

Dr. Ivan Ferbežer

Kako razvrščanje po sposobnostih nadarjenih spremeni »veliko ribo v majhno«

Povzetek: V deskriptivni raziskavi proučujemo spremembe v samospoštovanju in motivaciji nadarjenih učencev, ki so homogeno razvrščeni po sposobnostih, ter tistih nadarjenih in talentiranih, ki niso bili deležni nobene oblike akceleracije. Primerjalno so analizirana stališča učiteljev in izsledki raziskav o razvrščanju po sposobnostih in o akceleraciji. Proučena je tudi akceleracija nadarjenih učencev v učnih dosežkih in kognitivnih ter afektivnih posledicah. Enako je bilo v tem smislu proučeno homogeno razvrščanje nadarjenih po sposobnostih. Le-to je bilo primerjano v osnovnih in srednjih šolah ter v odnosu na heterogeno razvrščanje. Omenjene specifične oblike izobraževanja nadarjenih učencev so proučene tudi v afektivnih komponentah, zlasti v spremembah v samospoštovanju.

Ključne besede: edukacija nadarjenih učencev, akceleracija, razvrščanje po sposobnostih.

UDK: 159.928

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Ivan Ferbežer, izredni profesor, v pokoju, Slovenija
e-naslov: ivan.ferbezer@siol.net

Uvod

V enem od najvplivnejših in v najbolj vsesplošno sprejetem modelu nadarjenosti in talentiranosti, ki ga je razvil psiholog Francoys Gagne (Gagne 1985, 1991, 1993, 1995), je nadarjenost definirana kot sposobnost ali potencial, ki je visoko nadpovprečen, talent pa je definiran kot nadpovprečni dosežek ali nadpovprečna storitev. Uinkovito preoblikovanje nadarjenosti ali visokega potenciala v talente ali visoke dosežke je soustvarjeno s kakovostnim uenjem, vajo ali izkušnjami dejavnega otroka, kar spreminjano še s katalizatorji okolja in osebnih spremenljivk. Gagne je omenjal še dve znotrajosebni spremenljivki kot vplivni v procesu razvijanja talenta. To sta motivacija in samospoštovanje. Posebno pomembna spremenljivka okolja je, kako se šolski program odziva ali ne odziva na potrebe nadarjenih uencev.

Avtor Gagne je razdelil programe vzdolž treh pomembnih dimenzij: vsebine, strukture in gostote. Vsebina govori o programskih dejavnostih, ki so »obetajoče povezane z vrsto vzgajanih sposobnosti« (Gagne 1993, str. 74). Struktura govori o strukturi izobraževalnega programa, na primer, u na obogatitev v njegovem razredu, ali različne oblike delnega ali popolnega razvršanja po sposobnostih. Gostota pa govori o prisotnosti ali odsotnosti akceleracije. Gagne skrbno opozarja, da se akceleracija ne bi smela zamenjevati s strnjevanjem kurikula (curriculum compacting) (Reis, Burns; Renzulli 1992), pri katerem hitrejša uenje ostaja v mejah letnega kurikula (Gagne 1993, str. 74). Gagne se strinja z avtorico Van Tassel-Baska (1993), da se strnjevanje kurikula ne bi smelo nanašati samo na nadarjene uence. Raje kot to bi strnjevanje kurikula zagotavljalo, da noben otrok ne bi bil preobremenjen z neskončnim in nepotrebnim dolgotrajnim ponavljanjem u njih tem, ki se jih je že naučil.

V študiji bomo proučili spomembe samospoštovanja in motivacije pri nadarjenih uencih, ki so v srednji šoli razvršeni po sposobnostih, in tistih, ki niso deležni nobene oblike akceleracije.

Učiteljeve zaznave akceleracije in razvrščanja po sposobnostih

Akceleracija in razvrščanje po sposobnostih sta vrsta strelovoda, po katerem se preizkuša stopnja sprejemanja učnih programov za nadarjene v lokalnem šolskem okrožju. Večja kot je zavzetost oskrbeti nadarjene učence, večja je sprejetost ustreznih akceleracije in razvrščanja po sposobnostih. (Van Tassel-Baska 1992, str. 68)

Pomanjkljivo praktično uresničevanje razvrščanja po sposobnostih in akceleracije nadarjenih učencev v avstralskih in azijskih šolah izhaja povečini iz premajhne ozaveščenosti učiteljev in pedagoških vodij, čeprav raziskave podpirajo ti dve strategiji. Obstaja nekaj dilem v izobraževanju nadarjenih učencev, zaradi katerih je razlika med tem, kar ugotavljajo raziskave, in prepričanji učiteljev tako velika.

Avtorji Southem Jones in Fiscus (Southem Jones in Fiscus 1989) navajajo štiri pglavitne probleme prepričanj učiteljev glede mogočih negativnih učinkov akceleracije na nadarjene učence. Učitelji so se bali, da bi:

- akcelerirani nadarjeni učenci izgubili učne prednosti v poznejših letih;
- doživeli težave v socialnem in emocionalnem razvoju;
- bili pomanjkljivo telesno in emocionalno zreli za učinkovito sodelovanje s starejšimi otroki;
- da bi nadarjeni postali vzvišeni in elitistični v stališčih do drugih učencev.

Glede nadarjenih učencev, ki so akcelerirali, je najpogosteje izražena zaskrbljenost, povezana s socialnimi in emocionalnimi težavami v otroštvu in pozneje v odraslosti.

Avtorji Van Tassel-Baska (Van Tassel-Baska 1985), Fiedler, Lange in Winebrenner (Fiedler, Lange, Winebrenner 1992) so našteli nekatere probleme, ki učitelje zadržujejo pri uresničevanju programov razvrščanja po sposobnostih za nadarjene učence. Ti problemi so:

- prepričanje, da razvrščanje po sposobnostih nadarjenih malo učinkuje na njihovo učenje in storitve;
- da razvrščanje po sposobnostih loči otroke po socialnih razredih;
- da bi nadarjeni učenci morali ostati v rednem razredu kot modeli vlog in mentorji učencem nižjih sposobnosti;
- da se nadarjeni učenci, razvrščeni po sposobnostih, ne učijo, kako sodelovati z različnimi učenci in ljudmi;
- da bo razvrščanje po sposobnostih negativno vplivalo na samospoštovanje nadarjenih učencev.

Podobna mnenja je pogosto slišati pri avstralskih pedagogih. Goldberg (Goldberg 1981) je raziskovalno ugotovil, da je bil pglavitni zadržek pred uporabo diferenciranega kurikula za nadarjene učence v Avstraliji strah, da vsako etiketiranje posameznega otroka kot »sposobnejšega od povprečja« lahko ogrozi njegovo identiteto in sprejetost pri navadnih učencih ali ljudeh. To skrbi več učiteljev v industrijskih območjih Avstralije. Vodstvo Viktorijanskega

učiteljskega združenja (Victorian Teacher's Union) glede »otrok s posebnimi interesi in talenti« izjavlja, da se, kadar otroci akcelerirajo, lahko pojavijo resne težave v socialni in emocionalni prilagoditvi v kratkem obdobju, še pogosteje pa v daljšem. (Victorian Teacher's Union 1986, str. 90) Učiteljska federacija Novega južnega Walesa je povečala obseg sporov in delitev v razredu z opisovanjem nadarjenih učencev srednje šole, ki samo iščejo možnosti zgodnjega vstopa na univerzo. Povedano v prispodobi, brigada talentiranih otrok želi čim prej priti na univerzo in si pridobiti čim več privilegijev pod pretvezo, da jim le-ti niso bili podeljeni s socialnim položajem, temveč od narave ali samega boga (Poulus 1990, str. 8)!

Kadar imajo učitelji omejene možnosti dostopa do znanstvene literature o področjih akceleracije in razvrščanja po sposobnostih, si prizadevajo oprijeti se vseh dvomljivih ali napačnih informacijskih virov. Avtorji Southern, Jones in Fiscus (Southern, Jones, Fiscus 1989) so v zvezi s tem raziskovalno ugotovili, da si učitelji oblikujejo mnenja o akceleraciji iz poljudnega tiska, od strokovnih kolegov in, kar je še zmotneje, iz svojih izkušenj z otroki, ki niso niti nadarjeni niti akcelerirali.

Miraca Gross (Gross 1994 a) je v ekspertizi proučila stališča učiteljev, ki so se izobraževali v specialističnem študiju oblikovanja nadarjenih učencev, v primerjavi z različnimi vidiki izobraževanja nadarjenih in stališč učiteljev, ki niso bili deležni teh študijskih programov. Kakor je bilo pričakovati, so imeli učitelji v programih specialističnega študija o izobraževanju nadarjenih glede njihove pedagoške oskrbe veliko bolj pozitivna stališča kot njihovi strokovni kolegi zunaj teh programov. Stališča učiteljev do razvrščanja po sposobnostih in akceleracije so še vedno izkazovala precejšnjo stopnjo ambivalence. Samo tedaj, ko so bili v resnici vključeni v usposabljanje in ko so se seznanili z mnogimi empiričnimi raziskovalnimi študijami, ki so dokazovale pozitivne učne in socialne učinke akceleracije in razvrščanja po sposobnostih, ko so se imeli možnost praktično srečati in govoriti z nadarjenimi, ki so bili vključeni v omenjene pedagoške programe, so se začela stališča o razvrščanju po sposobnostih in akceleraciji polagoma izboljševati.

Raziskovalna spoznanja o akceleraciji

Nesrečna okoliščina je, da nekateri ljudje zanikajo temeljno vlogo akceleracije v vzgojno-izobraževalnem programu za nadarjene.

Tako pravzaprav posledično zanikajo, kdo in kako definira nadarjenost na vsaki stopnji razvoja, ter spregledajo otroke, ki izkazujejo pospešen intelektualni razvoj na enem ali več področjih (Van Tassel-Baska 1992, str. 68).

Prav zaradi previdnosti, s katero je strokovna in laična javnost gledala na akceleracijo, se je v daljšem obdobju bolj konsistentno študiralo, evalviralo in pisalo o njej kakor o kateri koli izobraževalni strategiji za nadarjene, verjetno pa celo več kot o kateri koli posamezni izobraževalni strategiji za splošno populacijo otrok. (Van Tassel-Baska 1992) Raziskovalni izsledki na različnih področjih,

med različnimi narodi, v različnih izobraževalnih sistemih in med različnimi strokovnimi skupinami otrok so izjemno dosledni v podpori akceleraciji. Najdeni niso bili nobeni dokazi o tem, da bi akceleracija nadarjenih učencev, če je ustrezno vodena in opazovalno spremljana, posledično vodila do učnih, socialnih ali emocionalnih težav. (Benbow, Stanley 1997) Longitudinalne raziskave avtorjev Stanley in Benbow, njunih kolegov Richardson, Benbow (Richardson, Benbow 1990), Lubinskega in Benbowa (Lubinski, Benbow, 1994), Van Tassel-Baska (Van Tassel-Baska 1986) ter Mirace Gross (Gross 1992 b, 1993 b, 1994 b) so pokazale, da so bili akcelerirani učenci kratkoročno in dolgoročno zadovoljni z akceleracijo in poročajo o večji storilnosti in motivaciji, povečanem številu prijateljskih izbir in večjem zadovoljstvu s šolskim učenjem. Raziskave o učnih učinkih akceleracije dajejo trdne dokaze o pozitivnih rezultatih akceleriranih učencev. Najboljši dokaz je sinteza 81 študij, ki jih je napravila Rogers (Rogers, 1991 a) in našla pomembne učne učinke za 9 od 12 oblik študijsko obdelane akceleracije. Zanimivo je, da so pri teh akceleriranih postopkih, kjer ni bilo ugotovljenih pomembnih pozitivnih učinkov, v dveh primerih nadarjeni učenci preživeli večino časa v razredih različno sposobnih učencev.

Učni učinki so bili največji pri preskoku razreda (0,78), kreditnih izpitih (0,75) in rezimiranju razrednega kurikula (grade telescoping) (0,59). Ko so raziskovalci primerjali učne rezultate akceleriranih in neakceleriranih nadarjenih učencev, so rezultati bolj podpirali akcelerirane kakor neakcelerirane ne glede na to, katera akceleracijska modaliteta je bila uporabljena. (Swaittek, Benbow 1991) Prednosti akceleracije so ostale očitne ne samo v adolescenci, v zgodnji odraslosti, temveč celo po mnogih letih. (Cronbach 1996) Avtorja Kulik (Kulik, Kulik 1992) sta z metaanalizo pregledala študije, ki so primerjale akcelerirane nadarjene z nadarjenimi vrstniki, ki niso akcelerirali, in ugotovila, da so prvi pridobili skoraj devet desetih primerljivega šolskega leta več kakor tisti, ki niso akcelerirali. Skoraj nobenih razlik ni bilo v dosežkih z novimi vrstniki, ki so bili leto dni starejši.

Raziskovalna spoznanja o razvrščanju po sposobnostih in dosežkih

Polno časovno razvrščanje po sposobnostih pri rednem pouku ni pokazalo očitnih razlik v učnih dosežkih učencev s povprečnimi in podpovprečnimi učenci. Toda pri nadarjenih, ki so bili polno časovno razvrščeni po sposobnostih, so se pokazali precejšnji učni napredki v posebnih izobraževalnih programih za nadarjene in talentirane (Rogers 1991 b).

V zgodnjih devetdesetih letih je Ameriški nacionalni center za nadarjene in talentirane (American National Research Center on Gifted and Talented) objavil dve pomembni raziskovalni sintezi, ki sta potekali zadnjih petdeset let o razvrščanju intelektualno nadarjenih učencev po sposobnostih in dosežkih. (Rogers 1991 b; Kulik 1992). Potem ko sta oba raziskovalca opisala, analizirala in evalvirala raziskovalno literaturo o razvrščanju nadarjenih po sposobnostih, sta ugotovila, da predstavlja polno časovno razvrščanje nadarjenih učencev

po sposobnostih, z ustrežno kurikularno modifikacijo, velik šolski napredek in izboljšanje v stališčih nadarjenih učencev do učnih predmetov, pri katerih so razvrščeni po sposobnostih in dosežkih. Obe študiji zagotavljata hitro napredovanje akceleriranih razredov za učno nadarjene učence. Obe študiji tudi zagotavljata večjo skrb za učne dosežke v okoliščinah razvrščanja po sposobnostih. Avtor Kulik je večkrat opozoril, da šole, ki delijo učence v skupine visokih, srednjih in nizkih sposobnostih ali dosežkov in pri tem uporabljajo v vsaki skupini isti kurikulum s predstavljenim gradivom v istem nivoju, tempu in globini, omogočajo minimalno napredovanje nadarjenih učencev (Kulik 1992; Kulik, Kulik 1987, 1992, 1997). V takšnih postavitvah skupin, ki jih on imenuje xyz-razvrščanje, se nadarjeni učenci naučijo le malo več, kakor bi se naučili v razredih različnih učencev. V nasprotju s tem obstajajo druge oblike razvrščanja po sposobnostih, namenjene posebno nadarjenim učencem, in ponujajo kurikulum, ki je prilagojen učnim karakteristikam in potrebam nadarjenih učencev, kot so polna časovna razvrstitev v skupine, akcelerirani razredi, programi občasne hitrejše vožnje (pull-out programs), in imajo zelo močne pozitivne učinke (Rogers 1991 b; Kulik 1992; Kulik, Kulik 1997).

Razvrščanje po sposobnostih doživlja številne ustne kritike v Združenih državah Amerike in Avstraliji. Na nesrečo je večina teh kritik po svoji naravi polemičnih bolj kakor evalvacijskih in izhajajo bolj iz političnih kakor pedagoškostrokovnih zanimanj. Enako kot v Sloveniji primanjkuje temeljitih evalvacijskih raziskav o učinkih delne ali zunanje diferenciacije (Adamič 2008), primanjkuje tudi raziskav o različnem učiteljevem ravnanju v zvezi s tem (Marentič Požarnik 2000, str. 256) in v okviru diferenciacije primanjkuje tudi skrbi za nadarjene (Sodobna pedagogika 1991, št. 1), poleg tega pa je bilo to vprašanje predolgo preveč ideološko presojsano. Do normativnih dokumentov celotne skrbi za nadarjene učence glede obravnavanih dilem pa v Sloveniji sploh še nismo prišli (Nacionalni kurikularni svet 1999; Strokovni svet RS za splošno izobraževanje 2007).

Avtorica Sapon-Shevin (Sapon-Shevin 1994) v svoji čustveno naslovljeni knjigi *Igra favoritov: izobraževanje nadarjenih in razkroj skupnosti* (Playing Favorites: Gifted Education and the Disruption of Community) razvija svoj argument za odstranitev programov za nadarjene s trditvijo, da pomeni oskrba posebne pomoči za nadarjene (za katere predpostavlja, da so belci in srednjega razreda) rasno delitev. Starši sprašujejo in se vedno bolj zanimajo za vprašanje, ali izobraževalno programiranje za nadarjene vodi neposredno do povečane rasne integracije mnogih šol in skupnosti. Programi za nadarjene odpirajo pot do vnovičnega ločevanja šol, ne da bi zahtevali, »da se ljudje premikajo« (Sapon-Shevin 1994, str. 35).

Veliko kritik o razvrščanju po sposobnostih temelji na slabo vodenih in spornih raziskavah. Največja ustna zagovornica tovrstnega »obrekovanja« Jeanne Oakes (Oakes 1985) zatrjuje, da je razvrščanje po sposobnostih nepošteno do učencev, ker jim odvzame pravico do skupnega kurikula. Ironija pa je, da je omenjena avtorica v svoji študiji, ki jo uporablja kot načelno podlago za svoje sklepe, da nadarjeni ničesar ne pridobijo v programu razvrščanja po sposobno-

stih, izpeljevala iz postavljanja skupin v xyz-okoliščinah, v katerih so različne skupine uporabljale skupni kurikulum. Torej se ne moremo čuditi, da nadarjeni učenci prejmejo minimalno korist v takšnih izobraževalnih programih. Avtorica Oakes žal posplošuje svoja spoznanja na druge oblike razvrščanja po sposobnostih in zahteva njihovo opustitev tudi za nadarjene učence. Avtorja Kulik (Kulik, Kulik 1997, str. 241) kritizirata raziskovalno metodologijo Jeannie Oakes in poudarjata, da so njeni sklepi zasnovani na »njenih samoizbranih pregledih starejših izvlečkov v literaturi in na njenih nenadzorovanih razrednih opazovanjih« in da objektivne analize raziskovalnih spoznanj v nadzorovanih pogojih ne dajejo podpore za njene domneve. Slavina (Slavin 1986, 1990) so njegove sinteze o literaturi o razvrščanju po sposobnostih vodile do sklepa, da ni jasnih pozitivnih učinkov razvrščanja po sposobnostih. Iz svoje analize je izpustil izobraževalne programe za nadarjene in intelektualno manj razvite učence, saj pravi, da so takšni programi vsebovali spremembe tako v kurikulumu kot v izobraževalnih ciljih in so bili bistveno drugačni od načrtov za splošno šolsko populacijo, ki je bila predmet njegove raziskave. Avtor Allan je to goreče komentiral (Allan 1991, str. 61): »Ironično je, da so nekateri šolski sistemi uporabljali Slavinove preglede sintez za odločitve o posebnih izobraževalnih programih za nadarjene, saj so takšna razmišljanja popolnoma neustrezna.«

Kakor so ugotovili oba avtorja Kulik in Rogers, ni nobenega dvoma, da so nekatere strukture programov razvrščanja po sposobnostih veliko učinkovitejše in pedagoško bolj smiselne kakor druge. Kakor koli že, izobraževalni program, ki učno nadarjenim učencem omogoča hiter učni tempo, intelektualno strog kurikulum, ki ustreza njihovim sposobnostim in interesom, v druženju z drugimi podobno sposobnimi učenci, zagotavlja, kakor imenujeta avtorja Robinson (Robinson, Robinson 1982), optimalno ujemanje (optimal match) med nadarjenimi učenci, zanje razvitim kurikulumom in okoljem, v katerem učenci pospešujejo razvoj svojih talentov. Učni program časovno polnega razvrščanja po sposobnostih, še posebno tisti del, ki vsebuje močno akceleracijsko komponento, se srečuje z Gagnejevimi (Gagne 1993) kriteriji vsebine, strukture in gostote, to pa je optimalno okolje za učno nadarjene učence (Van Tassel-Baska 1985).

Selektivne srednje šole, struktura časovno polnega razvrščanja

Med 397 avstralskimi državnimi srednjimi šolami v najbolj naseljeni državi Novi južni Wales je 23 selektivnih in kmetijskih srednjih šol za učno nadarjene učence od sedmega do dvanajstega razreda. Vstop v te šole je bil mogoč na podlagi baterije testov sposobnosti, testov dosežkov in rangiranih nominacij učiteljev in predstojnikov v osnovni šoli. Učenci v selektivni srednji šoli so bili izbrani za vstop v časovno nepretrgani izobraževalni program razvrščanja po sposobnostih, namesto da bi se vpisali v lokalne splošne srednje šole. Večina prvih je poročala o visoki stopnji zadovoljstva s svojo izbiro. Med letoma 1989 in 1990 je raziskovalni tim državnega urada za izobraževanje Novega južnega Walesa in treh državnih univerz proučil 1100 učencev iz selektivnih srednjih šol

z namenom, da bi ugotovil, kakšna so bila pričakovanja učencev pred vstopom v šolo. Proučili so tudi stopnjo uresničenih tovrstnih pričakovanj. (Adams 1992)

Najpogostejša in najvišja pričakovanja so imeli učenci glede učnega dela in dosežkov. Vpisani učenci so pričakovali, da bodo imeli več možnosti za storitve, kakor če bi se vpisali v druge splošne srednje šole, da bo šolsko delo zahtevnejše in bolj pospešeno, da bo večja širina študija in da bodo doživeli več tekmovalnosti. Toda ti učenci so bili tudi samozavestni in so pričakovali, da bodo zmogli zahtevnejšo raven in tempo dela v šoli. Prav tako so pričakovali, da bodo lažje našli nove prijatelje, kar predstavlja nadarjenim učencem pomembno željo v okolju z učenci različnih sposobnosti. Ta želja jim je v osnovni šoli teže dosegljiva. Precejšnji večini nadarjenih učencev so se ta pričakovanja izpolnila in nekaterim je bilo zadovoljstvo najti prijatelje celo večje od pričakovanja. Nadarjeni učenci so bili zelo zadovoljni z raznolikim in zanimivim kurikulumom. Zadovoljni so bili tudi z napornim delom in ustreznimi uspehi. »Še posebno pa sta presegli njihova pričakovanja uslužnost učiteljev in prijaznost drugih učencev.« (Adams 1992, str. 112) Številni učenci so komentirali kakovost prijateljskih vezi, ki so jih razvili z učenci podobnih sposobnosti in interesov. Šolski uspehi in razvojno pospešujoče socialno okolje selektivnih srednjih šol so bilo širše prepoznavni. Vstop v te šole je bil povezan z izrazitimi tekmovalnimi okoliščinami, saj pride osem kandidatov na eno prosto mesto. Kakor je že bilo povedano, spremlja mnoge izobraževalne programe za nadarjene v Avstraliji sovražna opozicija iz vrst učiteljskih društev na industrijskih krajevnih območjih.

Avgusta leta 1997 je Učiteljska zveza Novega južnega Walesa s sklicevanjem na državno vlado zreducirala ali celo izločevala selektivne srednje šole za nadarjene učence zato, »ker so nastali naraščajoči disciplinski problemi na splošnih srednjih šolah zaradi preselitve talentov kot lokalnih modelov pozitivnih vlog« (NSW Teachers Federation 1997, str. 12) Omenjena učiteljska zveza prav tako trdi, »da je pojav razdiralnega slabega vedenja učencev, ki prevladuje v dijaški kulturi splošnih srednjih šol, povečal disciplinske zahteve do učiteljev v moralnem in učnem pomenu. To pa je povečalo odpravo splošnih srednjih šol. (NSW Teachers Federation 1997, str. 12) V zvezi s tem je poučno dejstvo, da jih od 449.800 učencev, ki obiskujejo srednje šole v Novem južnem Walesu (Ministrial Council 1995), manj kot 18.000 obiskuje selektivne srednje šole, to paje 4 % učencev ali en učenec na en razred. Moteče povečanje socialnih in disciplinskih problemov ter začasno zaprtje šol je bilo dalj časa stalnica šolskega življenja v več državah Avstralije.

V zadnjih nekaj letih so vse številnejše opažanja učiteljev Novega južnega Walesa (toda zanimivo, ne med učitelji in osebjem selektivnih srednjih šol), da učenci, ki vstopijo v selektivne srednje šole, lahko doživijo pomembno in dolgotrajno izgubo samospoštovanja. To pa je videti kot nasprotje prepričanja večine učiteljev, kar raziskovalno citirajo Van Tassel-Baska (Van Tassel-Baska 1985), Fiedler, Lange, Winebrenner (Fiedler, Lange, Winebrenner 1992) v Združenih državah Amerike in Miraca Gross (Gross 1993 a) v Avstraliji, da ni res, da bi učenci, ki so razvrščeni po sposobnostih, razvili neko vrsto pretiranega samospoštovanja in neki domišljav občutek lastne vrednosti. Dejstvo paje, daje treba na

te dileme odgovoriti empirično znanstveno, ne pa zgolj deduktivno. Toda še do nedavnega spremembe v samospoštovanju med učenci selektivnih srednjih šol sploh niso bile empirično proučene.

Samospoštovanje

Tako imenovano gibanje za samospoštovanje je pripomoglo k odpravi vsakršnega načrtovanja nivojskega izobraževanja učencev. Po mnenju teh so to tisti učenci, ki so v najnižjih nivojih oškodovani v samospoštovanju, pa tudi tisti z nizkimi rezultati pri inteligentnostnih testih. Ponekod so v povezavi s tem celo odpravili inteligentnostno testiranje. Oškodovani v samospoštovanju naj bi bili tudi tisti, ki prejemajo najnižje šolske ocene. Zato so se učitelji večinoma usmerjali v najnižje zahtevnostne ravni, da ne bi prizadeli tistih učencev, ki so se najpočasneje in najteže učili. Vsak od prej omenjenih ukrepov je bil uporabljen zato, da bi zavaroval čustva samospoštovanja. Pri tem se je predpostavljalo, da bo ta »pridobitev« pomagala premagati težave učno perspektivnih učencev. (Seligman 1995, str. 28)

Seligmanova zaskrbljenost, četudi je nekoliko čustveno izražena, je videti upravičena. Avtorja Benbow in Stanley (Benbow, Stanley 1997) sta razpravljala o dolgem in motečem procesu inflacije šolskih ocen v ameriških šolah in univerzah. Podobno so avstralski učitelji nasprotovali procesu ocenjevanja učenčevega dela z numeričnimi ali tudi z opisnimi ocenami, ki bi lahko oškodovale samospoštovanje manj sposobnih učencev. Klic po odpravi selektivnih srednjih šol ali kritika njihove učinkovitosti temelji na trditvi, da bi lahko oškodovale učenčevo samospoštovanje. (March et al. 1995; Dwyer 1997)

Samospoštovanje je vrsta afektivnega vidika samoocene in pomeni osebno sodbo lastne vrednosti ali izraženo stališče učenca do sebe in svoje dejavnosti. Obe kategoriji, samospoštovanje in samopodoba, se oblikujeta na podlagi vpliva pozitivne in negativne povratne informacije, ki jo posameznik prejme od pomembnih drugih, kot so učitelji, starši in vrstniki. (Ferbežer, Težak, Korez) Vpliv samopodobe in samospoštovanja na učne dosežke je najširše potrjen, četudi nepopolno razumljen.

Avtor Foster (Foster 1983) je predlagal psihološke okoliščine, ki so nujen pogoj za razvoj želje za odlikovanjem, ki je v varni samopodobi, razvoju zaupanja, v medsebojno vzajemni podpori in spoštovanju. To so nujne sestavine razvoja zdravega samospoštovanja. Miraca Gross (Gross, 1993 a) je raziskovalno ugotovila moteče nizke stopnje socialnega samospoštovanja pri visoko nadarjenih učencih, ki jim je uvrstitev v razrede z učenci različnih sposobnosti preprečila razvoj vzajemno podprtih vezi z vrstniki podobnih sposobnosti in interesov. Maslow (Maslow 1971) priznava samospoštovanje kot bistveno sestavino rasti k samouresničevanju.

V zadnjih dvajsetih letih je bilo opravljenih veliko raziskav za oceno samospoštovanja nadarjenih učencev v posebnih izobraževalnih programih. Te obsežne raziskave so dale deloma nasprotujoče si rezultate. (Hoge, Renzulli 1993)

To se je zgodilo zaradi različnih dejavnikov, šest od njih jih bomo tudi kratko opisali.

Raziskave Samo en strel

Večina raziskav je doslej proučevala samospoštovanje nadarjenih učencev samo na podlagi vprašanja, ali so vključeni v posebni izobraževalni program ali ne. To pa onemogoča primerjave samospoštovanja učencev pred vstopom v izobraževalni program ali po njem, ali sledenje spremembam v samospoštovanju med obiskovanjem programa.

Poročanje samo o skupnih rezultatih

Večina raziskovalcev, ki je proučevala samospoštovanje pri nadarjenih učencih, je poročala samo na podlagi skupnega rezultata, ne pa tudi na podlagi rezultatov podtestov. To pa ne omogoča opazovanja variacij med različnimi vidiki učenčevega samospoštovanja.

Narava edukacijskega programa ni upoštevana

Izobraževalnih programov z različno naravo in trajanjem ni mogoče preprosto primerjati med seboj. Na primer, afektivni rezultati časovnega polnega homogenega razreda se verjetno razlikujejo od tritedenskih intenzivnih poletnih programov in ti se razlikujejo od tistih z 90 minutami tedenskega ozko pospešenega programa »pull-out«.

Stopnje nadarjenosti niso proučene

Stopnje nadarjenosti učencev, ki obiskujejo neki izobraževalni program, so zelo redko predmet znanstvenega proučevanja. Zmerno nadarjen učenec z IQ 116 dnevno vzajemno komunicira z vrstniki podobnih sposobnosti. Na drugi strani pa visoko nadarjen učenec z IQ 146 lahko potuje skozi vse šolanje, ne da bi srečal sebi enakega intelektualnega vrstnika ali sogovornika. (Ali morda celo učitelja?) Izkušnje delovanja dveh učencev podobnih sposobnosti v izobraževalnem programu za nadarjene lahko nanje različno vplivajo.

Stropni učinki

Številni instrumenti, ki so namenjeni merjenju samopodobe ali samospoštovanja, lahko povzročijo pri nadarjenih učencih precejšnje stropne učinke. Ker je skupina kot celota točkovana na ali pa blizu nivoja stropa, polagoma ni mogoče razlikovati med individualnimi rezultati. In merjenje pridobitev v predmetu proučevanja je individualno omejeno. Instrumenti, ki povzročajo stropni učinek, niso primerni za uporabo v raziskovanjih, ki zahtevajo načrtovano vnovično merjenje. (Na primer, prepričanja o spremembah samospoštovanja, ki

nastanejo sčasoma.) Stropni učinek kot statistični fenomen regresije k povprečju lahko daje napačno podobo o spremembi navzdol, četudi take spremembe ni.

Zmeda zaradi spremenljivke, ki je predmet merjenja

Raziskovalne okoliščine postajajo še bolj zapletene zaradi tendence nekaterih raziskovalcev, da uporabljajo »samopodobo« in »samospoštovanje« kot sinonima. Instrumenti, ki so bili namenjeni merjenju ene sestavine, so bili pogosto uporabljeni tudi za merjenje druge. Nekateri študije poročajo, daje monografija avtorjev Hoge in Renzulli z naslovom Samopodoba in nadarjen otrok v resnici študija samospoštovanja. (Hoge, Renzulli 1993)

Deloma zaradi omenjenih šestih dejavnikov se na vprašanje, ali razvrščanje po sposobnostih zvečuje ali zmanjšuje samospoštovanje nadarjenih učencev, še do danes ni dokončno odgovorilo. Nekateri raziskave so opazile upad samospoštovanja nadarjenih učencev, ko so se preselili iz razreda učencev z različnimi sposobnostmi v razred učencev, razvrščenih po sposobnostih. Druge raziskave so opazile zvečanje samospoštovanja, kadar so nadarjeni učenci razvrščeni po sposobnostih. In tretje sploh niso opazile sprememb v samospoštovanju. Glede razprave o tem predmetu proučevanja glej raziskave avtorjev Rogers (Rogers 1991 b), Kulik (Kulik 1992), Hoge, Renzulli (Hoge, Renzulli 1993), Gross (Gross 1993 a), Kulik in Kulik (Kulik, Kulik 1997).

Zelo redko se razpravlja o tem, kaj vsebuje pojem »zdravo« samospoštovanje. Kako visoko mora biti samospoštovanje, da ga lahko definiramo kot pozitivno? Živimo v družbi, kjer velja pravilo »več je boljše«. Učili so nas in tudi mi učimo naše otroke, da je bolje zaslužiti 13 kakor 12 evrov in zadeti 13 golov je boljše, kakor zadeti 12 golov. V izobraževanju se na splošno predpostavlja, da je prebiti 13 let v šoli bolje kakor 12 let, četudi bi nadarjen učenec uspeval v programu akceleracije. Ali pomeni imeti samospoštovanje dve standardni deviaciji nad povprečjem zares toliko boljše okoliščino, kakor imeti samospoštovanje eno standardno deviacijo nad povprečjem?

Samospoštovanje je prav gotovo dejavnik, ki prispeva k učenčevi storilnostni motivaciji. Vendar doslej še ni popolnoma raziskan obseg tega prispevka. Storilnostna motivacija je prav tako pod vplivom naslednjih dejavnikov:

- stopnja, do katere je bil nadarjen učenec spodbujan, da spoštuje svoje sposobnosti;
- kakovost doživetega pouka;
- kako starši vrednotijo izobraževanje;
- pritisk, ki ga nadarjen učenec izkusi, da prekrije ali zanika svoje sposobnosti pred vrstniki.

Večina učiteljev v opisanih selektivnih srednjih šolah je prepričana, da ima večina učencev v teh programih učne in socialne koristi. Toda prepričani so, da manjšina učencev doživlja upad samospoštovanja, ki izhaja iz skrbi, povezane s spremembo razreda. Resnično so bili vsi učenci, ki so vstopili v selektivno srednjo šolo, na vrhu izbrane skupine v osnovni šoli. V novi okoliščini razvrstitve po sposobnostih, so bili nekateri izmed njih točkovan v podpovprečju.

Teorija o »socialni primerjavi«, ki jo je razvil Festinger (Festinger 1954), govori, da bodo v okoliščinah odsotnosti objektivnih standardov primerjave potekale na naslednji način: ljudje v svojem socialnem in učnem okolju, kot neko pomoč v samovrednotenju, sebe primerjajo z drugimi. Kriteriji za vrednotenje so drugi, ne pa objektivna merila. In dalje, da v okoliščinah izbire relativno podobnih ali različnih »drugih« ljudje raje izbirajo tiste, ki so jim podobni, kot izhodišče za socialno primerjavo. Težnja, da se primerjamo z drugimi, se zmanjša, ko se razlika med našimi in drugimi sposobnostmi zveča. (Festinger 1954, str. 120)

Teorija, imenovana »velika riba v majhnem ribniku« (The Big Fish in Little Pond), ki jo je razvil avtor Marsh iz teorije socialne primerjave in svojih raziskav, predstavlja teoretične temelje samospoštovanja. (Marsh et al. 1995; Marsh 1991; Craven, Marsh 1994) Njegovo sporočilo govori, da sposobnejši učenci v šolah s populacijo »nizkih sposobnosti« (big fish in little pond; velika riba v majhnem ribniku) razvijejo višjo učno samopodobo kakor enako sposobni učenci v šolah z »visoko sposobnimi« učenci. Omenjenih ugotovitev ni mogoče posplošiti na učence v selektivnih srednjih šolah.

Učinek velike ribe v majhnem ribniku

Marsh je razvil svojo teorijo o »učinku velike ribe v majhnem ribniku« (BFLPE) v raziskavah, ki jih je opravljal v Wollongong, v Novem južnem Walesu, na učencih šestega razreda petih osnovnih šol. (Marsh et al. 1995) Torej ni šlo za raziskave na dijakih selektivnih srednjih šol. Šole so bile izbrane na podlagi socialno-ekonomskega statusa učencev, glede območja bivanja. Tri šole so izhajale z območja visokega socialno-ekonomskega statusa in dve iz nizkega socialno-ekonomskega statusa. Povprečni inteligentnostni kvocient otrok visokega socialno-ekonomskega statusa je bil 109, povprečni IQ otrok nizkega socialno-ekonomskega statusa pa 96. Marsh je skupini imenoval »skupina z visokimi sposobnostmi« in druga »skupina z nizkimi sposobnostmi«. V raziskavi je uporabil instrument, ki meri samopodobo, imenovan Vprašalnik opisa samega sebe (Self Description Questionnaire). Njegova raziskava je pokazala, da so imeli otroci nižjega socialno-ekonomskega statusa in nižjih sposobnosti višjo samopodobo kakor njihovi vrstniki višjega socialno-ekonomskega statusa ter višjih sposobnosti.

Znanstveno dejstvo je, da je imenovanje učencev iz osnovnih šol s povprečnim IQ 109 kot skupine z visokimi sposobnostmi zavajajoče, prav tako tudi imenovanje skupine učencev s povprečnim IQ 96 kot skupine z nizkimi sposobnostmi. Večina skupinskih inteligentnostnih testov ima povprečje 100, s standardnim odklonom 15. Obseg inteligentnostnih količnikov od 85 do 115 predstavlja obseg rezultatov, ki so na splošno pojmovani kot »povprečni« obseg s 16 % rezultatov pod IQ 85 in 16 % rezultatov nad IQ 115. Tako je neki rezultat IQ 96, ki pomeni po Maršu skupino z »nizkimi sposobnostmi«, v resnici znotraj udobnega povprečja. Skoraj 40 % učencev, ki so bili pri testiranju ocenjeni z IQ

pod 96, bi bilo v nasprotju s temi 16 % normalno imenovano »skupina z nizkimi sposobnostmi«.

Nadalje, neki rezultat IQ 109, ki pomeni po Marshu skupino »visokih sposobnosti«, bi bil ustrezneje imenovan kot »visoko poprečje«. Več kot 27 % učencev, ki so bili točkovani prek te točke, v nasprotju s 16 %, bi lahko normalno imenovali kot skupino »visokih sposobnosti«.

Marsheva skupina učencev »visokih sposobnosti« ima zelo malo podobnosti z učenci selektivne srednje šole. Učenec z nekim IQ 109 bo z majhno verjetnostjo sprejet v selektivno srednjo šolo. Presenečeni smo lahko, da je bil povprečni IQ v učno selektivni srednji šoli leta 1997 okoli 130. Marsheve skupine »visokih sposobnosti« so bile visokega socialno-ekonomskega statusa, selektivno srednjo šolo pa so obiskovali učenci vseh socialno-ekonomskih statusov. Tukaj je bil kriterij izmerjene sposobnosti, ne pa družbeni položaj. Obstaja neka pomembna razlika. Učenci, ki so obiskovali selektivne srednje šole, so si posebej izbrali izobraževalno okolje razvrstitve po sposobnostih. Večina izmed njih se je zavedala tega, da se bodo učili in primerjali z drugimi nadarjenimi učenci enakih ali višjih sposobnosti. Avtor Marsh (Marsh et al. 1995, str. 219) pa sam priznava, da imajo otroci v njegovi raziskavi zelo malo možnosti za izbiro izobraževalnega okolja. V njegovem primeru nobena od šol ni bila »selektivna« tako, da bi otroci, ki obiskujejo šolo, živeli v istem geografskem območju. Ti učenci niso imeli možnosti za obiskovanje drugih zasebnih osnovnih šol. Povprečna stopnja sposobnosti učencev je bila približno enaka v različnih razredih iste šole. Učenci v selektivnih srednjih šolah so bili objektivno ocenjeni v svojih sposobnostih. Vstop v selektivno srednjo šolo je peljal prek strogega inteligentnostnega testa in tekmovalnih meril. Zato se je bilo manj treba zanašati na storitve svojih vrstnikov kot zunanjo referenčno točko. Učenci »visokih sposobnosti« v Marshevi raziskavi so bili razvrščeni v osnovnih šolah med učence različnih sposobnosti in niso bili deležni takega objektivnega ocenjevanja. Niti niso bili ocenjevani za razvrščanje po sposobnostih. Zato niso imeli druge referenčne točke kakor svoje sošolce.

Marsh je pozneje analiziral podatke o samopodobi v neki večji raziskavi ameriških srednješolcev in znova poročal, da se kaže težnja k temu, da je učna samopodoba učencev višjih sposobnosti nižja kakor učencev nižjih sposobnosti. (Marsh 1991) Šole z učenci povprečnih sposobnosti in šole z učenci povprečnega socialno-ekonomskega statusa so znatno korelirale tako, da je bilo njihove individualne učinke težko nadzorovati. (Marsh 1991, str. 475) Zaradi obeh teh razlogov rezultati te ameriške raziskave ne morejo biti preneseni na avstralske selektivne srednje šole.

V zgodnjih devetdesetih letih je Marsh opravljala dve manjši raziskavi o učno nadarjenih učencih, ki so bili nepretrgoma vključeni v razrede za nadarjene in talentirane v osnovnih šolah Sidneyja. Primerjal je spremembe samopodobe teh učencev s spremembami samopodobe med enako sposobnimi učenci v razredih z učenci različnih sposobnosti. (Marsh et al. 1995) Učenci v posebnih razredih so izkazali upad učne samopodobe, toda tega ni bilo v drugih vidikih samopodobe, kakor so odnosi z vrstniki, odnosi s starši in zunanji videz.

Ponavljamo še enkrat, izsledki te raziskave ne morejo biti posplošeni na učence selektivnih srednjih šol. Ti učenci osnovnih šol so bili predvsem iz četrtega, petega, šestega in od sedmega do dvanajstega razreda. Samopodobe osnovnošolskih otrok ni mogoče brez problemov primerjati s samopodobami adolescentov. (Simmons, Rosenberg 1973) Razred »nadarjenih« v prvi raziskavi ni bil izbran na podlagi objektivno ocenjenih sposobnosti, temveč na podlagi učiteljevih ocen sposobnosti ob poprejšnjih učnih dosežkih. Učiteljeve nominacije so se tam izkazale kot ena izmed najmanj učinkovitih metod identifikacije intelektualno nadarjenih otrok (Richert 1991), čeprav smo pri nas in drugje v razvitem svetu dokazali nasprotno. (Ferbežer 1992) V vsaki raziskavi so bili učitelji razredov nadarjenih in talentiranih učencev »posebno zainteresirani« (Marsh et al. 1995, str. 295, 304) za poučevanje nadarjenih otrok, toda ne obstajajo dokazi, ali imajo učitelji poprejšnje izkušnje v poučevanju učencev, razvrščenih po sposobnostih. V obeh raziskavah so bili razredi za nadarjene in talentirane učence organizirani prvič tisto leto. Kurikul, ki je bil uporabljen v teh dveh razredih, je bil opisan kot individualno učenčevo delo, delo v manjših skupinah, izkušnje obogatitve, kot so projekti in ekskurzije, kooperativno učenje, možnost, da učenci izberejo in sledijo zaposlitvam po svojih interesih (npr. samousmerjevalno učenje) ustne in dobro napisane predstavitve itn. Te učne dejavnosti lahko pomenijo odlično stransko obogatitev in so lahko uspešno uporabljene za učence širšega obsega sposobnosti. Ni pa dokazov, da so bili učenci iz teh dveh novih razredov deležni pouka s pospešenim tempom, da so bili deležni kurikula, ki je bil oblikovan posebej za učne potrebe in karakteristike nadarjenih učencev. Prav tako ni bilo dokazov o uporabi komponent akceleracije, niti strnjevanja kurikula. V bistvu niti vsebina niti zgoščenost v razredih za nadarjene ne zadovoljujeta Gagnejevih zahtev (Gagne 1993) glede izobraževalnih programov za nadarjene.

Izsledki raziskav teorije in prakse učinka »velike ribe v majhnem ribniku«, ki so proučevale visoko sposobne učence, oziroma šol v Združenih državah Amerike in deloma v Avstraliji ni mogoče posplošiti na selektivne srednje šole Novega južnega Walesa. Nadalje, tako kakor različne oblike razvrščanja po sposobnostih povzročajo različne kognitivne in afektivne rezultate (Rogers 1991 b; Kulik 1992), tudi raziskovalna spoznanja Marshevih raziskav nadarjenih učencev v razredih osnovne šole ne morejo biti posplošena na selektivne srednje šole. Ironična in nesrečna okoliščina je, da so tako, kot je Slavinova raziskava o razvrščanju povprečno sposobnih učencev napačno razumljena in napačno uporabljana (Allan 1991), člani vodstev izobraževalnih ustanov Novega južnega Walesa napačno uporabljali Marsheva raziskovalna spoznanja glede priporočil za selektivne srednje šole, četudi taka analogija očitno ni ustrezna.

Literatura

- Adamič, M. (2008). Kaj storiti, zunanja diferenciacija. Šolski razgledi, št. 14, str. 2-3.
- Adams, M., Ball, S., Braithwaite, J., Kensell, H., Lowe, B. (1992). Meeting Community Needs: Selective High Schools in the 1990s. Sydney, Macquarie University Printery.

- Allan, S., D. (1991). Ability Grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, Vol. 48, št. 6, str. 60-65.
- Benbow, C. P., Stanley, J. C. (1997). Inequity in equity: How »equity« can lead to inequity for high potential students. *Psychology, Public Policy and Law*, Vol. 2, št. 2, str. 249-292.
- Craven, R., Marsh, H. W. (1994). Selective schools are the answer! Now what was the problem? *Education Links*, št. 47, str. 12-14.
- Cronbach, L. J. (1996). Acceleration among the Terman males: Correlates in mid-life and after. V: Benbow, C. P., Lubinski, D., *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Dwyer, M. (1997). How selective schools have failed: *Analysis, Education*, July 28, str. 12.
- Ferbežer, I. (1992). Veljavnost in zanesljivost ocen učiteljev pri odkrivanju in spremljanju nadarjenih učencev. *Doktorska disertacija. Vseučilišče v Zagrebu, Filozofska fakulteta Zagreb*.
- Febežer, I., Težak, S., Korez, I. (2008). Samopodoba nadarjenih otrok. *Radovljica: Didakta*.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparisons, *Human relations*, Vol. 2, str. 117-140.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E., Winebrenner, S. (1992). In search of reality: Unravelling the myths about tracking, ability grouping and the gifted. *Roeper Review*, Vol. 16, št. 1, str. 4-7.
- Foster, W. (1983). Self concept, intimacy and the attainment of excellence. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 6, št. 1, str. 20-27.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and the Talent: Re-examining a re-examination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 29, št. 3, str. 103-112.
- Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. V: Colangelo, N., Davis G. A., *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon, str. 68-80.
- Gagne, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. V: Heller, K. A., Monks, F. J., Passow H., *International Handbook of Research and Development into Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Gagne, F. (1995). From giftedness to talent: A development model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, Vol. 18, št. 2, str. 103-111.
- Goldberg, M. L. (1981). *Issues in the Education of Gifted and Talented Children in Australia and the United States*. Canberra: Commonwealth Schools Commission.
- Gross, M. U. M. (1992 b). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 36, št. 2, str. 91-99.
- Gross, M. U. M. (1993 a). *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge.
- Gross, M. U. M. (1993 b). Self-esteem of gifted students in selective high schools: A research update. Paper presented at the Annual Conference of Principals of Selective High Schools, Sydney. September, 16.
- Gross, M. U. M. (1994 b). Radical acceleration. Responding to academic and social needs of extremely gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, Vol. 5, št. 4, str. 27-34.
- Hoge, R. D., Renzulli, J. S. (1993). *Self concept and the gifted child*. Storrs, Connecticut: National Research Center on the Gifted and Talented.

- Kulik, J. A., Kulik C. L. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence*, št. 23, str. 22-30.
- Kulik, J. A., Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic finding on gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 36, str. 37-77.
- Kulik, J. A., Kulik, C. L. C. (1997). Ability grouping. V: Colangelo, N., Davis, G. A.: *Handbook of Gifted Education* (2nd edition). Boston: Allyn and Bacon, str. 230-242.
- Lubinski, D., Benbow, C. P. (1994). The Study of Mathematically Precocious Youth: The first three decades of a planned 50 year longitudinal study of intellectual talent. V: Subotnik, R., Arnold, K.: *Beyond Terman: Longitudinal Studies in Contemporary Gifted Education*. Norwood, NJ: Ablex, str. 255-281.
- Marentič, Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana, str. 256.
- Marsh, H. W. (1991). Failure of high ability high schools to deliver academic benefits commensurate with their students ability levels. *American Educational Research Journal*, Vol. 28, št. 2, str. 445-380.
- Marsh, H. W., Cheeser, D., Craven, R., Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic selfconcept . The big fish strikes again. *American Educational research Journal*, Vol. 32, št. 2, str. 28-319.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking.
- Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs (1995). *National Report on Schooling in Australia*. Carlton, Victoria Curriculum Corporation.
- Nacionalni kurikularni svet (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*, ciklostil, Ljubljana, str. 9-11.
- New South Wales Teachers Federation (1997). *Opposing the Car LABOR Government policy on Selective High Schools* . Education, št. 216, str. 12.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University.
- Poulos, J. (1990). Academic Board go to the movies: *Education*, Vol. 70, št. 14, str. 8, 8th October.
- Reis, S. M., Burns, D. E., Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT. Creative Learning Press.
- Richardson, T. M., Benbow, C. P. (1990). Long term effects of acceleration on the social and emotional adjustment of mathematically precocious youth. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, str. 464-470.
- Richert, E. S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification. V: Colangelo, N., Davis, G. A.: *Handbook of Gifted Education*, Boston, Allyn and Bacon, str. 81-96.
- Robinson, N. M., Robinson, H. B. (1982). *The Optimal Match: devising the best Compromise for the Highly Gifted Student*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, K. B. (1991 a). A best evidence synthesis of research on accelerative options for gifted students. V: Colangelo, N., Assouline, S. G., Ambrosio, D. L.: *Talent Development. The Proceeding from the 1991 Herry B. and Joselyn Wallace National research Symposium on Talent Development*. University of Iowa: Trillium Press, str. 406-409.

- Rogers, K., B. (1991 b). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner. Storrs, Connecticut: The National Research center on the Gifted and Talented.
- Sapon Shevin, M. (1994). *Playing Favorites: Gifted Education and the Disruption of Community*. Albany NY: State University of New York Press.
- Seligman, M., E. P. (1995). *The Optimistic Child*. Sydney. Random House.
- Simmons, R., Rosenberg, F., Rosenberg, M. (1973). Disturbances in the self image at adolescence. *American Sociological Review*, št. 28, str. 553-568.
- Sodobna pedagogika, 1999, št. 1.
- Slavin, R. E. (1986). *Ability grouping and the student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis*. Baltimore, Maryland. John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Slavin R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools. A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 60, št. 3, str. 471-499.
- Southern, W. T., Jones, E. Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 33, št. 1, str. 29-35.
- Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (2007). *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*, ciklostil, Ljubljana, str. 8-9.
- Swiatek, M. A., Benbow, C. P. (1991). A ten year longitudinal follow up of ability matched accelerated and unaccelerated gifted students. *Journal of Educational Psychology*, št. 83, str. 528-538.
- Tassel-Baska, J. Van (1985). *Key administrative concepts in gifted program development*. V: Feldhusen, J. F.: *Toward Excellence in Gifted Education*, Denver. Love Publishing, str. 85-103.
- Tassel-Baska, J. Van (1992). Educational decision making on acceleration and ability grouping. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 36, št. 2, str. 68-72.
- Tassel-Baska, J. Van (1993). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners* (2nd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tassel-Baska, J. Van (1986). *Acceleration*. V: Maker, C. J.: *Critical Issues in Gifted Education: Defensible Programs for the Gifted*. Austin, Texas Pro-Ed., str. 179-196.

Ivan FERBEZER, Ph.D. (Slovenia)

HOW ABILITY GROUPING TURNS BIG FISH INTO LITTLE

Abstract: In our descriptive research we have studied the changes in self-esteem and motivation of gifted pupils, who are homogeneously classified according to abilities and those gifted and talented who did not participate in any form of acceleration. We have analyzed viewpoints of teachers and research results about classification according to abilities and about acceleration. Besides that we studied the acceleration of gifted pupils in view of school accomplishment and cognitive as well as affective consequences. In this sense we have also analyzed homogeneous classification of gifted pupils according to abilities. The mentioned was compared in elementary and middle schools and in relation to heterogeneous classification. The mentioned specific forms of education of gifted pupils have been studied also in view of affective components especially in view of changes in self-esteem.

Keywords: education of gifted pupils, acceleration, ability grouping.