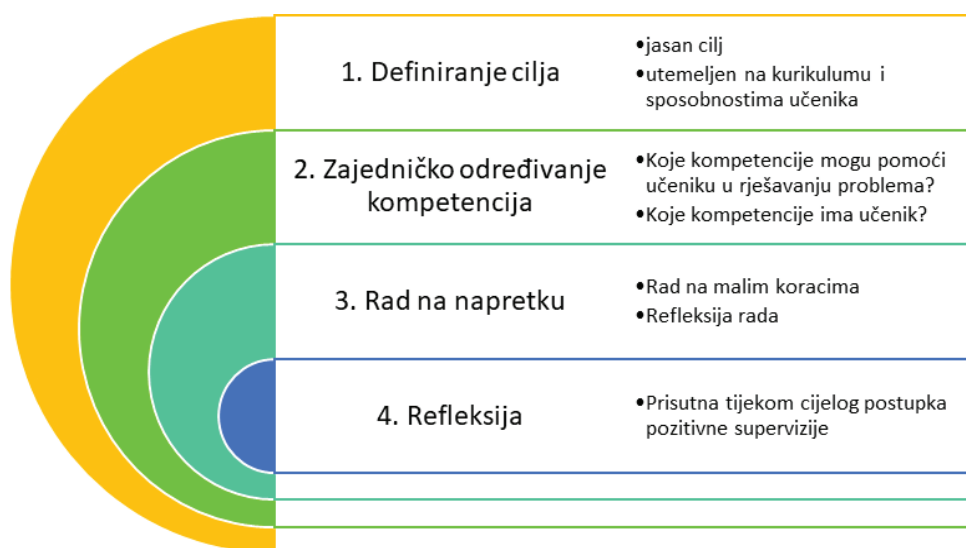
Uvod

Motivacija je jedan od ključnih elemenata svih postojećih modela darovitosti (npr. Renzulli, 2016, 1978; Gagne, 2010; Heller, 1984), ali i ključni element uspjeha u učenju i poslu (McCoach i Flake, 2018). Motivaciju možemo promatrati kao „izazivajuće ponašanje“ (Deckers, 2001), instrumentalno ponašanje (Deci, Koestner i Ryan, 2001), kao odgovor na percipirane izazove (Csikszentmihalyi, 1975), kao impuls za poduzimanje određene aktivnosti za ostvarenje cilja koji je vrijedan za učenika (Atkinson, 1964), ali i na mnoge druge načine. Suvremena istraživanja pokazuju da velik utjecaj na motivaciju učenika imaju postupci učitelja/nastavnika (Philips i Lindsay, 2006). Jedan od postupaka koji može biti motivirajući za darovite jest pozitivna supervizija. To je nastavna strategija kojom učitelji/nastavnici usmjeravaju darovite učenike na njihove jake strane, odnosno njihove kompetencije kojima mogu riješiti neki (zadani) problem ili zadatak. Postupak pozitivne moguće je ostvariti na jednom satu ili kroz duže razdoblje što ga čini vrlo fleksibilnom i učinkovitom nastavnom strategijom. Pozitivna supervizija primarno je postupak koji češće primjenjuju psiholozi i u nastavi je još uvijek nepoznat. Sam postupak pozitivne supervizije sastoji se od četiri faze, odnosno od četiri „stupa“ supervizije (Bannink, 2014):

1. jasno definiranje cilja,
2. zajedničko pronalaženje/određivanje kompetencija za dostizanje definiranog cilja,

3. rad na napretku i
4. refleksija.

Jasno definiran cilj temelj je pozitivne supervizije, a isto tako i dobro osmišljene nastave. Što su jasniji ciljevi učenja, posebno iz perspektive učenika, to je učenje i poučavanje efektivnije (Brajković i Žokalj, 2021; Jurjević Jovanović, Rukljač i Viher, 2019). Kad učenik ima priliku sudjelovati u definiranju cilja, učitelji im daju priliku da budu autonomni što je jedan od ključnih faktora ekstrinzične motivacije u teoriji samoodređenja (Ryan i Niemec, 2009). Cilj treba biti definiran tako da ga razumije dijete (Bannink, 2014) i da istovremeno bude u skladu s kurikularnim zahtjevima i ciljevima. Drugi stup pozitivne supervizije je zajedničko pronalaženje/određivanje kompetencija za rješavanje problema ili zadatka. Važno je napomenuti da učitelj i daroviti učenik tijekom pozitivne supervizije pronalaze, odnosno određuju koje kompetencije su potrebne za rješavanje problema, a dijete ih posjeduje (Bannink, 2014). Na taj način daroviti učenik ima priliku smatrati sebe kompetentnim što je još jedan od faktora motivacije u teoriji samoodređenja (McCoach i Flake, 2018; Ryan i Niemec, 2009; Ryan i Deci, 2000). Nakon prve dvije faze pozitivne supervizije slijedi rad na napretku. U ovoj fazi dijete radi na problemskoj situaciji, no nije usmjereno nužno na krajnje rješenje problemske situacije, već ga učitelj treba usmjeriti na napredak (Bannink, 2014). Zajedno s radom na napretku valja provoditi čestu i dobro osmišljenu refleksiju, odnosno vrednovanje učeničkog napretka. Vrednovanje napretka treba biti osmišljeno tako da ukaže djetetu na postignuti uspjeh u rješavanju problema, ali i tako da ukaže na nedostatke u napretku (Jurjević Jovanović, Rukljač i Viher, 2019). Samim time refleksija nije samo procjenjivanje napretka već omogućuje učeniku da ima kontrolu nad svojim radom te da se poveže sa sadržajima problemske situacije, što je ponovo jedan od faktora motivacije u teoriji samoodređenja (McCoach i Flake, 2018; Ryan i Niemec, 2009; Ryan i Deci, 2000). Osim toga, u refleksiji je važno naglašavati ulogu kompetencija darovitog učenika kako bi daroviti učenik imao priliku razvijati svoje kompetencije.



Slika 1. Shematski prikaz pozitivne supervizije

Dakle, pozitivna supervizija je postupak u kojem se daroviti učenik u četiri faze usmjerava na rješavanje problema uz pomoć kompetencija koje posjeduje što potiče motiviranost učenika za daljnji napredak i rješavanje trenutne problemske situacije, kao i one buduće problemske situacije. U nastavku rada bit će prikazani primjeri prakse zasnovani na gore navedenim spoznajama.

Pozitivna supervizija u radu s darovitim učenicima iz matematike

Rad s darovitom djecom provodio se u Centru izvrsnosti iz matematike Varaždinske županije

u školskoj godini 2021./2022. Daroviti učenici polaznici su četvrtog razreda osnovne škole te polaze svoje matične škole prema redovitom nastavnom programu, a paralelno s time polazili su i program Centra izvrsnosti iz matematike u trajanju od četiri sata tjedno. Daroviti učenici rade uglavnom na problemskim zadacima te se pripremaju za različita natjecanja i smotre poput matematičkih olimpijada, školskih i županijskih natjecanja te različitih festivala i smotra matematike.

Postupak pozitivne supervizije provodio se sa svim učenicima uključenima u rad, no u ovom radu će biti prikazana dva slučaja pozitivne supervizije. U prikazanim pozitivnim supervizijama riječ je o dva dječaka koji su imali teškoća u motivaciji za rad. Naime, kod problemskih zadataka koje nisu mogli riješiti primjenom naučenih matematičkih postupaka djeca su brzo odustajali od rješavanja zadataka ili su u grupnom radu čekali druge učenike da im pomognu. Nakon početne opservacije, odlučeno je da će se postupak pozitivne supervizije intenzivnije i češće provoditi sa spomenutim djecima.

Jedan od primjera bio je sljedeći problemski zadatak: „Jedan posao bi 6 radnika obavilo za 8 dana. Ali nakon 5 dana došao je nepoznat broj radnika pa je posao završen jedan dan ranije. Koliko je radnika došlo?“ (preuzeto: ,) Ovakav tip zadataka ne susreće se tijekom redovitog obrazovanja te se ne rješava uobičajenim matematičkim postupcima (pr. Zbrajanje, oduzimanje, množenje, dijeljenje, kombinatorika). Stoga je ovaj zadatak poslužio kao jedan od prvih primjera postupka pozitivne supervizije. Tijek tog postupka prikazan je u Tablici 1. U tablici je drugi stup pozitivne supervizije podijeljen na dva dijela: određivanje kompetencija za rješavanje zadatka i određivanje kompetencija koje ima učenik. Ovakav pristup pokazao se vrlo uspješnim jer učenik istovremeno s određivanjem kompetencija potrebnih za rješavanje zadataka promišlja i o svojim kompetencijama što čini ovaj korak mnogo lakšim za ostvariti.

Cilj je za oba učenika bio isti – riješiti zadatak i objasniti postupak rješavanja zadatka. Oba učenika složila su se da je zadatak rješiv, ali da za sada ne znaju kako će ga rješavati. U sljedećem koraku učenici su potaknuti učiteljevim pitanjima najprije određivali što je potrebno kako bi se ovaj zadatak riješio, a zatim su određivali koje kompetencije imaju oni sami, a da su to kompetencije potrebne za rješavanje ovog zadatka. Može se uočiti kako su formulacije kompetencija također pojednostavljene kako bi učenici lakše mogli spoznati što je potrebno za rješavanje zadatka te koje kompetencije sami imaju.

Ishod pozitivne supervizije kod oba dječaka bio je pozitivan. Najveći dobitak ovog primjera pozitivne supervizije bio je taj što su daroviti učenici shvatili da posjeduju kompetencije kojima mogu riješiti matematičke probleme s kojima se dosad nisu suočavali i to potpuno sami. Upravo ta spoznaja bila je za njih motivirajuća i pokazivali su veću motivaciju u daljnjem radu tako što su odustajanja od zadataka s vremenom prestala.

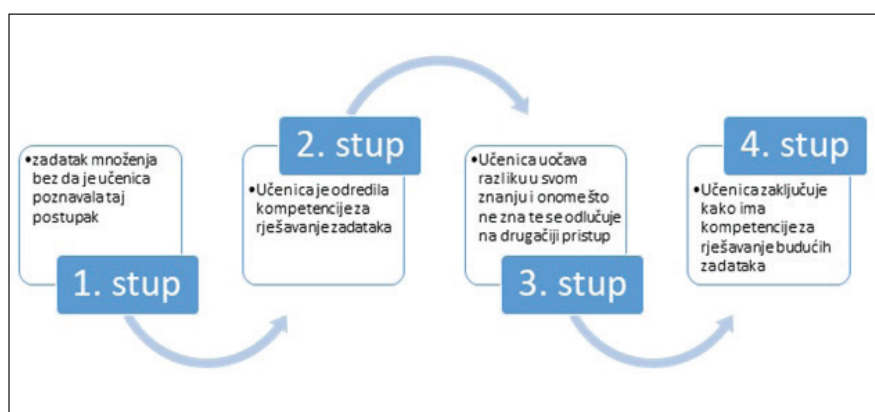
Tablica 1. Prikaz postupka pozitivne supervizije

	1. stup Definiranje cilja	2. stup Zajedničko određivanje kom- petencija	3. stup Rad na napretku	4. stup Refleksija
Učenik 1	Riješiti zadatak i objasniti postupak rješavanja	„Ovdje treba biti strpljiv i uporan.“ „Mislim da ovaj zadatak treba dobro zapisivati.“ „Možda se zadatak može riješiti crtanjem“ „Dobro crtam pa ću zadatak pokušati riješiti crtanjem.“ „Mislim da sam uporan.“	Učenik i učitelj razgovaraju o napretku • Na što je učenik ponosan u radu • Koje kompetencije je upotrijebio za napredak • Može li iskoristiti te kompetencije u daljnjem rješavanju Učeničeva izjava: „Crtanje mi je pomoglo da shvatim zadatak i mislim da ću pronaći način kako riješiti zadatak uz pomoć crtanja.“	Zadatak je na kraju uspješno riješen. Učenik je upitan koji postupci su ga doveli do rješenja zadatka. On je odgovorio: „Pomoglo mi je to što sam shvatio da matematičke zadatke ne moram uvijek računati. Volim crtati i to mi je jako pomoglo. Pomoglo mi je i to što sam shvatio da mogu riješiti taj zadatak na svoj način.“
Učenik 2		„Ovaj zadatak treba malo pojednostaviti.“ „Zadatak se treba pažljivo zapisati.“ „Mislim da treba razmišljati drugačije u ovom zadatku.“ „Mislim da mogu ovo riješiti na drugačiji način bez računanja.“ „Znam dobro zapisivati matematičke zadatke pa ću sve zapisivati i označavati.“	Učeničevi postupci isprva nisu dali očekivane rezultate, već je napravljen mali pomak. Učenik je izdvojio koji postupak mu je pomogao u napretku (crtanje) te je krenuo rješavati zadatak na drugačiji način. Uskoro je sam došao razgovarati o svom napretku te je zaključio kako su mu u rješavanju zadatka pomogle upornost i sposobnost grafičkog prikazivanja zadatka.	Učenik je točno riješio zadatak i izrazio je svoje zadovoljstvo time što je sam rješavao za njega težak zadatak, a posebno mu je bila draga spoznaja da je ima kompetencije, odnosno sposobnosti za riješiti sličan zadatak. Izjavio je sljedeće: „Do sada sam mislio da znam neki zadatak riješiti ili ne. Sad sam zaključio da si sam mogu pomoći kad ne znam riješiti zadatak tako da najprije razmislim što znam, a što ne.“

	1. stup Definiranje cilja	2. stup Zajedničko određivanje kom- petencija	3. stup Rad na napretku	4. stup Refleksija
Učenik 1	Riješiti zadatak i objasniti postupak rješavanja	„Ovdje treba biti strpljiv i uporan.“ „Mislim da ovaj zadatak treba dobro zapisivati.“ „Možda se zadatak može riješiti crtanjem“ „Dobro crtam pa ću zadatak pokušati riješiti crtanjem.“ „Mislim da sam uporan.“	Učenik i učitelj razgovaraju o napretku • Na što je učenik ponosan u radu • Koje kompetencije je upotrijebio za napredak • Može li iskoristiti te kompetencije u daljnjem rješavanju Učeničeva izjava: „Crtanje mi je pomoglo da shvatim zadatak i mislim da ću pronaći način kako riješiti zadatak uz pomoć crtanja.“	Zadatak je na kraju uspješno riješen. Učenik je upitan koji postupci su ga doveli do rješenja zadatka. On je odgovorio: „Pomoglo mi je to što sam shvatio da matematičke zadatke ne moram uvijek računati. Volim crtati i to mi je jako pomoglo. Pomoglo mi je i to što sam shvatio da mogu riješiti taj zadatak na svoj način.“
Učenik 2		„Ovaj zadatak treba malo pojednostaviti.“ „Zadatak se treba pažljivo zapisati.“ „Mislim da treba razmišljati drugačije u ovom zadatku.“ „Mislim da mogu ovo riješiti na drugačiji način bez računanja.“ „Znam dobro zapisivati matematičke zadatke pa ću sve zapisivati i označavati.“	Učeničevi postupci isprva nisu dali očekivane rezultate, već je napravljen mali pomak. Učenik je izdvojio koji postupak mu je pomogao u napretku (crtanje) te je krenuo rješavati zadatak na drugačiji način. Uskoro je sam došao razgovarati o svom napretku te je zaključio kako su mu u rješavanju zadatka pomogle upornost i sposobnost grafičkog prikazivanja zadatka.	Učenik je točno riješio zadatak i izrazio je svoje zadovoljstvo time što je sam rješavao za njega težak zadatak, a posebno mu je bila draga spoznaja da je ima kompetencije, odnosno sposobnosti za riješiti sličan zadatak. Izjavio je sljedeće: „Do sada sam mislio da znam neki zadatak riješiti ili ne. Sad sam zaključio da si sam mogu pomoći kad ne znam riješiti zadatak tako da najprije razmislim što znam, a što ne.“

Drugi primjer pozitivne supervizije jest primjer iz redovne nastave. U ovom primjeru riječ je o darovitoj učenici koja se na nastavi Matematike suočila s problemskim zadatkom. Iako još nije učila množenje brojem pet učenica je dobila zadatak u kojem je na satu trebala prikazivati minute. Točnije, radilo se o nekoliko zadataka tipa: „Koliko je minuta prošlo ako se velika kazaljka pomaknula s broja 4 na broj 6?“ ili „Koliko je minuta prošlo ako je sada velika kazaljka na broju 8, a prije je bila na 12?“ Dodatni zadatak bio je što je moguće jednostavnije riješiti postavljene zadatke. Cilj je, dakle, bio što jednostavnije zapisati rješenja zadataka. Djevojčica je u drugom koraku rekla da će joj za rješavanje zadataka biti potrebno znanje zbrajanja i oduzimanja, za što je zaključila da joj dobro ide, i znanje „dobrog zapisivanja“, za što je rekla da joj ide dobro, ali da na tome još mora raditi. Učenica je samostalno radila na zadacima i kod prvog razgovora o napretku, djevojčica je rekla da je shvatila da svaki broj predstavlja pet minuta i da nije sigurna kako zapisati takav postupak. Razgovarajući s učiteljem došla je do zaključka kako zadatak može zapisati riječima, ali to nije dovoljno kratko. Nastavila je svoj rad istražujući kako se zapisuje množenje te je u konačnici riješila cijeli set zadataka točno. Tijekom refleksije zaključila je da već sad zna množiti jer joj dobro ide zbrajanje i oduzimanje brojeva, a množenje u svojoj suštini to i jest. Zaključak do kojeg je došla djelovao je motivirajuće na učenicu na nastavnim satovima na kojima je učila množenje i dijeljenje brojeva.

Slika 2. Shematski prikaz opisanog primjera pozitivne supervizije



Zaključak

Postupak pozitivne supervizije omogućava dobivanje mnogo informacija o učeniku, njegovim potrebama, željama i znanjima, a učeniku omogućava upoznavanje svojih jakih strana i efikasniju samorefleksiju. Osim toga, pozitivna supervizija može služiti i kao strategija vrednovanja učenja i kao strategija kojom možemo utjecati na ekstrinzičnu motivaciju učenika. Drugim riječima, pozitivna supervizija omogućava učeniku da bude autonoman u donošenju odluka, da se osjeća kompetentan te da se poveže sa sadržajem kojeg uči kao i sa svojom okolinom. Možemo pretpostaviti da će se ekstrinzična motiviranost sve više internalizirati te doći do najviše razine ekstrinzične motiviranosti – integracije (Ryan i Deci, 2000). Upravo takva motiviranost darovitih učenika inducira njihovu motivaciju za napretkom u području darovitosti i smanjuje mogućnost neuspjeha i/ili neafirmiranja darovitosti.

Pozitivna supervizija u nastavi matematike s darovitim učenicima otvara mnoge mogućnosti kao što su bolji kurikulum zasnovan na interesima i potrebama učenika (VanTassel-Baska, 2018), uspješnije vrednovanje rada, procjena svojih jakih strana, odnosno kompetencija (Bannink, 2014) te vrednovanje u školskom smislu (ocjenjivanje). Prema tome, pozitivnom supervizijom možemo potaknuti razvoj darovitosti u području matematike s naglaskom na razvoju motivacije i samorefleksije.

Literatura

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bannink, F. (2014). *Handbook of Positive Supervision*. Neijmegen: Hogrefe.
- Brajković, S., & Žokalj, G. (2021). *Učenje u tijeku. Kako formativnim vrednovanjem potaknuti učenje*. Zagreb: Alfa d.d.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11:4, str. 227-268.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, str. 1-27.
- Deckers, L. (2001). *Motivation: Biological, psychological, and environmental*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gagne, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21:2, str. 81-99.
- Heller, K. A., & Feldhusen, J. F. (1986). *Identifying and Nurturing the Gifted*. Toronto: Hans Huber Publishers.
- Jurjević Jovanović, I., Rukljač, I., & Viher, J. (2019). *Vrednovanje u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- McCoach, D. B., & Flake, J. K. (2018). The Role of Motivation. U S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedric, & M. Foley-Nicpon, *APA handbook of giftedness and talent* (str. 201–213). Washington: American Psychological Association.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education*, 7, str. 133-144.
- Niki, P., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17:1, str. 57-73.
- Renzulli, J. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. U S. Reis, *Reflection on Gifted Education* (str. 173-192). Waco, Tx: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, str. 180–184.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 54-67.
- VanTassel-Baska, J. (2018). Considerations i Curriculum for Gifted Students. U S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedric, & M. Foley-Nicpon, *APA handbook of giftedness and talent* (str. 349–369). Washington: American Psychological Association.

OBRAZOVANJE TALENATA – PREPOZNAJ, MOTIVIRAJ, RAZVIJAJ

Povzetek: Kaj je nadarjenost? Fenomen nadarjenosti in njeno preučevanje v človeški družbi sta prisotna že stoletja. Gre za kompleksen pojem, ki ga strokovnjaki opisujejo različno. Vsekakor pa gre za izjemno sposobnost posameznika, ki nadpovprečno opravlja dejavnost in se po tem razlikuje od drugih. Nadarjene učence prepoznamo po tem, da napredujejo hitreje od vrstnikov, nekatere dejavnosti opravljajo hitro, kakovostno in z manj pomoči odraslih (staršev, vzgojiteljev, učiteljev). V hrvaškem izobraževalnem sistemu se odkrivanju potencialno nadarjenih otrok in razvoju nadarjenih posveča premalo pozornosti. V OŠ »Augusta Cesarca« v Ivankovu poteka identifikacija s sodelovanjem učiteljice in šolske psihologinje. Šola ima številne dodatne in obšolske dejavnosti, ki jih učenci obiskujejo po svojih interesih. Vsi se moramo resno posvetiti nadarjenim učencem, saj so bodoči nosilci družbe.

Ključne besede: otrok, nadarjenost, šola, prepoznavanje, motivacija, potrebe

TALENT EDUCATION - RECOGNIZE, MOTIVATE, DEVELOP

Abstract: What is giftedness? The phenomenon of giftedness and its study in human society have been present for centuries. It is a complex concept that is described differently by experts. In any case, it is about the exceptional ability of an individual that performs an activity above average and thus differs from others. Gifted students can be recognized by the fact that they progress faster than their peers, perform certain activities quickly, with quality and with less help from adults (parents, educators, teachers). In the Croatian education system, insufficient attention is paid to the discovery of potentially gifted children and the development of the gifted. In the primary school "August Cesarec" in Ivankovo, identification is carried out through the cooperation of the teacher and the school psychologist. The school has a number of additional and extracurricular activities that students attend according to their interests. We all need to devote ourselves seriously to gifted students because they are the future bearers of society.

Key words: child, giftedness, school, recognition, motivation, needs

Uvod

Što je darovitost? Pojava darovitosti i njezino proučavanje u ljudskom društvu prisutni su stoljećima. Riječ je o složenom pojmu koji stručnjaci nejednako opisuju. Danas je poznato više od 100 definicija darovitosti što dovoljno govori o posebnosti ovog pojma i o interesu za ovu temu. Definicije se razlikuju jer se stručnjaci vode različitim kriterijima pri opisivanju darovitosti. Tako se uz njezina obilježja vezuju inteligencija, sposobnosti, osobine, kreativnost, motivacija i dr. U svakom slučaju riječ je o iznimnoj sposobnosti pojedinca kojom neku aktivnost obavlja iznadprosječno i time se razlikuje od ostalih. Jedna od definicija je hrvatskog psihologa Ivana Korena koja glasi: „Darovitost je svojevrsan sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudske aktivnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak“ (Koren, 1989)

Darovita djeca

Danas se često govori o darovitosti i to je potpuno opravdano. Potencijal darovitih može biti infuzija društva, snaga razvoja društva u pozitivnom smislu. Tko su mali genijalci, bistrici, posebni, daroviti pojedinci? Ponekad ih možemo uočiti vrlo brzo, pogotovo ako su otvoreni, komunikativni, prilagodljivi i rado pokazuju svoje talente i istražuju dalje i više. No, postoje i oni samozatajni, tihi, povučeni, skriveni. Poseban je izazov kod takvih učenika prepoznati darovitost i potaknuti ih kako bi usavršili ono što posjeduju. Vrlo je važno uočiti darovitost u što ranijoj dobi ako je to moguće, primjerice darovitost za glazbu. Tako će se na vrijeme omogućiti stvaranje potrebnih uvjeta za razvoj djetetovih potencijala i time ostvariti bolji uspjeh. Darovite učenike možemo prepoznati po tome što napreduju brže od svojih vršnjaka, izvršavaju određene aktivnosti brzo, kvalitetno i uz manju pomoć odraslih (roditelja, odgojitelja, učitelja). „Ona sviraju po svom: od odraslih traže minimum pomoći i mentorstva pri svladavanju područja u kojima su aktivna jer uglavnom uče samostalno. Otkrića do kojih dođu uzbudljiva su i motivirajuća, a svako takvo otkriće odvodi darovito

dijete korak naprijed.“ (Winner, 2005) Ističu se po govornim sposobnostima i često bogatim vokabularom za svoj uzrast. U skupinama i projektima iskazuju se sposobnostima motivatora, organizatora, kreativca, vođe, imaju svoj stav i mišljenje. Svestrani su i znatiželjni, krasi ih istraživački duh, inovativne i kreativne ideje i rješenja postavljenih zadataka. Prilagodljivi su, koncentrirani, samokritični i osjećajni. Navedene se odlike ne odnose na sve darovite kao cjelinu, nego svaki pojedinac posjeduje jednu ili više takvih sposobnosti.

Zablude o darovitoj djeci

U društvu možemo čuti zablude o darovitoj djeci. Neke od njih su:

1. Darovitim učenicima ne treba posebno pomagati, oni će svakako uspjeti.
2. Daroviti učenici dolaze iz imućnih obitelji i iz obitelji čiji su članovi visokoobrazovani.
3. Daroviti učenici su u svemu daroviti.
4. Daroviti učenici vole učiti, imaju sve dobre ocjene i raduju se školi.
5. Daroviti učenici ne znaju za probleme s kakvima se susreću ostali učenici.
6. Darovite učenike treba „zatrpiti“ zadatcima kako bi ostali motivirani za rad.
7. Darovite učenike vole svi učitelji i učenici.

Sve su to pogrešni zaključci s kojima odrasli mogu pogriješiti pri prepoznavanju darovitih pojedinaca. Osobe koje rade s djecom i sudjeluju u njihovom odgoju i obrazovanju, moraju biti posebno oprezne kada je riječ o ovoj temi. Profesionalna usavršavanja puno pomažu kako bi učitelji male genijalce usmjerili na pravi put. Na strani odraslih je i iskustvo koje im uvelike pomaže da za darovite učenike osmisle posebne aktivnosti kako bi učenici što kvalitetnije razvili i usavršili svoju posebnost. Financijska stabilnost obitelji niti fakultetske diplome roditelja nisu preduvjet prema kojem će dijete biti darovito. Darovito dijete posjeduje jednu ili više iznimnih sposobnosti po kojima se ističe, no to ne znači da je darovito u svemu. Neka su djeca sklona umjetničkim granama od najranijeg djetinjstva. Sviraju, crtaju, plešu. Drugi svoju darovitost otkriju tijekom školovanja, a moguće je i nakon toga. Ako tijekom nastave nedostaje motivacija koja bi dijete poticala na usvajanje novih znanja i vještina, ono će vrlo brzo početi stagnirati, a može i zamrziti učenje. Daroviti učenici osjetljivi su i emocionalno i socijalno i često im je teže nego njihovim kolegama. Ponekad je teško nositi se s izazovima etiketiranja kao različit, poseban, neshvaćen od strane svojih vršnjaka, a biti pod pritiskom roditelja ili učitelja da tu svoju posebnu sposobnost ispoljavaju što više. Svakako treba spomenuti i veliku ulogu roditelja koji trebaju biti podrška svome djetetu. Roditeljima darovite djece također treba redovito pružati pomoć i podršku kako bi i oni uspješno pridonijeli razvoju potencijala svog djeteta. Daroviti učenici imaju posebne potrebe i drugačija očekivanja od nastavnih planova i programa što može nositi i neke poteškoće u suradnji s ostalim učenicima ili učiteljima. To svakako ne treba zanemariti ili uzeti kao zamjerku učeniku, nego prilagoditi tijek nastave tako da osjete da je pažnja posvećena razvoju njihovih sposobnosti. Osim toga, neke njihove negativne osobine pažljivo treba uzeti u obzir i razlučiti jesu li one rezultat skrivene darovitosti ili ne. Primjerice, učenik se dosađuje na nastavi. Razloga može biti više: ne zanima ga gradivo, poznato mu je ono što se predaje, ne želi slušati i zabavlja se svojim aktivnostima. Učitelj treba biti dobro osposobljen i pripremljen kako bi prepoznao radi li se tu o učeniku koji je darovit ili je prosječnih sposobnosti ili ne želi učiti.

Identifikacija potencijalno darovitih učenika i primjeri dobre prakse

U hrvatskom obrazovnom sustavu nedovoljno je pažnje posvećeno otkrivanju potencijalno darovite djece i razvoju darovitih. Sve škole nemaju zaposlene psihologe, a oni, koji su zaposleni u školama, često zbog drugih obveza i poslova nemaju vremena za provođenje identifikacije darovitih učenika. U OŠ „August Cesarec“ u Ivankovu identifikacija se provodi kroz suradnju učitelja i školske psihologinje. Ako učitelj u svom razredu uoči dijete koje se po nekim obilježjima vezanim uz darovitost izdvaja od drugih učenika, izvješćuje psihologinju o svojim saznanjima. Najvažnije su upravo opažene osobine zbog djece koja su

zbog nekih svojih karakteristika teže uočljiva. Psihologinja pomoću posebnih testova inteligencije testira odabrane učenike. Razgovara s učenicima o njihovim interesima i o onome što ih zanima. Pomoću prikupljenih informacija i prema rezultatima dalje oformljava skupine i izrađuje plan rada za odabrane učenike. Oni sudjeluju u radionicama na kojima razvijaju svoje vještine kako bi ostvarili svoju darovitost. Psihologinja posebno s cijelom generacijom trećih razreda provodi testiranje potencijalno darovitih učenika. Učitelji organiziraju i mnoštvo dodatnih, dopunskih i izvannastavnih aktivnosti na koje se učenici uključuju prema svojim interesima, ali i na poticaj svojih učitelja. To je odlična motivacija učenicima koji se rado uključuju u školske aktivnosti nakon redovite nastave. Što ih to privlači da ostaju duže u školi? Svakako opuštajuća atmosfera koja se razlikuje od one na redovitoj nastavi. Manje skupine učenika istih interesa koji žele usavršiti svoja znanja. Nastavnici kao dobri edukatori i motivatori za razvoj potencijala darovitih. Drugačiji oblik nastave, aktivnija uloga učenika, više prilika za iskazivanje mišljenja, za postavljanje pitanja, izražavanje kreativnosti i sl.

Kao učiteljica hrvatskoga jezika s učenicima tijekom redovite nastave tjedno provodim pet školskih sati. Nakon redovite nastave održavam i dopunsku nastavu, dodatnu i izvannastavnu aktivnost (literarnu skupinu). Učenike, kod kojih primijetim izrazitu sklonost čitanju književnih djela, kreativnom pisanju, izražajnom govoru, zanimanje za jezične pojave u hrvatskom jeziku, nastojim potaknuti da se uključe i na dodatne aktivnosti kako bi razvili svoje vještine, naučili nešto novo i postigli više. Učenici se svake godine rado odazovu dodatnim satima. Jedina prepreka im je pretrpan raspored školskim i izvanškolskim obvezama. Pri planiranju nastavnog plana i programa nastojim postići usklađenost između njihovih interesa, mogućnosti koje im pružaju daljnji razvoj, zanimljivosti nastave i inovativnih metoda poučavanja. Kao i svim učiteljima, osmisлити takve sate izazov je za koji treba odvojiti dovoljno vremena te se stalno stručno usavršavati. Učenici, koji pokazuju interes i znanje za proširenim usvajanjem jezičnih sadržaja i njegovanjem jezičnih pojava u hrvatskome jeziku, pohađaju dodatnu nastavu. Učenici, koji se ističu vještinama kreativnosti, stvaralačkog pisanja, bogatog vokabulara i izraženom primjenom govornih vrednota u usmenom izražavanju, dolaze na izvannastavnu literarnu aktivnost. Mnoštvo je ideja za realizaciju takve nastave. Učenici sudjeluju u radionicama, aktivnostima u raznim projektima, imaju priliku poslušati i stručna predavanja. Učenici su često moderatori nastave, osvježavaju tijekom nastave svojim idejama i prijedlozima. Na dodatnoj nastavi učenici se pripremaju za natjecanje u poznavanju hrvatskoga jezika. Rješavaju različite testove, nastavne listiće, digitalne kvizove i sl. Uče raditi s digitalnim alatima (Canva, Wordwall, PowerPoint, Word). Izrađuju i svoje digitalne materijale koji im pomažu u uvježbavanju sadržaja i na koje su posebno ponosni. Na izvannastavnim aktivnostima učenici sudjeluju svojim stvaralačkim radovima na školskim priredbama, državnim i međunarodnim literarnim natjecanjima i projektima. Obilježavaju važne datume i za to priređuju prigodne programe na koje pozivaju ostale učenike. Također, služe se digitalnim alatima kako bi razvili svoje vještine i kako bi im nastava bila zanimljiva. Raduju se pohvalama i nagradama, ali najvažnije im je druženje s vršnjacima i razmjenjivanje iskustava o zajedničkim interesima. Vole raspravljati o pročitanim knjigama, gledanim filmovima i kazališnim predstavama. Vole istraživačke zadatke u kojima mogu iskazati svoje potencijale. Teme kojih se dotičemo raznovrsne su i nisu uvijek vezane uz gradivo redovite nastave. Primjerice, učenici su sudjelovali u jednom u međunarodnom projektu na temu klimatskih promjena. Istraživali su, izrađivali prezentacije i ostvarili suradnju s učenicima iz jedne škole iz Kišinjeva u Moldaviji. Neke aktivnosti usklađujemo s nastavnim kurikulumom kako bi učenici proširili svoje znanje i stekli neke nove vještine. Tijekom mjeseca veljače i ožujka nastavu posvećujemo obilježavanju Mjeseca hrvatskoga jezika. Provodimo različite aktivnosti tijekom kojih učenici mogu pokazati svoja jezična znanja, izraziti svoju kreativnost izrađujući prigodne plakate ili pišući o ljubavi prema materinskom jeziku ili usmeno iskazati ono što osjećaju i vole. Ovakve i slične aktivnosti pozitivno djeluju na učenike, a posebno na njihovu motivaciju za daljnji rad.

Zaključak

Daroviti učenici ili potencijalno daroviti učenici zanemareni su u obrazovnom sustavu i njihovom razvoju treba posvetiti više pažnje i profesionalnog rada. Današnje društvo treba cijeniti posebnost ovakvih učenika i učiniti sve kako bi se oni uspješno razvijali. Zanimanje za rad s darovitim pojedincima postoji, ali nejednako je zastupljeno. Učitelji, koji se žele više baviti svojim posebnim učenicima, često odustaju zbog nedovoljne osposobljenosti, opterećenosti papirologijom na poslu i nedostatkom vremena. Svi bismo se trebali više potruditi kako bi ova tema dobila na zasluženosti važnosti. Do tada, na učiteljima je da ne odustaju od posebnih učenika i ulažu trud kako bi barem donekle usavršili darove koje imaju.

Literatura

- Čudina-Obradović, M. (1991) Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Koren, I. (1989): Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika. Zagreb: Školske novine.
- Težak, Stjepko. 1979. Literarne, novinarske, recitatorske i srodne družine: priručnik za nastavnike. Zagreb: Školska knjiga.
- Winner, Ellen (2005): Darovita djeca, Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
<https://www.brighthubeducation.com/>
<https://www.math.uniri.hr/~ajurasic/pred1.pdf>
http://udruga.bioteka.hr/wp-content/uploads/2018/01/Panda-Priru%C4%8Dnik_final.pdf
<http://zadar-za-dar.eu/wp-content/uploads/2019/01/Znanstvena-monografija-Odgoj-i-obrazovanje-darovitih-u%C4%8Denika-suvremene-pedagogijske-implikacije.pdf>

Mladen Brajica, OŠ Antuna Mihanovića Petropoljskog, Drniš, Hrvatska

E-mail: mladen.brajica@skole.hr

Višnja Šuperba, OŠ Brodarica, Šibenik, Hrvatska

E-mail: visnja.superba@skole.hr

AKTIVNOSTI U NASTAVI MATEMATIKE – PREPOZNAVANJE DAROVITIH UČENIKA?

Sažetak: Ulaskom u učionicu nailazimo na učenike različitih sposobnosti i zahtjeva kojima se trebamo prilagoditi. Među učenicima mogu biti i potencijalno darovita djeca koja ne moraju imati odlične ocjene već se od svojih vršnjaka razlikuju po sposobnostima, osobinama i kreativnosti. Kako ih prepoznati? Kako identificirati darovitog učenika u matematici? Redovna nastava matematike omogućava veliki stupanj prilagodbe potrebama učenika. Naglasak na satu se stavlja na rad s prosječnim učenikom, dok su učenici sa slabijim postignućima obuhvaćeni radom u dopunskoj nastavi, a iznadprosječni učenici radom u dodatnoj nastavi. S obzirom na promjene koje su nastupile provedbom kurikularne reforme kojima se težište poučavanja stavlja na ostvarivanje obrazovnih ishoda učiteljima se omogućuje sloboda i autonomija u planiranju nastavnog procesa, izvođenja nastave, vrednovanja učenikovih postignuća, rada s djecom s posebnim potrebama i rada s potencijalno darovitim učenicima. Na taj način se omogućuje veća posvećenost potrebama svakog učenika i olakšava detekcija potencijalno darovitog djeteta.

Neizostavan čimbenik u radu s učenicima, pa tako i s darovitim učenicima je suradnja svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa uključujući prvenstveno roditelje, zatim učitelje razredne nastave, stručno – razvojnju službu i predmetne nastavnike. Uključivanjem svih sudionika u različite aktivnosti kojima je cilj popularizacija matematike postoji mogućnost rane detekcije potencijalno darovitog učenika. Prvi susret s učenicima u petom razredu OŠ donosi iznimnu odgovornost i izazove pred učitelja matematike. U klasičnoj nastavi prvi koraci su ponavljanje gradiva nižih razreda, inicijalno testiranje i nakon toga se kreće se s obradom novih nastavnih sadržaja. Ovim predavanjem pokazat ćemo drugačiji pristup i demonstrirati osmišljene aktivnosti za učenike kojima smo motivirali cjelokupnu populaciju, a istovremeno detektirali iznadprosječne i potencijalno darovite učenike. Iz svake od pet matematičkih domena odabrali smo po jednu temu na kojoj ćemo demonstrirati korištenje matematičkih procesa, formativno vrednovanje, istraživački projektni rad, detektiranje iznadprosječnih sposobnosti i rad s darovitim učenicima.

Primarni interes nam je detektiranje učenika koji su daroviti u matematici, no ne zanemarujemo time i ostala polja darovitosti, već smo osmislili različite aktivnosti koje povezuju matematiku s ostalim disciplinama te na taj način potiču i druge talente.

Ključne riječi: daroviti učenici, identifikacija darovitog učenika, rad s darovitim učenikom u redovnoj nastavi

MATHEMATICS ACTIVITIES - RECOGNIZING GIFTED STUDENTS?

As we enter the classroom, we come across students of different abilities and requirements to whom we need to adapt. Among the students may be potentially gifted children who do not have to have excellent grades but differ from their peers in abilities, traits and creativity.

How to recognize them? How to identify a gifted student in math? Regular teaching of mathematics allows a high degree of adaptation to the needs of students. Emphasis on the teaching class is placed on working with the average student, while students with lower achievements are included in the work in additional classes, and above-average students are included in the work in additional classes.

Given the changes that have taken place in the implementation of curricular reform, which focuses on teaching the achievement of educational outcomes, teachers are given freedom and autonomy in planning the teaching process, teaching, evaluating student achievement, working with children with special needs and working with potentially gifted students. This enables greater commitment to the needs of each student and facilitates the detection of a potentially gifted child. An indispensable factor in working with students, including gifted students, is the cooperation of all participants in the educational process, including primarily parents, then primary school teachers, professional development service and subject teachers. By involving all participants in various activities aimed at popularizing mathematics, there is the possibility of early detection of a potentially gifted student. The first meeting with students in the fifth grade of elementary school brings exceptional responsibility and challenges to the math teacher. In classical teaching, the first steps are the repetition of lower grade materials, initial testing and then the processing of new teaching content. With this lecture, we will show a different approach and demonstrate designed activities for students that we have motivated the entire population, while detecting above-average and potentially gifted students. From each of the five mathematical domains, we selected one topic on which we will demonstrate the use of mathematical processes, formative evaluation, research project work, detection of above-average abilities and work with

gifted students. Our primary interest is to detect students who are gifted in mathematics, but we do not neglect other fields of giftedness, in fact we have designed various activities that connect mathematics with other disciplines and thus encourage other talents.

Keywords: gifted students, identification of gifted students, work with gifted students in regular classes

Literatura

Čudina-Obradović, M. (1991.), Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje razvijanje. Zagreb: Školska knjiga

Cvetković-Lay, J. (2010.) Darovito je što ću sa sobom? Zagreb: Alinea

Elezović, N. (2005). Matematička natjecanja i rad s darovitim učenicima. Zagreb: Element.

George, D. (2003). Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike. Zagreb: EDUCA, Nakladno društvo d.o.o.

Krafft, T. & Semke, E. (2008). Kako otkriti i potaknuti darovitost. Zagreb: Mozaik knjiga.

Pavleković, M. (2009). Matematika i nadareni učenici. Zagreb: Element.

STJECANJE MATEMATIČKIH VJEŠTINA U MONTESSORI PROGRAMU

Sažetak: U Montessori programu dijete se susreće s matematikom od najranije dobi, odnosno od dolaska u skupinu. Stjecanje znanja iz područja matematike započinje igrom i radom s materijalima za osjetilnost.

Rad s materijalom za osjetilnost omogućava djetetu razvijanje inteligencije izoštravanjem osjetila te od rane dobi stvara konkretna iskustva, kako bi kasnije moglo usvojiti apstraktne pojmove, što je i jedno od didaktičkih načela Marije Montessori – “od konkretnog prema apstraktnom” Kako je Aristotel rekao: “nema ništa u intelektu što nije prvotno bilo u osjetilima. Upravo tom tezom vodila se dr. Maria Montessori pridajući posebnu pozornost osmišljavanju materijala za osjetilnost. Glavno didaktičko načelo materijala iz ovog područja je “od uhvatiti do shvatiti” Vježbe iz područja osjetilnosti osnova su za usvajanje matematičkih pojmova kao npr. geometrijska tijela i oblici, uočavanje međusobnih veličinskih odnosa: veliko – malo i njihove komparativne karakteristike „veliko, veće, najveće; malo, manje, najmanje (ružičasti toranj)”. Matematički materijal podijeljen je u 4. skupine: od jednostavnijeg prema složenijem i od konkretnog prema apstraktnom. Omogućava djetetu samostalan rad zbog kontrole pogreške. Manipulacijom tim materijalima dijete stječe osnovna znanje o brojevima, brojkama, brojevnom nizu te prepoznaje odnose između količine i simbola. Prve vježbe su vježbe usvajanja brojki i brojenja od jedan do deset. Kad usvoji osnovne pojmove, dijete uči o vrijednostima decimalnog sustava. Zatim usvaja brojeve iznad deset i pisane oznake za brojeve i njihovo značenje. Nakon toga provode se razne vježbe pamćenja brojeva, računske operacije pomoću perlica i pločica u boji: oduzimanje, zbrajanje, množenje i dijeljenje brojeva do 10000. Cilj je da kroz aktivnosti dijete razvija logično, apstraktno mišljenje, preciznost, pozornost, pamćenje, istraživanje, analiziranje, osnovne matematičke operacije. Moja skupina broji 22 djece u dobi od 2,5 do 6,5 godina od kojih je jedno dijete s teškoćama u razvoju integrirano u naš program. U svom radu kontinuirano pratim usvojenost matematičkih vještina kod djece u odnosu na njihovu dob. Važan faktor za praćenje je i dužina boravka u Montessori programu tako da: 12 djece je četvrtu godinu u programu, 5 djece treću godinu, 4 djece drugu godinu i jedno dijete je tek prvu godinu u Montessori programu 3 - 6. Također pratim i njihovu uključenost u aktivnost i pritom koristim Laeversovu* skalu uključenosti koja mi se pokazala kao odlična kombinacija praćenja djece s mojim načinom praćenja usvojenosti vježbi po dobi djeteta.

Na taj način došla sam i do rezultata koji je sljedeći:

- 95 % djece usvojilo: brojati od 1 - 10, pojam broja (količine), oblike i nazive brojki od 1 do 10, povezivanje broja i brojke (količine i simbola) od 1 do 10, pojam o parnim i neparnim brojevima, brojevni slijed, povezivanje brojke i skupa, količine kategorija dekadskog sustava i pripadajućeg naziva za određenu kategoriju: jedinica – desetica – stotica – tisućica i razlikuju simbole za količinu: 1-10-100-1000, izgradnju dekadskog sustava i stvaranje višeznamenkastog broja

- 55 % djece usvojili: pojam, izgradnju i imenovanje brojeva 11 – 99, brojanje od 1 do 100 i 1000, brojanje s preskakanjem po 2, 3, 4, 5, 10

- 65 % djece usvojilo: prelazak iz jedne kategorije u drugu, računske operacije zbrajanja i oduzimanja, vještinu pisanja četveroznamenkaste brojke i znakova za računske operacije: + , - , =

- 6% djece usvojilo: računske operacije množenje i dijeljenje do 10000

U konačnici mogu zaključiti da je zainteresiranost djece za stjecanje matematičkih vještina kroz igru i rad s materijalima za osjetilnost i matematičkim materijalima iznimno visoka kao i stupanj uključenosti u aktivnost što dokazuju rezultati praćenja i procjenjivanja.

Ključne riječi: matematičke vještine, Montessori program, matematički materijal, didaktičko načelo,

* Dr.Ferre Laevers je ravnatelj Centra za iskustveno učenje Sveučilišta u Leuvenu (Belgija). Suosnivač je i bivši predsjednik Europskog udruženja za istraživanje obrazovanja u ranom djetinjstvu.

AQUIRING MATHEMATICAL SKILLS IN THE MONTESSORI PROGRAM

Abstract: In the Montessori program, the child encounters mathematics from an early age, i.e., since joining the group. Acquiring knowledge in the field of mathematics begins with playing and working with sensory materials. Working with sensory material enables the child to develop intelligence by sharpening the senses and from an early age creates concrete experiences, so that later he can adopt abstract concepts, which is one of Maria Montessori didactic principles - "from concrete to abstract". As Aristotle said, “there is nothing in the intellect that was not originally in the senses”.

It was this thesis that Dr. Maria Montessori was guided by, paying special attention to the design of sensory materials. The main didactic principle of the material in this area is "From grasping to understanding"

Exercises in the field of sensitivity are the basis for the adoption of mathematical concepts such as geometric bodies and shapes, the observation of mutual size relationships: large - small and their comparative charac-

teristics "large, larger, largest; little, less, least (pink tower). Mathematical material is divided into 4 groups: from simpler to more complex and from concrete to abstract, allowing the child to work independently due to error control. By manipulating these material groups, the child acquires basic knowledge of numbers, number sequence and recognizes the relationship between quantity and symbols. The first exercises are learning numbers and counting from one to ten. When it adopts basic concepts, the child learns about the values of the decimal system. It then adopts numbers above ten and written marks for numbers and their meaning. After that, various exercises for memorizing numbers, arithmetic operations using beads and colored tiles are performed: subtraction, addition, multiplication and division of numbers up to 10000. The goal is that the child develops logical, abstract thinking, precision, attention, memory, research, analysis, basic mathematical operations through activity. My group consists of 22 children aged 2.5 to 6.5 years, one of whom is a child with disabilities integrated into our program. In my work, I continuously monitor the acquisition of mathematical skills in children in relation to their age. An important monitoring factor is the length of stay in the Montessori program so that: 12 children are in the fourth year in the program, 5 children in the third year, 4 children in the second year and one child is only the first year in the Montessori 3-6 program. I also monitor their involvement in the activity, using the "Lavers * Involvement Scale", which has proven to be a great combination for monitoring children with my way of monitoring exercise adoption by child's age.

By applying these methods I found that:

- 95% of children adopted: counting from 1 - 10, the concept of number (quantity), forms and names of numbers from 1 to 10, linking numbers and numbers (quantities and symbols) from 1 to 10, the concept of even and odd numbers, number sequence, connecting the number and the set, the quantity of the categories of the decimal system and the corresponding name for a certain category: unit - ten - hundred - thousand and distinguish the symbols for the quantity: 1-10-100-1000, building the decimal system and creating a multi-digit number
- 55% of children adopted: the concept, construction and naming of numbers 11 - 99, counting from 1 to 100 and 1000, counting by skipping 2, 3, 4, 5, 10
- 65% of children adopted: transition from one category to another, arithmetic operations of addition and subtraction, the skill of writing four-digit numbers and characters for arithmetic operations: +, -, =
- 6% of children adopted: arithmetic operations multiplication and division up to 10000

Ultimately, I can conclude that children's interest in acquiring mathematical skills through playing and working with sensory materials and mathematical materials is extremely high as well as the degree of involvement in the activity as evidenced by the results of monitoring and evaluation.

Keywords: mathematical skills, Montessori program, Mathematical material, didactic principles,

*Dr. Ferre Laevers is the director of the Center for Experiential Learning at the University of Leuven (Belgium). He is also the co-founder and former President of the European Association for Early Childhood Education Research.

ZELENOM MATEMATIKOM U SIGURNIJU BUDUĆNOST

Sažetak: U ovom predavanju prikazat ćemo kako učenici razredne nastave kroz igru i digitalne alate upoznaju novi način pristupa rješavanju matematičkih problema. Nizom zanimljivih zadataka obradit ćemo teme vezane uz održivi razvoj i zaštitu okoliša. Kroz prezentaciju ćemo prikazati sveobuhvatnost matematičkih zadataka. Počevši od lakših skalirat ćemo težinu do složenijih zadataka koji će poseban izazov predstavljati potencijalno darovitim učenicima. Ambijentalnim prikazom najljepših djelova našeg Grada potpomoći ćemo da se matematička fikcija spoji s realnom svakodnevnicom u zajedničkom izazovu matematičkog natjecanja u rješavanju zadataka.

Gljučne riječi: matematika, darovitost, održivi razvoj, zaštita okoliša, natjecateljski duh

GREEN MATHEMATICIANS HAVE A SAFER FUTURE

Abstract: In this lecture, we will show how classroom students learn about a new approach to solving mathematical problems through games and digital tools. With a series of interesting tasks, we will deal with topics related to sustainable development and environmental protection. Through the presentation, we will show the comprehensiveness of mathematical tasks. Starting with the easy ones, we will scale the difficulty to more complex tasks that will present a special challenge to potentially gifted students. With the ambient display of the most beautiful parts of our Castle, we will help to combine mathematical fiction with real everyday life in the common challenge of a mathematical competition in solving problems.

Keywords: mathematics, giftedness, sustainable development, environmental protection, competitive spirit

Cecilia Cabrera Martirena, Ciudad de la Costa, Uruguay
E-mail: consultoriaccabrera@gmail.com

SUCCESSFUL INCLUSION OF GIFTED CHILDREN IN OUR REGULAR CLASSES

Abstract: This paper aims to help teachers become aware of what giftedness in children involves and offer them tips to facilitate the successful inclusion of gifted learners. For many years, through action research techniques, I have been developing different strategies for the inclusion of gifted children. In that process, I have noticed some key elements that may effectively facilitate these learners' performance. Those elements include:

- The application of active pedagogies and project based learning strategies and techniques, which allow differentiation, interdisciplinary work and collaborative learning to happen.
- Designing academic work to facilitate that all learners discover the world around them and construct learning by themselves, with the guidance of the teacher.
- Understand that giftedness does not necessarily mean excelling in the academic world;
- Notice the emotional needs of gifted children, and develop strategies to cater for all learners' social and emotional wellbeing as they grow and progress in their construction of knowledge and their progress in their development as critical citizens.

Therefore, in this paper, teachers will find examples for each of the elements mentioned above. Those examples will be framed in Primary School, which is a stage where gifted learners and their families might be discovering their giftedness. Many times, receiving the diagnose of giftedness is a bit confusing at the beginning for the children and their families, however, I might say that teachers generally have an idea of the profile of the learners even before they have been properly diagnosed by an educational psychologist. As a consequence, it is essential that teachers learn some about key aspects of gifted children, so they are capable to promote the growth of all learners, in the most inspiring way possible.

Keywords: inclusion of the gifted teaching approaches teaching practices gifted children giftedness

GETTING OUT OF THE QUAGMIRE: A ROADMAP FOR REDIRECTING UNDERACHIEVERS AND SELECTIVE PRODUCERS

Abstract: Students don't naturally underachieve. It is often through misguided and unchallenging learning experiences that lead them to underperform or selectively produce. It may also develop out of a learning difference. Helping students develop constructive attitudes towards personal growth has a tremendous effect on achievement. This session will show you how to assist students in applying self-regulating strategies that can increase self-esteem, develop greater self-efficacy and produce a positive self-image. The development of academic ability is most effectively actualized by those who set goals and manage strategies to achieve those goals. A critical component is the effectiveness of the learners' application of and focus toward self-regulation. When students are underchallenged it can lead to underachievement or selective production (choosing to do the minimum), which effects their development of strong self-regulation. This is a vicious cycle of unproductive learning. Regulatory focus theory (Higgins, 1997) suggests two orientations of self-regulation. Promotion orientation focuses on growth and advancement, while prevention orientation focuses on safety and security. Studies suggest that students with a promotion orientation approach tasks with confidence to continually try, even in the face of obstacles and setbacks. On the other hand, those oriented toward prevention approach tasks from a doubt perspective and are more likely to give up easily. Underperforming students are more likely to possess a prevention focus and are less likely to gain in achievement and manifest their talents (Higgins & Spiegel, 2004). Works by Reis and Greene (2014) and Cash (2016) point out intervention strategies of self-regulation can have a positive effect on turning around underachievement. During this session, participants will learn research-based strategies to help students develop healthy personal beliefs, and successful learning habits. Also, a design of enrichment, extension and enhancement (E3) that can be applied to all disciplines K-12 will be demonstrated. Addressing the need of gifted students to be challenged early can significantly reduce underachievement/selective production and increase self-regulation for a positive personal growth.

Keywords: selective producers underachievement non-producers strategies

Dr. Keri Guilbault, Johns Hopkins University, USA

E-mail: dr.guilbault@gmail.com

LOOKING TOWARD THE FUTURE: APPLYING LESSONS FROM THE PANDEMIC TO IMPROVE VIRTUAL INSTRUCTION FOR THE GIFTED

Abstract: The COVID-19 pandemic caused disruption to education environments across the globe. Initially, school buildings closed to stop the spread of the disease, and educators were thrust into teaching in a new, virtual environment with little or no preparation. Specialized services for students who are gifted were reduced, eliminated, or temporarily paused in many places. Gifted students with unique social and emotional characteristics may have been at risk during the pandemic as they attempted to make sense of the crisis and handle their fear of the unknown while working in isolation at home. This mixed methods exploratory study attempted to understand the lived experiences of gifted primary students and teachers of the gifted during the first year of the pandemic. A concurrent triangulation design was selected to investigate pandemic experiences using qualitative data from focus groups and survey data that included both open and closed-ended items. In the spring of 2021, focus groups were held using Zoom and surveys were conducted online using Qualtrics. Participants included a national purposive sample of 300 gifted students in grades three through six in the United States and 310 teachers of the gifted across 36 states. The overarching research question was, "What were the lived experiences of gifted students and teachers of the gifted during the pandemic?" The purpose of the study was to investigate practices that worked well to support gifted students' cognitive and affective needs. Thematic content analysis was used to analyze focus group transcripts and open-ended survey responses. Descriptive statistics were calculated for quantitative survey responses. Results revealed both positive and negative implications of online learning for the gifted, including student satisfaction with opportunities to accelerate their learning and pursue topics of personal interest, along with feelings of isolation, depression, and anxiety. Results from teacher survey and focus group data revealed educators felt stressed and unprepared to teach online; however, with time they developed a new vision for the gifted education classroom and a deeper understanding of how to leverage technology for differentiated instruction. Through the voices of teachers and gifted learners, results of this study may be used to guide recommendations for future virtual or hybrid instruction for gifted students.

Keywords: Covid-19 virtual instruction pandemic primary gifted learners

THE ROLE OF PARENTING STYLES IN SHAPING CHILDREN'S CREATIVITY AND CREATIVE SELF-BELIEFS

Abstract: On a sample of 552 high school students, the present study investigated the relationships between perceived parenting dimensions, and children's creative abilities assessed by the Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP) as well as their creative self-beliefs (i.e. creative self-efficacy and creative personal identity). Results indicated that the dimension of parental child acceptance and autonomy support were weakly but positively related to children's creative self-efficacy and creative personal identity. However, no statistically significant relationship was found between parental autonomy support and children's creative abilities. To sum up, the present study clearly indicated the role of parenting styles in shaping children's creative self-beliefs. The bivariate correlational analyses and structural equation modeling we conducted reveal that mothers' parenting autonomy in relations with children effects in an increase of children's creative self-efficacy. This relation clearly shows that children's creative self-efficacy is associated with such parental behaviors as allowing the child to make independent decisions and experiment, or encouraging the child to solve problems independently. Results of this study show that parents who want to shape their children's creative-self efficacy should avoid imposing their will on them, create conditions for independent activity, and exhibit tolerance to mistakes made by their children. After all, such behaviors may incite the child to continue undertaking creative activities and not be discouraged. In the longer term, this type of activities may lead to realizing the child's creative potential in the future, which may then lead to significant creative achievements.

Keywords: creativity creative self-beliefs creative ability parenting dimensions parenting styles

Ms Deborah Ruf, Five Level of Gifted
E-mail: kathyhara76@gmail.com

RUF'S FIVE LEVELS OF GIFTED

Abstract:: Any parent who has more than one child knows that regardless of the way they parent or what they provide for their children, the children are different from one another in many, many ways. Although certain characteristics certainly run in families, the looks, temperaments, abilities, talents and interests of each child are usually at least somewhat dissimilar between them. Even our school systems acknowledge that children vary in their learning abilities; but at the same time that we recognize that children are different from one another, we set up school instructional and social situations that treat them as though any differences are either small or nonexistent. The problem may be that there is little or no understanding in schools of how vast the learning differences are.

Keywords: giftedness, five levels of gifted

Dr Lin Lim, President of Supporting Emotional Needs of the Gifted -SENG, USA
E-mail: lin.lim-goh@bridges.edu

POWER UP! SOCIAL-EMOTIONAL HEALTH FOR OUTLIER GIFTED AND TALENTED CHILDREN THROUGH THE LENS OF POSITIVE PSYCHOLOGY

Abstract: This presentation consists of two parts. The first part is to bring awareness around the complexity of outlier gifted and talented children. Who are outlier gifted and talented children and what makes them qualitatively different from other gifted and talented children? The second part involves social-emotional health considerations for complex outlier gifted and talented children. Increasing attention is now being paid to the importance of social-emotional health in nurturing gifted and talented children at school and at home, yet positive psychology is still rarely applied to social-emotional health in education or at home. Learn how positive psychology powers up what we currently know about the importance of social-emotional health.

Keywords: Social-emotional health

MEET THE DIRECTOR: CONVERSATIONS ABOUT GIFTEDNESS, TRAUMA, EMPOWERMENT & IDENTITY WITH FILMMAKER MARC SMOLOWITZ FROM THE G WORD

Abstract: Independent filmmaker Marc Smolowitz is currently in post-production on *THE G WORD* -- a feature-length documentary that aims to be the most ambitious and comprehensive film to date on the topics of gifted, talented, and neurodiverse education and populations. The film asks the urgent equity question -- In the 21st century, who gets to be Gifted in America and Why? and it will answer that question by taking viewers to places and spaces across the United States where we don't typically expect to encounter giftedness. While decidedly American in scope and focus, *THE G WORD* documentary will focus on powerful human stories that focus on how intelligence intersects with identity, helping to put a diverse face on gifted, talented, neurodiverse people around the globe. Join Marc for a powerful special session that introduces participants to his documentary-in-progress and explores giftedness, as seen through his own personal and professional journey, and viewed through the intersectional lens of identity, trauma, and empowerment. Marc will also be sharing a special sneak preview of some early clips from the forming documentary as part of this session.

Keywords: Film, giftedness, diversity

Dr. Mira Alameddine, Continuin education center, Lebanon
E-mail: mira.alameddine@pu.edu.lb

ACCOMMODATING TWICE-EXCEPTIONAL LEARNER: A CASE STUDY

Abstract:: Inclusive classrooms are those that accommodate for all special needs learners- those with learning disability/ies (LD) or those who are gifted (GL). In the 1997 curriculum reformation, Lebanon officially recognized one type of these learners-the LD. This recognition gave the LD community well-deserved help and the ability to be included in regular classroom settings, but nothing was done for the GL. In recent years, an interest in GL emerged in Lebanon. A few attempts, by some private schools, to accommodate GL occurred. However, these attempts did not include catering for twice-exceptional learners (2e): those who are gifted and have at least one learning disability. These 2e learners experience unique challenges that most schools and teachers are not equipped to tackle. This fact can cause these learners to experience anxiety, depression, low self-esteem, and even behavioral problems. This paper presents the plan developed for my 2e learner (Logan, his fake name) which addressed his interests. Logan was gifted in math, particularly numerical math, and had learning difficulties in reading and writing. As such, I prepared projects for Logan that utilized math skills through language arts. The projects helped Logan develop his talent in math while working on improving his writing skills.

Keywords: Lebanon twice-exceptional Learning Disability Gifted Learner Inclusive Class

Dr. Melissa Malen, AxyLu Academics, USA
E-mail: melissamalen@yahoo.com

SUPPORTING GIFTED STUDENTS INTO THEIR FUTURES! CONSIDER TALENT-FOCUSED COACHING AND EQUITABLE SERVICES

Abstract: Developing talent takes effort, support, understanding, leadership and passion! Gifted students certainly bring unique talents and strengths but they also need support to achieve to their highest potential. Several perspectives on supporting gifted students can be considered such as talent-focused academic coaching, equitable services, and developing an learner identity. The future for gifted students includes developing ways to support them!

Keywords: gifted education

Dr. Richard Cash, nRich Consulting, USA

E-mail: nrichconsulting@msn.com

IMPOSTOR PHENOMENON: FOE OR FRIEND?

Abstract: “I may not be as great as people think I am!” (Viola Davis). Many accomplished individuals wrestle with impostor phenomenon, or self-doubt and fraudulent feelings. While impostorism can lead to social & emotional problems, it may also increase effort and humility. This interactive and engaging session will offer ways to build confidence and efficacy in gifted students to overcome self-doubt.

“I still have a little impostor syndrome...It doesn’t go away, that feeling you shouldn’t take me that seriously” (Michelle Obama). Maya Angelou, Einstein, Tom Hanks, Simone Biles and many other accomplished individuals contend with self-doubt and feeling undeserving of the accolades for their successes. Gifted students may also suffer from feelings of impostorism, which can lead to underachievement, and social/emotional concerns. In the 1970s, psychologists Drs. Suzanna Imes and Pauline Clance studied high achievers who were unable to internalize and accept their success. These gifted individuals often attributed their achievement to luck rather than ability and feared others may find them to be fraudulent. In what they titled impostor phenomenon (often referred to as impostor syndrome) can lead to anxiety, stress, and depression. Most recently, Professor of Psychology, Dr. Kevin Cokley (2021), states we should avoid using the term “syndrome” as it is overly clinical/pathologizing, while “phenomenon” can be understood as something that may be situational, balanced and ultimately beneficial. It is suggested that around 25-30% of high achievers may deal with impostor phenomenon (Sakulku & Alexander, 2011). It may be more widespread among gifted BIPOC and female students. The negative effects of impostor phenomenon range from over-compensation to perfectionism to confirmation bias. On the other hand, self-doubt can lead to greater work effort, persistence, attention to detail, and humility. During this session, participants will engage in recognizing impostor phenomenon, creating environments that foster diversity to abate impostorism, and developing strategies for gifted students to feel confident, secure, and self-efficacious.

Keywords: Self-efficacy. socio-emotional needs of gifted and 2E impostor syndrome; self-image

Dr. Liz Adams, USA

E-mail: adams@mn-np.com

ADHD: NEW PERSPECTIVES FROM BRAIN RESEARCH AND CLINICAL EXPERIENCE

Abstract: ADHD is a neurobiological brain difference. In this seminar, Neuropsychologist, Liz Adams, PhD, will share some new insights from recent neuroimaging research and offer real-life implications. We will also discuss some ways that ADHD symptoms can present in daily life, both in and outside the school setting. Finally, we will talk about some perspectives on empowering the underlying superpowers of ADHD.

Keywords: ADHD

Dr. Wendy Behrens, USA

E-mail: wendy.behrens@state.mn.us

ACCELERATION DECISION MAKING IS A TEAM ACTIVITY

Abstract: Academic acceleration occurs when a student moves through the curriculum at a rate faster than typical. The decision to accelerate a student should be data informed and made only after careful consideration of student’s instructional needs and social and emotional well-being. In this session, the presenter will discuss the process for assessing a student, essential members of the decision making team and relevant data collection.

Keywords: Academic acceleration

Dr. Kate Bachtel, Soul Spark Learning, USA

E-mail: kate@soulsparklearning.org

SO GIFTED LEARNERS FLOURISH: REALIZING THE VISION

In many countries, educational policy and teacher preparation programs fall short in supporting gifted development. As a result, neurodivergent gifted youth are often at risk of neglect and oppression in school. This session explores what aspects of development need to be supported in practice for gifted youth to flourish. Informed by research in schools designed explicitly to empower diverse primary and middle years gifted students, collaborations with gifted clinicians and experiences designing and facilitating instruction for gifted and twice-exceptional youth, participants will leave empowered with a framework to support youth in bringing their best selves forward in a world that needs every gift we can give.

S. Ley-Anne Folks, Doctor of Education student in Cognitive Neurodiversity at Bridges Graduate School, USA

E-mail: ley-anne.folks@bridges.edu

STARTING THE SCHOOL YEAR WITH PASSION

Abstract: This school year (2022) the grade 9-12 humanities teachers at a 5-12 campus of a K-12 congregated school for gifted children in Canada decided to start the school year with individual research projects. All students in grades 9-12 had to choose a topic that interested them, select appropriate research articles, synthesize information and create a presentation, then share what they learned in a 5-10 minute gallery walk style presentation. The intent of the project was for the high school students to develop and practice research and presentation skills. Approximately 350 students participated in the research project process. Topics ranged from the diplodocus family tree, to the use of virtual reality to explore social situations, to an overview of the structure and function of the human brain. One student created a video comparing linear video role playing games (RPG) with open world RPGs. Another student explored the use of Aspirin in preventing and treating heart attacks. A third student did research on executive functions (EFs) in the school. She created two surveys, one for students and one for teachers and got 251 replies to her surveys. The only limitation on topics was they had to be appropriate for a grade 5 and older audience as all students on campus were invited to see the presentations and ask questions of the researchers. This presentation is practice based and will share the impacts of students leveraging their talents and interests to conduct individual research projects. The impacts will be looked at from student, teacher and learning specialist perspectives.

Gayle Bentley, Doctoral student at Bridges Graduate School of Cognitive Diversity in Education, USA

E-mail: gayle.bentley@bridges.edu

STRENGTHS-BASED STRATEGIES FOR ALL: HOW TO ENGAGE PG AND 2E LEARNERS IN YOUR CLASSROOM

Abstract: As a twenty-year+ public school teacher, I have developed ways to accommodate my diverse students, and it can benefit everyone. Come learn how a veteran teacher takes care of her complex outliers while providing engaging lessons that students enjoy. When we focus on the strengths, interests, and talents of PG and 2e students, we improve and enhance their learning experiences in school (Baum, Shader, & Owen, 2017). Plus, it's just good teaching! I will provide practical suggestions for all teachers who wish to discover the strengths of their students and use this information to improve the learning experience for all.

Baum, S., Shader, R. & Owen, S. (2017). To be gifted & learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more. Prufrock Press.

CREATING STRENGTH-BASED-TALENT-FOCUSED HOME ENVIRONMENTS TO SUPPORT THE GROWTH AND WELL-BEING OF COMPLEX AND CREATIVE CHILDREN

Abstract: Complex and creative children have traits that are impacted by context and this can cause new traits to emerge (Reis et al., 2014). When contexts are psychologically safe and supportive of their asynchronous strengths, interests, and needs, these children experience well-being and positive growth (Ryan & Deci, 2017; Tetreault, 2021; Baum et al., 2017). Using Self-Determination Theory's three psychological needs helps to build psychologically safe environments that encourage the usage of strengths, (Ryan & Deci, 2017; Baum et al., 2017), including creativity, a known strength in complex children (Baum & Owen, 1988; Fugate et al., 2013). A multi-disciplinary approach helps to better understand the intersectionality of complex strengths, interests, needs, and creativity. Parents can use multi-disciplinary, research, and strength-based strategies in home environments that support the positive growth of their asynchronous complex, and creative children as well (Ritchotte & Zaghlawan, 2019; Reis & Renzulli, 2021). This session will discuss research and strength-based strategies that can be customized to meet the personalized strengths, interests, and needs of complex and creative children as well as ways to build supportive home environments (Waters, 2017, 2018; Olszewski-Kubilius et al., 2014; Kaufman & Beghetto, 2009; Ryan & Deci, 2017).

Dr. Richard Cash, nRich Consulting, USA
E-mail: nrichconsulting@msn.com

THOUGHTFUL CHANGE AGENTS: GIFTED STUDENTS AS CULTURAL CATALYSTS IN THE MAKING

Abstract: Elizabeth Jennings, Nelson Mandela, Caesar Chaves, Martha Graham. Rebels rock! Change happens when ideas are challenged. To support gifted students as cultural catalysts, we must provide them the tools to be the change agents. Divergent thinking, authenticity of heart, and social kindness and care are the fundamentals. This session will guide you toward developing thoughtful leaders and change agents. There is a fascination with rebels, think Ferris Bueller. Rebels without a cause can create chaos and disruption. Whereas rebels with a cause can be change agents. Elizabeth Jennings, a young teacher in New York City, refused to give up her seat on a whites-only trolley. She sued the company and won damages in 1855. Her rebellious actions pre-date Rosa Parks by exactly 100 years. Her courage to make change did not come without great bodily harm, but it did bring about a reckoning for others to follow (New York Times, Overlooked). Great Thunberg, John Lewis, Dolores Huerta and many other change agents had to endure being maligned and at times, physically assaulted for their beliefs. What all positive change agents possess are the abilities to think divergently, listen without judgement and a willingness to except alternative viewpoints (Kashdan, 2022).

Our gifted students can be the change agents for their futures. To be a successful rebel, one must hone the skills of critical reasoning, curiosity, and exploratory behaviors. During this session, participants will engage in steps to build a leadership program for thoughtful change agents. Classroom activities around being comfortable with being uncomfortable, dealing with criticism, learning to expect and respect differing viewpoints and studying worthy causes will be shared.

Three main components to being a Thoughtful Change Agent are:

- 1) Listen to those who disagree with you to increase your creativity
 - 2) Be patient as change takes time
 - 3) Make openness your default as other ideas may be discovered.
- Keywords: Leadership cultural catalysts Change agent Thoughtful rebels

