

Dr. Mitja Krajnc, Univerza v Mariboru, Medicinska fakulteta

Dr. Mojca Juriševič, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti

RAZREDNA AKCELERACIJA KOT INKLUZIVNI PRISTOP ZA NADARJENE UČENCE: IZHODIŠČA IN PRAKSA

Grade Acceleration as an Inclusive Approach for Gifted Students: Foundations and Practice

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/6/13-18>

IZVLEČEK

V prispevku obravnavava razredno akceleracijo kot inkluzivni vzgojno-izobraževalni pristop za nadarjene v osnovni šoli. Izpostavlja empirične izsledke o učinkih razredne akceleracije za učence na podlagi mednarodnih študij in ugotovitve o akceleraciji v slovenskem prostoru, ki izhajajo iz razvojnega projekta RAZSODNA (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016/2018). Za praktično ilustracijo kompleksnosti pedagoškega ukrepa razredne akceleracije in njegovih raznovrstnih učinkov predstavlja prvoosebno izkušnjo z akceleracijo.

Ključne besede: inkluzija, akceleracija, nadarjeni, osnovna šola

ABSTRACT

In this article, we discuss grade acceleration as an inclusive educational approach for the gifted in the primary school. We highlight empirical findings on the effects of grade acceleration for students based on international studies and findings on acceleration in the Slovenian context from the RAZSODNA development project (Institute of the Republic of Slovenia for Education, 2016/2018). To provide a practical illustration of the complexity of the educational intervention of grade acceleration and its multiple effects, we present a first-person experience with acceleration.

Keywords: inclusion, acceleration, gifted, primary school

Čeprav se v povezavi s pojmom inkluzije v vzgoji in izobraževanju največkrat misli oziroma obravnava učence, ki imajo posebne potrebe ali težave pri učenju, je inkluzija namenjena vsem otrokom in mladostnikom, ki zaradi svoje različnosti v vrtcu ali šoli potrebujejo prilagoditve, da bi se lahko optimalno socialno in učno vključili in razvijali svoje osebne potenciale (Ainscow, 2020; Kauffman, 2020). Med učenci, ki jih naslavlja inkluzija, so tudi nadarjeni. Za to skupino otrok in mladostnikov so predvidene različne prilagoditve, od najpogostejše uporabljene diferenciacije pri pouku v večinskih šolah do razvrščanja nadarjenih v skupine in izvajanja različnih vrst akceleracije (Callahan idr., 2020; Juriševič, 2012a; Rutigliano in Quarshie, 2021).

Akceleracija predstavlja pedagoško-organizacijski pristop, intervencijo, prilagoditev oziroma ukrep, »ki omogoča izjemno nadarjenim, ki zaradi svojih izjemnih osebnih potencialov ali dosežkov na enem ali več področjih osebnega razvoja (spoznavnem, čustvenem, socialnem, telesnem, duhovnem) zmorejo, v primerjavi z veliko večino vrstnikov, bistveno hitreje, na višji ravni kompleksnosti, bolj poglobljeno ter bolj samostojno usvajati, doseči ter preseči načrtovane cilje in standarde določenega programa izobraževanja pri posameznem predmetu ali vseh« (Bezić, 2019a, str. 15).

Razredna akceleracija ali preskok razreda (angl. *grade acceleration/grade skipping*), je v svetu eden bolj raziskanih inkluzivnih pristopov pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (Plucker, 2020). Ustrezno izbranim visoko nadarjenim omogoči, da skozi šolski sistem napredujejo hitreje ali bolj zgodaj, kot je običajno (Colangelo idr., 2004). Če je akceleracija izvedena strokovno ustrezno, ima praviloma pomembne pozitivne učinke ter z upoštevanjem potreb najbolj nadarjenih lahko prispeva k inkluzivnosti učnega okolja zanje in k njihovem optimalnemu celostnemu razvoju (Dare in Nowicki, 2018; Ekspertna skupina, 2019; Gross, 2006; Rogers, 2015; Steenbergen-Hu idr., 2016).

Razredna akceleracija je v slovenski osnovni šoli izvedena redko. Z njo so povezani številni miti in napačne predstave, kot denimo ta, da hitrejše napredovanje škoduje učenčevemu učnemu in psihosocialnemu razvoju (Maher in Geeves, 2014). Po zadnjih objavljenih podatkih je v šolskem letu 2009/2010 v osnovni šoli razred preskočilo manj kot 0,5 % učencev (Bezić in Deutsch, 2011), ob tem pa ima ta oblika prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa nadarjenim učencem zelo nizko podporo staršev in učiteljev (Juriševič, 2012b). V obdobju po pandemiji covid-19 se zdi, da je delež akceleriranih učencev še manjši,

čeprav novejšega podatka v dostopni literaturi ni mogoče zaslediti. Prevladuje mnenje, da so odločitve za razredno akceleracijo zaradi pomanjkanja znanja in izkušenj, pa tudi nepoznavanja njenih koristi in prednosti, redkejša, kot bi bilo za nadarjene smiselno in potrebno (Assouline idr., 2004; Assouline in Lupkowski-Shoplik, 2022; Munda in Bevc, 2019; Siegle idr., 2013; Vialle idr., 2001).

Znanih je več kot 20 oblik akceleracije, ki spadajo v eno od dveh osnovnih vrst, razredno ali predmetno (Southern in Jones, 2015). Preskok razreda ob začetku šolskega leta ali polletju predstavlja razredno akceleracijo v ožjem smislu (Assouline idr., 2015; Colangelo in Assouline, 2009) in je v Sloveniji najpogostejša oblika akceleracije. Na razpolago so tudi novejša strokovna priporočila za njeno izvajanje, objavljena v publikaciji *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki*, ki jo je izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRŠŠ) leta 2019 v okviru razvojnega projekta RAZSODNA oziroma podprojekta Akceleracija (Bezić, 2019a).

KATERI NADARJENI UČENCI SO PRIMERNI ZA RAZREDNO AKCELERACIJO V OSNOVNI ŠOLI

V skladu z 11. členom Zakona o osnovni šoli (ZOsn, 2024) so nadarjeni učenci opredeljeni kot tisti, 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 ustrezne dejavnosti razširjenega programa« (ZOsn, 2024).

Akceleracija za nadarjene učence je izpostavljena v 79. členu istega zakona in narekuje, da »učencem, ki dosegajo nadpovprečne rezultate v učenju, mora osnovna šola na predlog staršev, učiteljev ali šolske svetovalne službe omogočiti, da prej kot v devetih letih končajo osnovnošolsko izobraževanje in s tem izpolnijo osnovnošolsko obveznost« ter da »o hitrejšem napredovanju učenca odloča učiteljski zbor v soglasju s starši« (ZOsn, 2024). Po priporočilu Ekspertne skupine za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi (2019) je akceleracija primerna za učence z najvišjimi intelektualnimi potenciali, za približno zgornje 3 % visoko intelektualno nadarjenih učencev (Bezić, 2019a).

Stroka opozarja, da je pred izvedbo akceleracije treba strokovno temeljito presoditi o pripravljenosti učenca in šolskega ter družinskega okolja za ta ukrep; za uspešno akceleracijo so potrebni preseganje najvišjih pričakovanih standardov znanja pri vseh predmetih in izjemne kognitivne sposobnosti. Raziskave kažejo, da učenci, ki preskočijo razred, potrebujejo vsaj eno šolsko leto posebno podporo staršev, razrednika, učiteljev in svetovalne službe in tudi personalizirani načrt učnega dela (INDEP), da bi se z akceleracijo uspešno spoprijeli. Kasneje, po prvem letu, pa se učenci praviloma že lahko izkažejo kot izjemno učno uspešni in socialno-čustveno stabilni (Assouline in Lupkowski-Shoplik, 2022; Assouline idr., 2015).

Eden od vodilnih mednarodnih inštitutov za akceleracijo v okviru Belin-Blank centra za vzgojo in izobraževanje nadarjenih ter razvoj talentov na Univerzi v Iowi (ZDA) je izdelal poseben sistem, s katerim si šole lahko pomagajo

v vseh korakih izvedbe akceleracije; osrednje priporočilo strokovnjakov centra je, da se primernost posameznega otroka za razredno akceleracijo predhodno natančno in poglobljeno oceni. To pomeni, da se temeljito preuči možnosti za akceleracijo (kdo, kdaj, kako) ter pripravi oceno otrokove osebnostne zrelosti, motiviranosti in posebnih psihosocialnih in učnih značilnosti, za katere je na temelju empiričnih izsledkov mogoče predvideti možne pozitivne in/ali škodljive vplive akceleracije (Acceleration Institute, 2024; Bezić, 2019b).

PRO ET CONTRA: KAJ KAŽEJO RAZISKAVE S PODROČJA RAZREDNE AKCELERACIJE

Enoznačnega odgovora na vprašanje, ali je akceleracija za nadarjene učence koristna prilagoditev ali ne, izsledki redkih vzdolžnih študij, pa tudi metaanaliz ne dajejo; v vsakem primeru se čedalje bolj izpostavlja pomen kakovosti pristopa k akceleraciji na učni in socialni ravni (Miravete, 2023; Rogers, 2018; Steenbergen-Hu idr., 2016).

Negativni odnos do akceleracije je povezan predvsem s pomisleki glede njenih socialnih učinkov na učenca, predvsem na področjih medosebnih odnosov, samopodobe in zadovoljstva s šolo po izvedbi ukrepa (Assouline in Lupkowski-Shoplik, 2022). Tako starši kot šolski strokovni delavci bi želeli zagotoviti, da akceleracija ne bo imela neugodnih socialnih učinkov, ki pa jih obstoječe raziskave sicer ne potrjujejo. **Ravno nasprotno, te raziskave velikokrat poročajo o pozitivnem vplivu na socialno prilagoditev akceleriranega učenca.** Strokovnjaki ob teh ugotovitvah opozarjajo, da je merjenje socialnih učinkov akceleracije manj zanesljivo kot učnih, ker so kazalniki socialnega razvoja slabše opredeljeni in socialne spremenljivke bolj subjektivne (Colangelo in Assouline, 2009).

Miravete (2023) na osnovi pregleda vseh pomembnejših in kakovostnih raziskav s področja razredne akceleracije (skupno 14 kvantitativnih raziskav, metaanaliz in pregleda literature) ugotavlja, da so empirični dokazi v prid razredni akceleraciji zadostno močni, čeprav je upoštevanje sovpilivajočih spremenljivk oz. dejavnikov, ki bi lahko vplivali na raziskovalne izsledke (npr. predznanje, spol, SES), zlasti v starejših študijah nepopolno; po drugi strani pa rezultatov v novejših študijah tudi izboljšano upoštevanje teh dejavnikov ne spremeni. Dokazi so nedvoumni in konsistentni, saj pomembna večina študij kaže na pozitivne učne in nevtralne psihosocialne učinke razredne akceleracije. Avtor izpostavlja nekatera pomembna metodološka vprašanja, ki lahko vplivajo na interpretacijo rezultatov, npr. pristranskost izbora v starejših študijah pred letom 2013 in vrsto primerjave (med učenci iste starosti ali istega razreda). Zaključuje, da strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja lahko tudi nadalje priporočajo razredno akceleracijo, a je pri tem potrebna posebna previdnost, še posebej zaradi psihosocialnih posebnosti otroka, za katerega se akceleracija načrtuje. Poudarja, da je ključna priprava učencev, staršev in učiteljev na izvedbo akceleracije, nato pa tudi ustrezna in kontinuirana podpora med njenim izvajanjem. Opozarja, da se je na temelju dostopnih empiričnih dokazov treba izogibati dogmatičnim oziroma črno-belim interpretacijam, da je razredna akceleracija samo dobra ali samo slaba možnost prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa nadarjenim učencem (Miravete, 2023).

Gross (2006) na podlagi 20 let trajajoče vzdolžne raziskave 60 nadarjenih avstralskih učencev opisuje pozitivne učinke akceleracije, in sicer na področju izobraževanja (vpis na zahtevnejše univerze, uspešna karierna pot) ter psihosocialne dobrobiti spremljanih učencev (samospoštovanje, zadovoljstvo z življenjem in socialnimi oz. partnerskimi odnosi). Bernstein idr. (2021) na osnovi 35 let trajajočih dveh vzdolžnih študij, v katerih je sodelovalo več kot 2000 nadarjenih iz ZDA, ne poroča o povezanosti akceleracije s psihosocialno dobrobitjo spremljanih nadarjenih, a hkrati poudarja, da **je njihova dobrobit pomembno višja od generacijskega povprečja**; zaključuje, da z empiričnega vidika akceleraciji ne gre ne kratkoročno ne dolgoročno pripisovati negativnih učinkov na psihosocialni razvoj akceleriranih posameznikov. Po drugi strani pa Freeman (2010) v svoji 35 let trajajoči raziskavi ne potrjuje pozitivnih učinkov akceleracije na karierno in življenjsko uspešnost nadarjenih, kar posledično pripisuje nepoznavanju te oblike prilagoditve za nadarjene učence v angleškem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Od 140 nadarjenih otrok, vključenih v študijo, jih je akceleracijo izkusilo 17. Velika večina akceleriranih (predvsem moškega spola) v odrasli dobi namreč izraža negativno stališče do te izkušnje, predvsem zaradi pomanjkanja prijateljskih odnosov in neraziskanosti lastnih interesov v otroštvu na račun starejših sošolcev in hitrejšega tempa šolskega dela. Avtorica s svojimi ugotovitvami opozarja na pomembnost ustrezne priprave na akceleracijo ter predvsem pripravljenosti (zrelosti) nadarjenega otroka za akceleracijo.

Ne nazadnje velja na tem mestu osvetliti še ugotovitve prve in do zdaj edine slovenske študije na področju razredne akceleracije v okviru že omenjenega projekta RAZSODNA (Bezić, 2019a, 2019c), kjer so se po dveh do treh letih spremljanja različnih oblik akceleracije (pet primerov razredne akceleracije) pri 17 izbranih nadarjenih učencih pokazali pozitivni učinki na njihov učni in socialno-čustveni razvoj. Bezić (2019a) ob tem opozarja, da bi bila za temeljitejšo in bolj celostno oceno učinkov izvajanja akceleracije potrebna spremljava v daljšem časovnem obdobju; kot pomembna dejavnika uspešnosti akceleracije ob tem avtorica izpostavlja dobro sodelovanje med strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalnem okolju ter njihovo stalno strokovno spopolnjevanje, ki zvišuje raven strokovnih kompetenc za delo z nadarjenimi.

PRIPOROČILA ZA IZVAJANJE RAZREDNE AKCELERACIJE V SLOVENSKEM ŠOLSKEM PROSTORU

V okviru omenjenega razvojnega projekta RAZSODNA so nastala slovenska priporočila za izvajanje razredne akceleracije; v njih so opredeljeni vloge vključenih in odgovornih oseb ter staršev pri pripravi in izvajanju akceleracije, postopki načrtovanja, izvedbe in evalviranja akceleracije, postopek in vsebine priprave ocene pripravljenosti učenca za akceleracijo ter ustrezna dokumentacija za spremljanje izvajane prilagoditve (razredna in predmetna akceleracija ter nekatere druge oblike akceleracije) (Bezić idr., 2019).

»Priporočamo, da se razredna akceleracija izvede, ko je seveda primerno, v čim nižjem razredu OŠ. Praviloma naj učenec preskoči le en razred in največ dvakrat v OŠ. Razredna akceleracija se lahko izvede ob polletju ali ob koncu šolskega leta. Za zgodnejše všolanje v 1. razred OŠ

priporočamo, da naj učenec dopolni vsaj pet let starosti. Učenec naj praviloma preskoči razred znotraj enega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Pri odločanju o razredni akceleraciji naj učiteljski zbor upošteva strokovno mnenje posebne komisije, ki jo imenuje ravnatelj. Pripravljenost za akceleracijo naj se presoja z vidika kognitivnega, emocionalnega, socialnega in tudi telesnega razvoja učenca ter ustreznosti temeljnega znanja slovenščine, matematike in tujega jezika. Še predvsem naj se upošteva motivacija učenca in strokovno mnenje aktualnih in prihodnjih učiteljev o pripravljenosti učenca za razredno akceleracijo. Priporočamo preizkusno obdobje in možnost vrnitve v matični razred po največ treh mesecih. Praviloma pa je odločitev dobro sprejeti že po enem mesecu (prim. Leiningen, 2015). V skladu z zakonom morajo z akceleracijo soglašati starši, ki naj aktivno sodelujejo v procesu njenega načrtovanja, izvajanja in spremljanja. Učenčev razvoj se naj poglobljeno in celostno spremlja najmanj eno leto po preskoku razreda« (Bezić, 2019a, str. 20).

Prvi primer: šolsko leto 1989/1990

V osnovni šoli sem M. K. v šolskem letu 1989/1990 septembra preskočil iz 2. v 4. razred. Za nadarjenega sem bil evidentiran v 1. razredu, v katerem mi je bilo ob sicer razumevajoči razredničarki pretežno dolgčas, ker sem obravnavano snov že znal. Spominjam se temeljitih priprav pred samo akceleracijo v 2. razredu: večdnevne obravnave s strani psihologa, opravljenih psihometričnih testov, pogovorov z učiteljicami in starši, časa za premislek in odločanje ter nato same, z nekoliko tesnobe sprejete odločitve, v katero sem bil aktivno vključen. V novem razredu sem bil od ostalih učencev mlajši za 1–2 leti. Čeprav sem bil kot otrok zadržan in sem težje sklepal prijateljstva, se je nova razredničarka zelo potrudila za mojo vključitev v razred. Z začetka šolskega leta se spomnim pogostih pogovorov s sošolci in njo o novi situaciji, o nadarjenosti na splošno in potencialih vsakega posameznika. Deležen sem bil namenskih skupinskih aktivnosti v razredu pri različnih predmetih, pri katerih sem bil spodbujen k povezovanju in sodelovanju. Sošolci so mojo situacijo nekako razumeli in se nanjo pretežno odzvali s solidarnostjo in empatijo, sam pa sem jim kmalu vračal z učno pomočjo. Tako sem se v novem razredu s prevladujočo pozitivno klimo kmalu udomačil in se kljub manjšim vsakodnevnim problemom počutil sprejetega. Ravnatelj me je na šolskem hodniku pogosto ustavil in se pozanimal glede mojega počutja in zadovoljstva v novem razredu. Na učnem področju mi je bila zahtevnejša snov zanimivejša, predstavljala mi je večji izziv, manj mi je bilo dolgčas, manj sem bil frustriran. Z veseljem sem obiskoval dodatni pouk, krožke in tekmovanja pri različnih predmetih. Skoraj stalno sem imel dostop do šolske knjižnice, ki mi je predstavljala varno zavetje. Moja izkušnja z razredno akceleracijo je bila odlična; povezujem jo z izboljšanjem samopodobe, pozitivnimi psihosocialnimi in učnimi učinki ter z ugodnim vplivom na celostni razvoj. Med kasnejšim izobraževanjem po celotni vertikalni slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema moja nadarjenost nikoli več ni bila tako neposredno razumljena in podprta.

Drugi primer: šolsko leto 2022/2023

Sin M. je iz 3. v 4. razred preskočil po prvem polletju šolskega leta 2022/2023. V poročilu je bilo o M. zapisano, da ima izjemno visoke sposobnosti pri splošni poučenosti, matematiki in logiki; da je prisrčen, pogovornjiv, zvedav, da mu veliko pomenijo natančnost, pravičnost in doslednost. Ob tem smo skupaj ugotavljali, da so v šoli pri M. prisotne posebnosti pri socialni integraciji, sodelovanju v skupini in je včasih poudarjeno občutljiv in se specifično vede. To se kaže npr. v situaciji, ko ne želi pojesti priljubljene sladkarije, ker vsebuje palmino olje, da ne bi škodil amazonskemu pragozdu. Ali pa želi zapustiti razred, ko zvonijo zvonci, ker je ura 12:50:00 in je šolske ure konec, čeprav učiteljica še razlaga. Ali pa v nerazumevanju sošolcev, kako jim je nemščina nezanimiva ali se sploh ne učijo radi. Po dodatni razlagi svoj situaciji neprilagojen odziv navadno modificira (ne v prvem primeru) in razume drugačen pogled učitelja ali sošolca, pa tudi disciplinska pravila in pomen avtoritete. Klinična psihologinja pri M. ne ugotavlja simptomov ali znakov primarne duševne motnje, tudi ne avtizma, ADHD ali drugih stanj, ki se lahko pojavljajo pri dvojno izjemnih nadarjenih. V bolj homogenih skupinah otrok s skupnimi interesi, npr. v glasbeni šoli ali na šahu, M. goji prijetne odnose in prijateljstvo do večine otrok. Individualno testiranje inteligentnosti je pri M. pokazalo, da sodi v zgornji promil in je tako verjetnost, da se razredni učitelj v osnovni šoli v svoji karieri sreča s takšnim učencem, približno 1 : 8. M. se je v 1. in 2. razredu osnovne šole kljub svojim posebnostim dobro počutil, sodelovanje je bilo odlično, obe razredničarki sta ga v okviru možnosti obravnavali individualizirano in mu namenili diferencirano dodatno delo, ki je njegovo zadovoljstvo s šolo okrepilo. Z razredničarko v 2. razredu smo se sproti dogovarjali o dodatnem učenju, zelo pozorna je bila tudi na M. socialno funkcioniranje in je samoiniciativno predlagala izboljšave, ki so se praviloma obnesle. Šola je nato v 2. razredu prvič predlagala razredno akceleracijo, ki smo jo v družini po temeljitem premisleku zaradi dvomov glede psihosocialnih učinkov odklonili. Ponovno je bila akceleracija priporočena v 3. razredu, tokrat ob pomislekih M. mame s poudarjeno obljubo, da ga bo šola na psihosocialnem področju po preskoku razreda podprla in mu pomagala. Med poskusnim obdobjem v 4. razredu je bil M. zadovoljen z večjo zahtevnostjo učne snovi, razredno klimo pa je ocenil za sprejemljivo, tako da se je s preskokom strinjal. Ob polletju je tako preskočil v

4. razred. Neposredno po akceleraciji je bil zelo zaposlen z učenjem večine snovi prvega polletja in pridobivanjem manjkajočih ocen. V naslednjih mesecih pa smo pričeli doma opazovati nepričakovano anksioznost, potrto, težave s koncentracijo in pozornostjo ter težave pri spanju. Zaznali smo nezadovoljstvo s šolo, upad notranje motivacije in slabšo učno učinkovitost. Devetletni M. je spremembe pojasnil z razlago, da ga v novem razredu nihče nima rad, da se z njim nočejo pogovarjati in ga pošiljajo nazaj v 3. razred, da namerano napačno naglašajo njegovo ime in ga s tem dražijo ter da se norčujejo iz imena njegove mame. Na težave smo opozorili razredničarko, ki je predvidela, da bo z razredom dodatno delala. Stanje se je nadalje slabšalo: otrok se je pričel aktivno upirati odhodu v šolo, pojavila se je akutna duševna stiska. M. je dodatno poročal o ponavljajočem se povezovanju več sošolcev proti njemu, med drugim so mu napovedali, da ga bodo spravili na pokopališče, mu skrivali čevlje in oblačila, da ni mogel domov ali pa se je pred njimi skril (najpogosteje na stranišču). V torbi smo večkrat našli celotno malico, ker je v šoli ni mogel pojesti. Med odmori se je zatekel k mlajšemu bratu, če je bilo mogoče. Ko se je M. poskušal (nekonstruktivno) braniti ali pojasniti svojo situacijo in občutke, ni bil razumljen. Glede na dogovor ob akceleraciji je bilo pričakovati, da bo šola odstopanja zaznala in se bomo (kot v prvih dveh letih šolanja) sproti pogovarjali in izzive skupno reševali. Že manjši odkloni bi namreč morali sprožiti sestanek akceleracijskega tima, ki je vključeval razredničarko, ravnateljico in šolsko svetovalno delavko ter M. in starša. Z učnega vidika je M. sicer uspelo ohraniti odlične ocene, je pa bil za učenje tako šolske snovi kot za izvedbo svojih številnih domačih projektov bistveno manj motiviran. M. ni bila namenjena nobena dodatna ura, tudi ni bil deležen individualne obravnave s strani šolske svetovalne službe, je pa ta opravila krajše svetovanje glede medvrstniškega nasilja za vse učence. Na pobudo staršev je bil 4 mesece od akceleracije sklican sestanek vpletenih strokovnih delavcev in staršev. Šola je priporočila, da se starša odločiva med možnostmi rešitve (prešolanje v drugo javno ali mednarodno šolo, prestop v paralelko na isti šoli, šolanje na domu; z vrnitvijo v 3. razred se šola ni strinjala). Po posvetih in preverjanju vseh možnosti smo se odločili za prešolanje na drugo šolo, kjer sedaj učno funkcionira odlično, psihosocialno pa dobro.

Z vidika dobre prakse je pomembno, poudarjata Munda in Bevc (2019), da je v prvem letu po akceleraciji zagotovljeno kakovostno spremljanje in izvajanje neposrednega pedagoškega dela z učenci, pa tudi nudenje podpore učencem in njihovim staršem, spremljanje dela, napredka in celostnega razvoja akceleriranih učencev ter delo s celotno oddelčno skupnostjo, v katero so bili vključeni akcelerirani učenci. Po prvem letu po akceleraciji učenci navadno ne potrebujejo več posebne pozornosti. Delo z njimi teče naprej v skladu z doktrino dela z nadarjenimi in pripravljenimi individualiziranimi načrti. Pri tem sodelujejo vsi strokovni delavci šole, akcelerirani učenci in njihovi starši.

V povezavi s povedanim sta v nadaljevanju opisana dva primera razredne akceleracije na isti osnovni šoli, v obliki prvoosebne izkušnje prvega avtorja tega prispevka in njegovega sina. Pri prikazu slednjega so bili z namenom večje objektivnosti pri pripravi predstavitve uporabljeni pisni dokumenti šole in mnenje klinične psihologinje.¹

¹ K soavtorstvu članka so bile povabljene strokovne delavke šole, ki so bile vključene v predstavljeni primer, a se za sodelovanje niso odločile.

SKLEPNE MISLI

Pri delu z nadarjenimi učenci je potreben celostni pristop, ki ni usmerjen samo v učno področje in karierno pot, ampak poudarja tudi psihosocialno dobrobit, na primer zadovoljstvo, srečo in zdravje (Bruce-Davis, 2019). Zato je pomembno, da se za vsakega nadarjenega učenca šele po temeljiti celostni oceni zmožnosti in potreb odločimo, kako bi ga v šoli lahko najbolj primerno podprli v razvoju učnih potencialov. Izkušnje kažejo, da je akceleracija ustrezen inkluzivni ukrep za nadarjene učence, vendar ne za vse in tudi ne za vse tiste, ki so izjemno nadarjeni (3 % ali manj od najbolj nadarjenih učencev), čeprav raziskovalni izsledki vzdolžnih študij in metaanaliz kažejo na njene pozitivne učne učinke, hkrati pa tudi na pozitivne do nevtralne psihosocialne učinke. Freeman (2010) nazorno utemeljuje, da pridobljeno leto pri razredni akceleraciji navadno ne odtehta morebitnih nastalih socialnih in čustvenih tisk in težav zaradi neuspešnosti izvedenega ukrepa, ki se lahko pojavi kot posledica spleta konkretnih notranjih in zunanjih okoliščin v določenem vzgojno-izobraževalnem kontekstu. To je jasno razvidno tudi iz zgornje predstavitev dveh primerov akceleracije. Natančneje, po eni strani gre v prvem primeru za dobro izkušnjo razredne akceleracije, vključno z uspešno socialno integracijo ter ohranjanjem čustvene stabilnosti, kljub neizpolnjenim vsem potrebnim pogojem za akceleracijo (učenec, rojen v drugi polovici leta, slabša uspešnost pri športu, težje navezovanje stikov). V drugem primeru pa so okoliščine drugačne in izkušnja ni pozitivna ter implicira premislek o ustreznosti načrtovanja, izvajanja in spremljanja akceleracije oziroma postavi vprašanje o ustreznosti strokovne odločitve za akceleracijo. Poveda-

no še drugače, primera kažeta, da so učni, predvsem pa psihosocialni izhodi akceleracije lahko različni ter da jim botruje dinamika v konkretnem vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Implicirata, da je razredna akceleracija aktiven in dalj časa trajajoč proces, ki zahteva kontinuirano skrbno spremljanje; njeno učinkovitost gre z večjo verjetnostjo pričakovati ob izpolnjevanju vseh temeljnih pogojev ter sodelovanju vseh članov akceleracijskega tima v različnih fazah njegove izvedbe.

Slovenske osnovne šole imajo malo izkušenj z razredno akceleracijo, zato razvojni projekt RAZSODNA (Bezić, 2019c) s svojimi ugotovitvami in predlogi predstavlja pionirsko delo na tem strokovnem področju. Na podlagi predstavljenih raziskovalnih izsledkov glede izvajanja razredne akceleracije in konkretnih izkušenj z akceleracijo predlagava, da se obstoječim strokovnim priporočilom doda:

- priporočilo o pripravi strokovnih delavcev, vključenih v izvajanje akceleracije, za proaktivno ukrepanje v primerih kazalnikov neuspešnosti akceleracije,
- priporočilo o načrtovanju daljšega poskusnega obdobja v razredu z ugodno razredno klimo,
- priporočilo o rednem poročanju učenca, sošolcev in odraslih vključenih o počutju, zaznanih težavah in izzivih,
- priporočilo o pripravi jasne izhodne strategije ravnanja v primeru neuspešnosti akceleracije ter
- priporočilo o okrepitvi raziskovanja na področju izvajanja akceleracije in njenih učinkov, ki bi vodila do bolj strokovnega pristopa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih.

VIRI IN LITERATURA

Acceleration Institute at the Belin-Blank Centre. (2024). Tools. <https://www.accelerationinstitute.org/tools/ias.aspx>

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Assouline, S. A., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., in Lupkowski-Shoplik, A. (ur.). (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (Vol. 2). Belin-Blank Center, College of Education, University of Iowa. Colorweb Printing.

Assouline, S., in Lupkowski-Shoplik, A. (2022). Acceleration. Practical applications and policy implications. V J. Roberts in T. Inman (ur.), *Introduction to gifted education* (2nd ed.), 227–241. Routledge.

Bernstein, B. O., Lubinski, D., in Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830–845. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>

Bezić, T. (2019a). Akceleracija – čemu, zakaj in kako? V T. Bezić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki* (str. 14–23). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Bezić, T. (2019b). Priloga 1: Pomembna vprašanja pred preskokom razreda. V T. Bezić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki*. Zavod

Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Bezić, T. (ur.). (2019c). *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Bezić, T., Bevc, V., Brlič, A., Herman, J., Kumer, I., Leskovar Polanič M., Mlakar B., Munda J., Ocvirk, H., idr. (2019). Priporočila za izvajanje razredne in predmetne akceleracije. V T. Bezić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki* (str. 24–27). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Bezić, T., in Deutsch, T. (2011). *Analiza uresničevanja koncepta – odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ob koncu šolskega leta 2009/2010* (poročilo o raziskavi). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bruce-Davis, M. N. (2019). Making happiness and health a priority. V K. Nilles, J. L. Jolly, T. F. Inman in J. F. Smutny (ur.), *Success strategies for parenting gifted kids* (str. 85–88). Prufrock Press.

Callahan, C. M., Plucker, J. A., Gluck, S., in Rodriguez, C. (2020). Inclusion of academically advanced (gifted) students. V J. M. Kauffman (ur.), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives* (str. 176–194). Routledge.

Colangelo, N., in Assouline, S. (2009). Meeting the academic and social needs of students. V L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 1085–1098). Springer.

Colangelo, N., Assouline, S. G., in Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. The Templeton national report on acceleration. Belin Blank International Centre for Gifted Education and Talent Development.

Dare, L., in Nowicki, E. (2018). Strategies for inclusion: Learning from students' perspectives on acceleration in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.017>

Ekspertna komisija za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi. (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodišca_nadarjeni.pdf

Freeman, J. (2010). *Gifted lives*. Routledge.

Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>

Jurišević, M. (2012a). Inkluzivna edukacija nadarjenih učencev v kontekstu izobraževanja učiteljev. V D. Hozjan in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 253–268). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Jurišević, M. (2012b). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta. <http://peprints.pef.uni-lj.si/1182/>

Kauffman, J. M. (ur.) (2020). *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives*. Routledge.

Maher, L., in Geeves, J. (2014). Acceleration: Dispelling the myths with research and reality. *Australasian Journal of Gifted Education*, 23(1), 39–48. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.666492565540421>

Miravete, S. (2023). Should talented students skip a grade? A literature review on grade skipping. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 903–923. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00614-z>

Munda, J., in Bevc, V. (2019). Ravnatelj in razredna akceleracija. V T. Bežić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki* (str. 28–38). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf>

Plucker, J. (2020). *Do programs for advanced learners work?* Flypaper, T. B. Fordham Institute. <https://fordhaminstitute.org/national/commentary/do-programs-advanced-learners-work>

Rogers, K. B. (2015). The academic, socialization, and psychological effects of acceleration: Research synthesis. V S. G. Assouline, N. Colangelo, J. Van Tassel-Baska in A. Lupkowski-Shoplik (ur.), *A nation*

empowered: Evidence Trumps the excuses holding back America's brightest students, Vol. 2 (str. 19–30). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.

Rogers, K. B. (2018). Meta-analysis of 26 forms of academic acceleration: Options for elementary (primary) and secondary learners with gifts or talents. V B. Wallace, J. Senior in D. Sisk (ur.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* (str. 309–320). Sage.

Rutigliano, A., in Quarshie, N. (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries*; OECD Education Working Papers, No. 262, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>

Siegle, D., Wilson, H. E., in Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27–51. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>

Southern, W. T., in Jones, E. D. (2015). Types of acceleration: Dimensions and issues. V S. G. Assouline, N. Colangelo, J. Van Tassel-Baska in A. Lupkowski-Shoplik (ur.), *A nation empowered: Evidence Trumps the excuses holding back America's brightest students*, Vol. 2 (str. 9–18). The Connie Belin &

Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., in Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (2024). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

Vialle W., Ashton T., Carlton G., in Rankin F. (2001). Acceleration: A coat of many colours. *Roeper Review*, 24, 14–19. <https://doi.org/10.1080/02783190109554119>

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Priročnik **Elementi coachinga in supervizije v podporo kolegialnemu svetovanju: za sistemsko vodenje v praksi** je nastal iz prakse za prakso.

Avtorici dr. Mihaela Zavašnik in dr. Tatjana Ažman izhajata iz predpostavke, da trenutni čedalje hitrejši tempo sprememb in razvoja terja od ravnatelja, pomočnika ravnatelja in drugih vodij v vzgojno izobraževalnih zavodih vse več učenja s poglobljenim razmišljanjem, proučevanjem in presojanjem, za kar je praviloma premalo časa.

Glavni del priročnika predstavljajo **izbrani coachinški in supervizijski pripomočki ter orodja za kolegialno svetovanje in podpiranje**, ki jih je **mogoče uporabiti v različnih kontekstih**, kot so:

- delo z zaposlenimi,
- vodenje pedagoških konferenc in sestankov,
- individualna podpora strokovnim delavcem,
- mentorstvo,
- delo z učenci, otroki ...

22 orodij je na kratko razloženih, podani so **koraki za uporabo in primeri vprašanj**, ki jih lahko uporabite za izvedbo podpiranja s pomočjo izbranega orodja. Uporabiti jih je mogoče na primer za:

- zastavljanje močnih vprašanj za razjasnjevanje problemov,
- reševanje konfliktov,
- vodenje refleksije,
- analizo stanja,
- ugotavljanje vpliva,
- usmerjanje v in načrtovanje prihodnosti,
- ustvarjanje ravnovesja,
- omogočanje oddaljenega pogleda na problem ...

Priročnik lahko naročite po pošti
Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana,
elektronski pošti
zalozba@zrss.si
ali na spletni strani
www.zrss.si/spletna-knjigarna/

Cena priročnika je 27,00 EUR