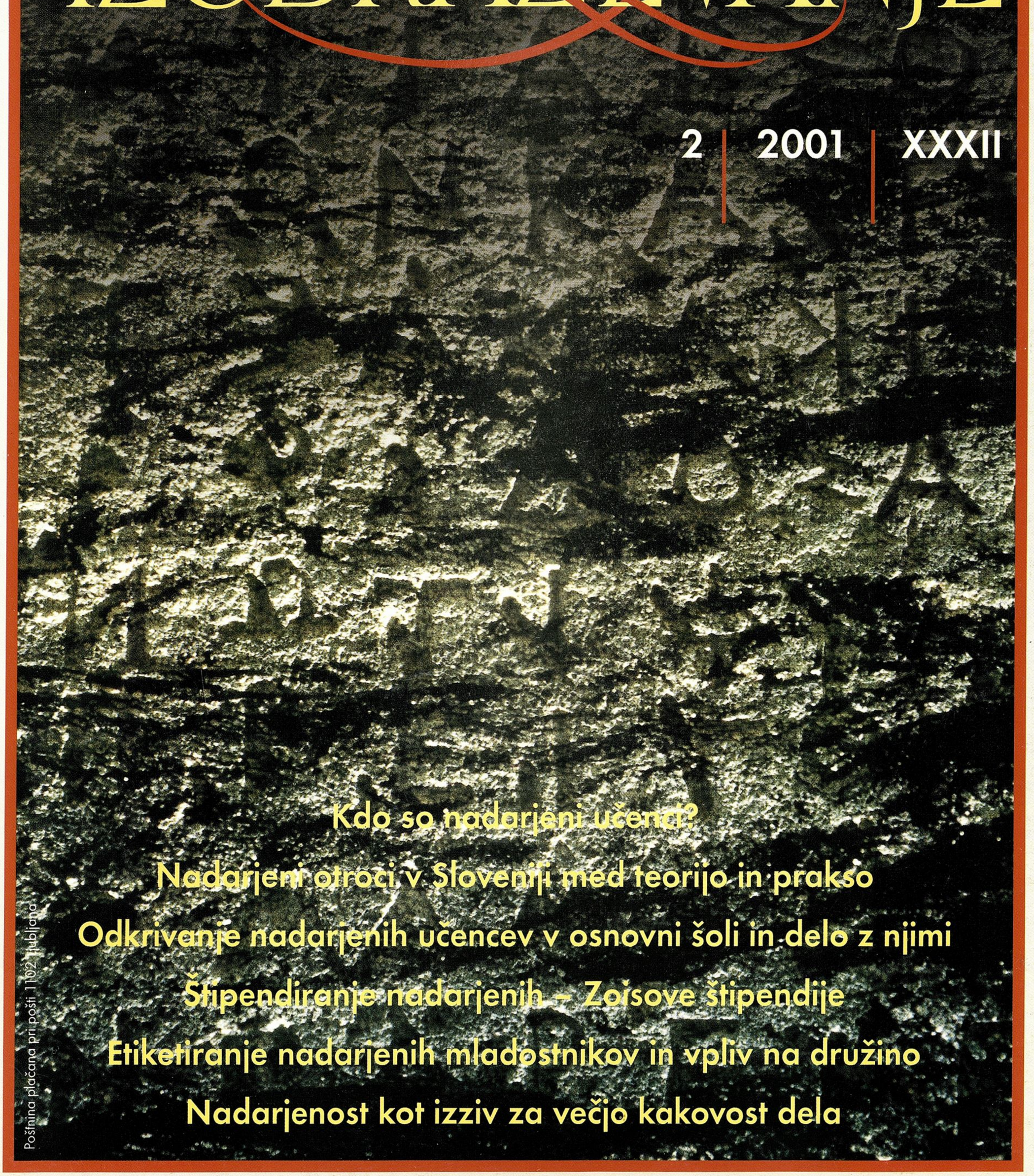
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

2 | 2001 | XXXII



Kdo so nadarjeni učenci?

Nadarjeni otroci v Sloveniji med teorijo in prakso

Odkrivanje nadarjenih učencev v osnovni šoli in delo z njimi

Štipendiranje nadarjenih – Zoisove štipendije

Etiketiranje nadarjenih mladostnikov in vpliv na družino

Nadarjenost kot izziv za večjo kakovost dela

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

NAPOVED

Prihodnja številka revije bo namenjena

evalvaciji in spremljavi vzgojno-izobraževalnih programov.

Izšla bo pred počitnicami.

PRED IZIDOM

Zbornik razvojnega projekta
Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole

Spomladi leta 1998 je Zavod RS za šolstvo razpisal razvojni projekt Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole. K sodelovanju je pristopilo pet osnovnih šol z različnih delov Slovenije; s svojim znanjem in izkušnjami sta v njem kot konzulenta sodelovala univerzitetna profesorja dr. Ivan Ferbežer in dr. Norbert Jaušovec ter predstavnice uspešne prakse Jana Artač, Nataša Skrt Leban, Brigita Rupar in mag. Bernarda Dobnik. Projekt je korodinirala svetovalka Tanja Bezić.

Projekt je potekal dve leti; rezultati, izkušnje in spoznanja sodelujočih pa so sistematično obdelani in zbrani v zborniku, ki zajema teoretične osnove projekta, predstavitev metodologije ter skupnih rezultatov kakor tudi predstavitev različnih aktivnosti posameznih šol. Nekatere izmed njih so objavljene tudi v tej številki revije Vzgoja in izobraževanje.

Ravnateljem in strokovnim delavcem šol bo zbornik dobrodošel priročnik za načrtovanje, izvajanje ter za evalvacijo izvajanja programa šole za delo z nadarjenimi.

Na zalogi je tudi še nekaj izvodov zbornika **Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo**, ki je v založbi ZRSŠ izšel leta 1998. V njem boste našli najnovejša teoretična pa tudi nekatera praktična spoznanja in rešitve o odkrivanju in delu z nadarjenimi učenci. Omenjeni zbornik je tudi obvezno gradivo za seminarje o odkrivanju in delu z nadarjenimi, ki jih vsako leto razpisuje ZRSŠ. Cena izvoda je 2000 tolarjev.

Pisna prednaročila sprejema:
Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, faks: 01 3005 199

VZGOJA IZOBRAŽEVANJE

2 | 2001 | XXXII

ISSN 0350-5065

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XXXII, številka 2, 2001

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnica
Metka Zevnik

Uredništvo
dr. Zora Rutar Ilc (odg. urednica),
dr. Janez Bečaj,
mag. Marija Lesjak Reichenberg,
Urška Margan,
dr. Barica Marentič Požarnik,
Mira Turk Škraba

Jezikovni pregled
mag. Stanko Šimenc

Ovitek in tipična stran
Studio Kocbek

Računalniški prelom
Boex DTP d.o.o.

Tisk
Maxinel

Naklada
1500 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo,
Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
telefon: (01) 3005 100
faks: (01) 3005 199

e-pošta
zora.rutar@zrss.si ali
mira.turk-skraba@zrss.si

Letna naročnina (6 številk):
7400 SIT za šole, ustanove in podjetja,
5200 SIT za posameznike,
3800 SIT za študente;
letna naročnina za tujino 8900 SIT.
Cena 2. številke v prosti prodaji 1700 SIT.

Rokopisov ne vračamo.

Revijo sofinancira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 1405 vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo.

V S E B I N A

UVODNIK — **EDITORIAL**

Dr. Zora Rutar Ilc
Nadarjeni: izziv ali breme? 3 The Gifted: A Challenge or a Burden?

RAZPRAVE — **PAPERS**

Dr. Drago Žagar
Kdo so nadarjeni učenci? 4 Who are the Gifted Children?

Dr. Ivan Ferbežer
Nadarjeni otroci v Sloveniji med teorijo in prakso 9 Gifted Children in Slovenia Between Theory and Practice

Tanja Bezić
Odkrivanje nadarjenih učencev v osnovni šoli in delo z njimi 11 Detecting Gifted Children in Primary Schools and Working with them

Mirt Nagy
Štipendiranje nadarjenih – Zoisove štipendije 13 Scholarships for the Gifted – Zois Scholarships

Mira Hancman
Etiketiranje nadarjenih mladostnikov in vpliv na družino 14 Labelling Gifted Young People and its Influence on the Family

ODMEVI IZ PRAKSE — **REFLECTIONS FROM PRACTICE**

Brigita Kričaj Korelc
Nadstandardni obogatitveni program Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev Osnovne šole Gustava Šiliha Velenje 16 Extra-Standard Enrichment Programme »Stimulation Gifted Children Development« at Primary School Gustav Šilih Velenje

Valerija Pukl
Nadarjeni – izziv za bolj kakovosten pouk ali kako ustvarjati nadpovprečneže? 18 The Gifted – A Challenge for Higher Quality of Lessons or How to Create the Talented?

Marija Završnik
Prvi pesniški poskusi in verbalna nadarjenost 19 First Attempts in Poetry and Verbal Talent

Mira Brinar - Huš
Razumevanje in svetovanje nadarjenim učencem 22 Understanding and Counselling the Gifted Pupils

Narodna in univerzitetna knjižnica LJUBLJANA

V S E B I N A

Tatjana Kroflič, Olga Hočevar
Nadarjenost kot izziv za večjo kakovost dela 26 Talent as a Challenge for Higher Quality of Work

Biserka Hrnčič
Obogatitveni program – delo z nadarjenimi učenci 27 Enrichment Programme – Working with Gifted Pupils

Slavica Bragato, Neva Pahor, Nataša Skrt - Leban
Delavnice ustvarjalnosti za učence razredne stopnje 28 Creativity Workshops for Pupils of the First Stage of Primary Schools

Tamara Malešević
Sodobna šola kot sredstvo in cilj odkrivanja in identifikacije nadarjenih otrok 31 Saturday School as a Means and as an Objective of Detecting and Identifying Gifted Children

Mag. Tončka Požek - Novak
Model spodbujanja nadarjenih pri pouku kemije na srednji stopnji izobraževanja 33 Model of Stimulating Gifted Students at Chemistry at the Secondary Level of Education

Jasna Cvetković Lay
Strokovni servis za vrtce in šole 34 Professional Service for Kindergartens and Schools

ANALIZE IN PRIKAZI — ANALYSES AND SURVEYS

Dr. Majda Cenčič
Razvijanje vloge učitelja raziskovalca 40 Developing the Role of Teachers as Researchers

Dr. Dušan Rutar
Kaj je kritična pedagogika – 1. del 47 What is Critical Pedagogy? – Part 1

OCENE IN INFORMACIJE — REWIEWS AND INFORMATION

Zdenka Erjavec
Novosti v knjižnici 57 New Editions in the Library

U V O D N I K

NADARJENI: IZZIV ALI BREME?

V eni uvodnih razprav ugotavlja dr. Ferbežer, da je bila tema nadarjenih dolga leta nezaželena in ob strani in sta zato izziv in odgovornost zdaj toliko večja. S pričujočo tematsko številko smo ju sprejeli tudi mi.

Dr. Ferbežer z različnih vidikov z deskriptivno raziskovalno metodologijo osvetljuje položaj nadarjenih učencev pri nas v prečni časovni perspektivi. Ob analizi zakonodajnih aktov ocenjuje, da normativna in sistematična skrb za nadarjene pri nas ni zadostna.

Problematiki odkrivanja nadarjenih in dela z njimi se posvečata dr. Žagar in Bezićeva. Slednja predstavlja nacionalni koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi in predstavlja potek razvojnega projekta Zavoda RS za šolstvo Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev v osnovni šoli. Podrobneje tudi opiše postopek odkrivanja nadarjenih. Prispevek Bezićeve predstavlja uvod v paleto različnih prispevkov iz prakse, ki osvetljujejo postopke odkrivanja nadarjenih, svetovanje, predvsem pa delo z njimi. Tako spoznamo delavnice ustvarjalnosti, sobotno šolo, likovne delavnice, delavnice za mlade novinarje in pesnike, literarne delavnice … Iz predstavitev si lahko ustvarimo podobo, kako so se šole lotile spodbujanja nadarjenih, s kakšnimi strategijami in kako to delovanje bogati njihovo prakso.

Razmislek o konceptu dela z nadarjenimi zaokrožujeta prispevka avtorja Nagya o štipendiranju nadarjenih in Hancmanove o problemu etiketiranja. Nagy opozarja, da se pri delu s perspektivnimi kadri ne gre zanašati na tuje investitorje, ker je njihov glavni interes profit, temveč kaže snovati dolgoročni razvoj in skrbeti ne le za štipendiranje, ampak tudi za omogočanje smiselnega zaposlovanja nadarjenih. Hancmanova pa opozori, da je nadarjenost tako dar kot breme in da lahko družini in otroku življenje precej zaplete: »Pozitivno vrednotenje nadarjenih otrok ni zagotovilo, da jih bosta okolje in družba sprejela in tudi nadarjenost ni zagotovilo, da bodo nadarjene sprejeli njihovi najbližji …«

Zora Antan Ile

Dr. Drago Žagar

Filozofska fakulteta v Ljubljani

KDO SO NADARJENI UČENCI?

Zanimanje za nadarjene otroke je zelo staro. Že Platon je predlagal izbor »nadarjenih« otrok, da bi tako prišli do najboljše možne vlade v Atenah. Turški sultan Mehmed Osvojitelj pa je v 15. stoletju ustanovil posebno šolo ali seraj, kamor so pošiljali najlepše, najmočnejše in najpametnejše otroke, ki so jih posebni odposlanci iskali po vsej državi in so kasneje prišli do najvišjih položajev v državi. Angleški naravoslovec Francis Galton pa je leta 1883 objavil tudi prvo znanstveno študijo o izvoru in razvoju genialnosti. In vendar se strokovnjaki do danes niso uspeli poenotiti niti glede terminologije, ki jo uporabljajo za označevanje nadarjenih otrok, niti glede definicije nadarjenosti, niti glede metod in postopka odkrivanja nadarjenih.

TERMINOLOGIJA

David George (1997) v svoji knjigi *Nadarjeni otrok kot izziv* omenja naslednje izraze, ki se uporabljajo v zvezi z nadarjenimi učenci: sposobni, nadpovprečno sposobni, izjemni, talentirani, boljši, nadarjeni, učenci z višjimi učnimi potenciali, učenci z višjimi akademskimi potenciali, bolj dojemljivi učenci. Avtor previdno zaključuje, da se ti izrazi morda vsi nanašajo na isto ali podobno skupino otrok, morda pa tudi ne.

Hallahan in Kauffman (1991) navajata tele izraze za nadarjenost:

- Zgodnja zrelost, ki se nanaša na izjemen zgodnji razvoj. Veliko nadarjenih otrok kaže zgodnjo zrelost na določenih področjih razvoja, kot so na primer: jezik, glasba, matematične sposobnosti, pa tudi v splošnem intelektualnem razvoju.
- Visoka zmožnost vpogleda – vpogled lahko definiramo kot ločevanje pomembnih od nepomembnih podatkov, iskanje novih in uporabnih načinov združevanja bistvenih podatkov in kot povezovanje novih in starih informacij na nov in uporaben način.
- Genij – izraz se včasih uporablja za opis specifične nadarjenosti na nekem področju, bolj pogosto pa za označevanje izjemno redkih intelektualnih sposobnosti (izjemno visokega IQ ali ustvarjalnosti).
- Ustvarjalnost – nanaša se na sposobnost izražanja novih in uporabnih zamisli, na zaznavanje in razumevanje novih in pomembnih odnosov ter na odkrivanje še ne postavljenih pomembnih vprašanj.
- Talent – ponavadi opisuje posebno sposobnost, nadarjenost ali dosežek.
- Nadarjenost – nanaša se na kombinacijo kognitivnih oziroma intelektualnih sposobnosti, ustvarjalnosti in motivacije. Te lastnosti morajo biti dovolj izražene, da se otrok jasno razlikuje od večine vrstnikov in da mu omogočajo družbeno pomembne dosežke.

Ti različni izrazi povzročajo določeno zmedo pri poimenovanju skupine otrok, ki na določen način prekašajo svoje vrstnike. Poudariti pa je treba, da se vendarle za označevanje teh otrok najpogosteje uporabljata izraza: nadarjeni in talentirani.

DEFINICIJA NADARJENOSTI

Strokovnjaki so soglasni v splošnem opisu nadarjenosti. Vsi soglašajo, da so nadarjeni otroci tisti, ki v določenem pogledu prekašajo primerjalno skupino enako starih otrok. Do razhajanja pa prihaja, ko poskušajo definirati nadarjenost, in sicer v zvezi z naslednjimi vprašanji:

- Kako nadarjeni otroci prekašajo svoje vrstnike oziroma v čem so boljši od njih? Ali imajo višjo splošno inteligentnost, vpogled, so bolj ustvarjalni, imajo posebne talente, odlične ocene, so uspešnejši pri moralnem presojanju ali morda v več stvareh hkrati? Ali je morda vsak otrok nadarjen za nekaj, katera nadarjenost je najpomembnejša, katero nadarjenost naj posebej spodbujamo?
- Kako naj merimo nadarjenost? Ali naj jo merimo s standardiziranimi testi sposobnosti, s pomočjo sodb učiteljev, preteklih dosežkov v šoli in vsakdanjem življenju ali morda kako drugače? Katerim tehnikam merjenja naj sploh zaupamo, s katerimi bomo poiskali tiste otroke, ki imajo samo potencial, da postanejo nadarjeni?
- Koliko morajo otroci presegati druge, da jih lahko imamo za nadarjene? Ali mora biti otrok boljši od

50, 80, 90 ali celo 99 odstotkov vrstnikov? Število nadarjenih otrok v populaciji se bo seveda gibalo glede na merilo, ki ga bomo postavili za nadarjenost. Kolikšen odstotek populacije torej želimo, da bo nadarjen?

– Kakšna naj bo primerjalna skupina? Ali naj bodo to vsi enako stari otroci v šoli, vsi otroci z istim etničnim in rasnim izvorom? Katera skupina naj služi kot standard?

Nadarjenost je torej določena z merili, ki jih postavimo za njeno opredelitev. In ker različni raziskovalci izhajajo iz različnih meril, je razumljivo, da prihaja do razhajanja v definiranju tega pojma.

Stankowski (1978) je razdelil definicije nadarjenih in talentiranih v pet skupin:

• Definicije, ki poudarjajo kot merilo nadarjenosti ponavljajočo se odličnost v eni od pomembnih človekovih aktivnosti. Nadarjeni naj bi bili tisti, ki dosledno izstopajo v dosežkih v eni takih aktivnosti.

• IQ definicije – tisti posamezniki, ki presežejo določeno število točk na IQ lestvici, so označeni kot nadarjeni. Takšna je na primer znana Termanova definicija, ki postavlja mejo za nadarjenost pri IQ 135 ocenjenem s Stanford-Binetovim testom. To definicijo so dolgo časa uporabljali v raznih študijah in pri vključevanju otrok v programe za nadarjene. V zadnjih letih pa se pojavljajo vedno pogostejše kritike na račun IQ kot edinega merilo za definiranje nadarjenosti. Omenjena definicija ima naslednje pomanjkljivosti: ne upošteva kreativnih in umetniško nadarjenih posameznikov; ne upošteva nadarjenosti na posebnih področjih; zapostavlja nadarjene otroke iz drugačnega kulturnega okolja in nižjega socialno-ekonomskega statusa; otroci, ki ne dosegajo zahtevanega IQ, so lahko visoko ustvarjalni in visoko motivirani za sodelovanje v programu za nadarjene.

• Definicije, ki določajo nadarjenost na podlagi stalnega (fiksnega) odstotka nadarjenih posameznikov v šoli ali v širšem okolju (občini, pokrajini itd.). Odstotek nadarjenih temelji bodisi na rezultatih, doseženih na testu inteligentnosti, povprečnem učnem uspehu ali pa na uspehu pri posameznih predmetih, zlasti pri matematiki in naravoslovnih predmetih. Merilo za nadarjenost je lahko blago (15 do 20 odstotkov nadarjenih) ali restriktivno (1 do 5 odstotkov nadarjenih).

• Definicije, ki poudarjajo izstopanje ali odličnost na posebnih področjih, kot so umetnost, glasba, matematika, naravoslovje ali druga posebna estetska ali akademska področja.

• Definicije, ki poudarjajo visoke ustvarjalne sposobnosti kot glavno merilo nadarjenosti.

Ena od znanih definicij nadarjenosti, ki je zapisana tudi v ameriškem zakonu za izobraževanje nadarjenih in talentiranih (Gifted and Talented Children's Education Act), je Marlandova. 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 skrite potenciale na intelektualnem področju, na področju ustvarjalnosti, na specifičnih akademskih področjih, v vodenju ali v vizualnih ali izvajalskih umetnostih in kateri potrebujejo poleg rednega učnega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Davis in Rimm, 1989, str. 18).

Ta definicija poudarja tri značilnosti nadarjenosti:

– nadarjenost je lahko splošna ali specifična,
– nadarjenost je lahko uresničena v izjemnih dosežkih ali potencialna,
– nadarjeni učenci potrebujejo poleg rednega programa tudi prilagojene programe in aktivnosti.

Definicija torej široko opredeljuje nadarjenost in je ni mogoče uvrstiti v nobeno posamično skupino definicij, ki jih navaja Stankowski. Kot taka tudi odpravlja pomanjkljivosti omenjene Termanove definicije.

Relativno nova je ideja, da nadarjenost ni neka stalna ali absolutna človekova značilnost. Posameznik je lahko nadarjen, če ima ustrezne pogoje za nadarjeno vedenje, ali z drugimi besedami, če poleg nadpovprečnih sposobnosti in ustvarjalnosti dobi tudi priložnost in spodbude za izjemno vedenje. Zato bi bilo morda bolje govoriti o posameznikih, ki kažejo nadarjeno vedenje kot pa o nadarjenih.

Skladno s to idejo Renzulli, Reis in Smith (1981) definirajo nadarjenost kot kombinacijo treh lastnosti:

– visokih sposobnosti (z visoko inteligentnostjo vred),
– visoke ustvarjalnosti (gre za sposobnost oblikovanja novih idej in njihove uporabe pri reševanju problemov),
– visoke predanosti nalogi (visoka stopnja motivacije in sposobnost pripeljati projekt do konca – videnje projekta skozi njegov zaključek).

Vse tri lastnosti so nujne za nadarjeno vedenje na kateremkoli področju.

Marlandova definicija ter definicija Renzullija, Reisa in Smitha opredeljujeta nadarjenost z različnih vidikov, vendar se med seboj dopolnjujeta. Prva dobro opredeli področja nadarjenosti in nadarjeno vedenje, druga pa intrapersonalne lastnosti, ki vodijo do nadarjenega vedenja. Obe skupaj dajeta dobre smernice za načrtovanje postopka odkrivanja nadarjenih otrok ter pedagoškega dela z njimi.

METODE ODKRIVANJA NADARJENIH OTROK

Strokovnjaki priporočajo različne metode odkrivanja nadarjenih otrok. Razhajanja med njimi izvirajo iz njihove presoje ustreznosti posameznih metod. Z nobeno posamično metodo ni mogoče povsem zanesljivo napovedati nadarjenosti. Nekaterim strokovnjakom se zdijo primernejše ene, drugim pa druge metode. Passow (1986) navaja, da samo v ZDA uporabljajo več kot 65 različnih postopkov, ki ugotavljajo splošno intelektualno sposobnost, posebna šolska nagnjenja, umetniške interese, ustvarjalnost in smisel za vodenje.

Še največje poenotenje je doseženo v uporabi testov inteligentnosti. Individualni testi inteligentnosti (npr. Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za otroke, WISC – R) se smatrajo za najboljši posamični napovedovalec akademske nadarjenosti. Toda, ker je testiranje s temi testi drago in zamudno, pogosteje uporabljajo skupinske teste inteligentnosti, ki pa so manj zanesljivi oziroma podcenjujejo otroke z visokim IQ. Skupinski testi so primerni za presejanje (screening) tistih otrok, ki bi lahko bili nadarjeni.

V zvezi z uporabo testov inteligentnosti pa se pojavlja tudi vprašanje, kako visoko postaviti mejo za nadarjenost. Mnoge ameriške šole obravnavajo kot nadarjene tiste učence, ki dosežejo na testu inteligentnosti zgornje 3 odstotke točk v svoji etnični skupini oziroma imajo IQ 130 ali višji. V ameriškem zakonu o izobraževanju nadarjenih in talentiranih pa je zapisano, da je v šolski populaciji 3 do 5 odstotka nadarjenih otrok. Zakon namreč upošteva širšo Marlandovo definicijo, ki ne reducira nadarjenosti samo na visok IQ.

Renzulli (1982) nasprotuje tako restriktivnemu merilu, kajti prepričan je, da je v šolski populaciji več nadarjenih otrok, in sicer od 15 do 20 odstotkov. Svoje mnenje utemeljuje z naslednjimi argumenti in izsledki raziskav:

- v tej skupini je mogoče pričakovati posameznike z visoko stopnjo ustvarjalne produktivnosti, zmerno visoke sposobnosti (ne nujno ekstremno visoke) pa so skupaj z ustvarjalnostjo in motivacijo porok za nadarjeno vedenje;
- izsledki raziskav kažejo, da je večina aktivnosti, ki jih namenjamo zgornjim 3 do 5 odstotkom nadarjenih učencev enako primerna tudi za večjo skupino;
- učenci, ki na testih inteligentnosti dosežejo zgornjih 20 odstotkov točk, so sposobni visoke učne aktivnosti, zato so prvi kandidati za zahtevnejše programe.

Zdi se, da so odstotki nadarjenih, ki jih navaja Renzulli, bliže realnosti. Upoštevati je treba namreč, da so otroci lahko nadarjeni na mnogih področjih in da verjetno vseh področij, ki zahtevajo posebne talente, niti ne poznamo. V družbi se od časa do časa tudi pojavljajo nove aktivnosti, za katere je potrebna nadarjenost.

Pri odkrivanju nadarjenih učencev pogosto upoštevajo tudi mnenje učiteljev. Le-ti naj bi bili sposobni odkriti od 45 do 60 odstotkov teh učencev. Ko so jih dodatno usposabljali, pa so pravilno odkrili kar 86 odstotkov nadarjenih (Gear, 1987; Denton in Postlethwait, 1985, po Georgeju). Ti odstotki niso tako nizki, da bi učiteljevo mnenje lahko preprosto zanemarili.

Učitelj ima v primerjavi s testi to prednost pri odkrivanju nadarjenih učencev, da spoznava učence v realni situaciji med vzgojno-izobraževalnim procesom, in to skozi več let. Po drugi strani pa se pri učiteljevem presojanju učencev lahko pojavijo določene subjektivne napake, česar tudi ne kaže spregledati, ko izbiramo nadarjene.

V zadnjem času strokovnjaki zelo priporočajo uporabo testov ustvarjalnosti. To je posledica spoznanja, da ima inteligentnost več »obrazov« in da testi inteligentnosti ne merijo vseh. Tradicionalni testi inteligentnosti zahtevajo predvsem deduktivno mišljenje, ki je v skladu z neko ustaljeno logiko, medtem ko so testi ustvarjalnosti odprti in dopuščajo več možnih odgovorov. Torrance (1962) ugotavlja, da bi spregledali kar 75 odstotkov otrok, ki dosegajo visoke rezultate na testih ustvarjalnosti, če bi nadarjene izbirali samo na podlagi testov inteligentnosti in bi bilo merilo za nadarjenost zgornjih 20 odstotkov doseženih točk. Z uporabo testov ustvarjalnosti pri odkrivanju nadarjenih otrok torej razširjamo pojem nadarjenosti. Ustvarjalnost se danes smatra za eno bistvenih značilnosti nadarjenosti.

Kljub temu pa teste ustvarjalnosti še vedno razmeroma redko uporabljajo pri odkrivanju nadarjenih otrok. Razlog je predvsem v zamudnem in zahtevnem vrednotenju teh testov, obstajajo pa tudi pomisleki glede ustreznosti njihovih merskih karakteristik.

Pri odkrivanju nadarjenih otrok upoštevajo še mnoge druge vire informacij: rezultate testov znanja, šolske ocene, oceno staršev, samooceno, oceno učenčevih izdelkov ... Nekateri (Sisk, 1988) priporočajo študijo primera, to je zbiranje in upoštevanje več vrst informacij o otrocih: testnih rezultatov, šolskih ocen, ocen izdelkov, projektov in portfeljev, poročil in mnenja učitelja, samoocene itd. Ta metoda je, če jo ocenjujemo s strokovnega vidika, gotovo najboljša, saj nam omogoča vsestransko spoznavanje učencev. Toda v praksi je težko izvedljiva, ker je zelo zamudna. Potrebno je torej poiskati takšen postopek odkrivanja nadarjenih otrok, ki bo izvedljiv in strokovno še sprejemljiv.

In še eno dilemo v zvezi z odkrivanjem nadarjenih otrok je treba omeniti. Različna mnenja obstajajo tudi o tem, kako zgodaj začeti odkrivati te otroke: ali morda že na predšolski stopnji, ob vstopu v šolo ali v poznejših razredih. Če začnemo s postopkom odkrivanja prezgodaj, potem tvegamo večjo možnost napake zaradi hitrega in težje predvidljivega razvoja pri mlajših otrocih, poleg tega so pri nižji starosti tudi testne preizkušnje manj zanesljive. Če pa odkrivanje nadarjenih preveč odložimo, se lahko zgodi, da bo pedagoška intervencija prepozna, kar bo ogrozilo njihov optimalni razvoj. To dilemo lahko razrešimo z mehkejšim pristopom k odkrivanju nadarjenih otrok na predšolski stopnji in v začetnih razredih osnovne šole, z opazovanjem in upoštevanjem druge že obstoječe evidence o otrocih. Takšen pristop nam sicer bolj omogoča evidentiranje otrok, ki bi bili lahko nadarjeni, vendar zadošča za prilagajanje vsebin in oblik dela nadarjenim v okviru notranje diferenciacije, ki je edina primerna za mlajše otroke. Nadarjenost starejših otrok pa je potrebno dodatno preveriti tudi s testnimi in drugimi metodami.

Poskušajmo na koncu tega prispevka odgovoriti še na naše naslovno vprašanje: Kdo so nadarjeni učenci? Naš odgovor je, da so to tisti učenci, ki glede na standarde okolja, v katerem živijo prekašajo večino svojih vrstnikov na enem ali več sorodnih področjih ali pa imajo za to ustrezne potenciale.

LITERATURA

Davis, G. A. in Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. New York: Prentice Hall.

George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Glogovec, Z. in Žagar, D. (1990). *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Hallahan, D. P. in Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional Children*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Passow, A.H. (1985). Obrazovanje nadarenih. V: *Perspektive obrazovanja 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Travers, J. F., Elliot, S. N. in Kratochwill, T. R. (1993). *Educational Psychology. Effective Learning*. Madison: Brown Benchmark.

Woolfolk, A. E. 1993). *Educational Psychology* (5. izd.). Boston: Allyn and Bacon.

V zbirki Modeli poučevanja in učenja je leta 1998 izšla publikacija

Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, v kateri vrsta avtorjev (T. Bezić, F. Strmčnik, I. Ferbežer, N. Jausovec, B. Dobnik, J. Artač, S. Bragato, N. Nanut Brovč, N. Pahor, N. Skrt Leban) objavlja pregled najsodobnejših znanstvenih spoznanj o nadarjenosti, možnostih spodbujanja nadarjenih otrok in mladostnikov, o etičnih dimenzijah dela za nadarjene in z njimi ter nekaj preizkušenih modelov dela z nadarjenimi. Delo bogati tudi bogat izbor domače in tuje literature s tega področja.

Zbornik je tudi obvezno gradivo za seminarje o odkrivanju in delu z nadarjenimi, ki jih vsako leto razpisuje ZRSŠ. Cena izvoda je 2000 tolarjev.

Naročila sprejema:
Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28
1000 Ljubljana, faks: 01 3005 199

RAZPRAVE

Dr. Ivan Ferbežer

Pedagoška fakulteta v Mariboru

NADARJENI OTROCI V SLOVENIJI MED TEORIJO IN PRAKSO

RAZPRAVE

CILJI RAZISKAVE

Želeli smo znanstvenokritično preučiti položaj interdisciplinarne problematike nadarjenih učencev v Sloveniji. Poskušali smo objektivno osvetliti pospeševalne in zaviralne dejavnike uresničevanja sposobnostnih potencialov kot individualne otrokove pravice in kot potrebo družbe. Problem uveljavljanja sposobnostnih potencialov je osvetljen tudi z vidika mlade dvemilijonske države v procesu tranzicije v tržno ekonomijo.

METODA

Položaj nadarjenih učencev smo preučili z deskriptivno raziskovalno metodo v prečni časovni perspektivi dvajsetih let. Ker je problem obravnavan kot dinamična kategorija, so orisane nekatere časovne tendence. Podatke smo zbirali, obdelovali in interpretirali iz različnih spoznavnih virov: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Bela knjiga …, 1995), šolska zakonodaja s eksplicitnimi in implicitnimi poudarki na nadarjene učence (Šolska zakonodaja ..., 1996), petnajst slovenskih posebnih priročnikov s področja nadarjenosti, štirideset diplomskih, magistrskih in doktorskih nalog s področja nadarjenosti v Sloveniji, okoli tristo strokovnih in poljudnih člankov o nadarjenosti v slovenski periodiki, koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji (Odkrivanje in ..., 1998), nekaj letnih delovnih poročil osnovnih šol, ekspertno-konzulentne izkušnje iz raziskovalnega projekta Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole, izvajalsko-izkušenjska spoznanja s seminarjev Zavoda RS za šolstvo Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo ter drugih, izkušenjska spoznanja z različnih predavanj na pedagoških učiteljskih konferencah o nadarjenih učencih.

EKONOMSKO-POLITIČNI DEJAVNIKI

Spoznanje angleškega ekonomista Williama Pettya iz sedemnajstega stoletja, da so človeški viri pomembnejši od naravnih, je v Sloveniji dozorelo šele z osamosvojitvijo in prehodom v tržno ekonomijo. Talente izgubljamo še preveč neracionalno v več pogledih. Nekateri nadarjeni zaradi nizkega socialnega ekonomskega stanja družin, kulturne prikrajšanosti staršev, premajhne krajevne in šolske občutljivosti za odkrivanje in razvijanje ne nadaljujejo šolanja in se tudi sicer ne uresničujejo. Mnogi se zaradi sledov zastarelega komunističnega ideološkega pritiska egalitarizma in kolektivizma zgubljajo v poprečju. V boljši različici, nekateri »cvetijo v osami« zunaj šolskega sistema. V prehodnem tranzicijskem času je mnogo talentiranih delavcev brezposelnih. Z institutom javnih del so prisiljeni v dela pod nivojem svojih sposobnosti. Marsikje je še vedno kadrovska struktura podjetij zgrajena po Petrovem načelu (manipulativne spretnosti) in še premalo po inovativno izkazanih sposobnostih. Celo več, obstajajo regije, kjer je kadrovska struktura nezaposlenih boljša kot zaposlenih. Petinštiridesetletni komunistični sistem je v operativi šolskega sistema nasprotoval posebni skrbi za nadarjene učence, razen kadar je šlo za revolucionarno politične interese in voditeljske spretnosti (Ožir, 2000). Ideološke vrednote socialne enakosti so implementirale psihološko homogenizacijo. Diferenciacija šol je zaostajala za psihološko diferenciacijo med učenci. Sprejemljiva in dovoljena je bila le notranja diferenciacija in individualizacija učencev (Strmčnik, 1983).

V zadnjem času se sposobnejši, talentirani menedžerski kadri podrejajo političnim elitam v boju za oblast. Veliko sposobnih in talentiranih Slovencev je v polpretekli zgodovini politično in/ali ekonomsko emigriralo v razvitejše države po svetu po znanem vzorcu kraje možganov (približno za eno univerzo intelektualcev, »brain-drain«).

Svojstvena šolskosistemska ovira za razvoj talentov pomeni pomanjkanje zadostnih možnosti doktorskega, magistrskega in specialističnega študija, čeprav se to stanje močno izboljšuje. Spreminjanje tehnologij in proizvodnih programov je hitrejše kot reformiranje dodiplomskega kurikuluma.

Stanje je zaskrbljivo tudi strukturno. Po nekoliko starejših podatkih dela 48 % raziskovalcev v raziskovalnih ustanovah, 47 % na univerzi in samo 5 % v gospodarstvu. Kroženje kadrov med temi segmenti je minimalno. Premajhno število najsposobnejših kadrov dela v razvojnih oddelkih podjetij. Po odstotku

družbenega proizvoda, vloženega v razvoj in inovativno dejavnost, smo na repu Evrope. Vlaganja v razvoj so desetkrat manjša kot v državah Evropske unije (Smaka, 2000). Vendarle pozitivno pospešen razvoj dosega inovativna dejavnost (Mulej, M., 1994). Prikazovanje inovacij v funkciji dobička podjetja in posameznega delavca pomeni strukturni premik, saj postaja inovativnost polagoma spet sestavina kulture slovenskega karakterja (Musek, 1994).

Polagoma naraščajoča privatizacija primarne, sekundarne in terciarne dejavnosti vse bolj pričakuje in vrednoti delo, visoko produktivnost in inovativne storitve. Sicer pa je mikro- in makroekonomija pred vstopom v Evropsko unijo vsaj zunanje konkurenčno motivirana za odkrivanje in razvijanje talentiranih kadrov (Ferbežer, 1999).

Zanimivo podobnost v skrbi za nadarjene navaja avtorica Hollingworth leta 1942 v ZDA. Kljub temu da ostajajo učitelji in dejavniki civilne družbe, ki poudarjajo potrebo po posebni pozornosti talentom, pa danes v Sloveniji ekonomski dejavniki odločujoče prepričujejo odgovorne (Hollingworth, 1942).

NORMATIVNO ZAKONODAJNI DEJAVNIKI

Specifični odnos do problematike nadarjenih učencev ima šolska zakonodaja. Normativno je nesorazmerno več prostora namenjenega učno, razvojno neuspešnim in motenim kakor nadpovprečno uspešnim in nadarjenim učencem. Sicer bi bilo metodološko neustrezno zgolj ocenjevati na podlagi normativnega urejanja razvijanje nadarjenih učencev. Toda v nekdanji administrativni centralistični socialistični državi je bil to sinonim. Učitelji so morali slepo izpolnjevati zakonske zahteve.

V predšolskem obdobju poudarja zakonodaja predvsem prilagajanje vsebine potrebam in interesom otrok. Natančneje je opisana možnost zgodnjega vstopa v šolo in postopek ugotavljanja šolske zrelosti. Posebnih členov, namenjenih predšolskim nadarjenim otrokom, ni zaslediti.

Zakonodaja za osnovno šolo poudarja različne oblike akceleracije in dodatnega dela z nadarjenimi učenci:

- nadarjenim je omogočen hitrejši razvoj in napredovanje,
- nadarjeni učenci lahko prej končajo šolsko obveznost,
- natančneje je določen postopek preskoka razreda,
- kurikulum iz zakona izpeljuje podrobna vsebinska in metodična navodila za dodatno delo z nadarjenimi učenci,
- opredeljena je individualizacija in diferenciacija v okviru skupnega dela učencev v razredu,
- v novi devetletki, v zadnjih treh razredih, je predviden pouk različnih zahtevnostnih ravni oziroma zunanja diferenciacija v treh predmetih (angleščina, materinščina, matematika),
- opredeljen je dodatni pouk za nadarjene učence, ki poglablja vsebine in usmerja k ustvarjalni uporabi pridobljenega znanja,
- opredeljen je čas, pogoji za vključitev in subjekti realizacije dodatnega pouka,
- kurikularno so ponujene oblike interesnih dejavnosti in fakultativnega pouka v funkciji razvijanja sposobnejših učencev,
- izbirni predmeti.

Strniti je mogoče, da v primerjavi z drugimi razvitejšimi evropskimi državami v šolski zakonodaji ni zadostne normativno sistematizirane skrbi za nadarjene (kot na primer v Nemčiji, kjer obstaja pravilnik). V skladu s tem so tudi predvidena skromna finančna sredstva v obliki dveh ur dodatnega pouka za več nadarjenih otrok tedensko.

Tudi v srednjih šolah določa zakonodaja glede nadarjenih predvsem akceleracijo, dodatni pouk in interesne dejavnosti. Pogoji za vstop v posebne šole za talente so posebni preizkusi nadarjenosti oziroma talentiranosti (na primer glasbene šole). Nadarjeni učenci se lahko izobražujejo v več programih, opredeljeni so posebni razredi za nadarjene (na primer športni razredi). Učenci s statusom športnika so razbremenjeni nekaterih obveznosti, naknadno lahko opravljajo izpite. V gimnazijskem programu so zakonodajno opredeljeni izbirni predmeti od 2. do 4. letnika naraščajoči v samopobudi in intenzivnosti. Posebnega fleksibilnega programa so deležni učenci s statusom športnika, kulturnika, raziskovalca za intenzivnejšo in obsežnejšo učno dejavnost. V gibanju Znanost mladini je znanje opredeljeno kot iskanje novega znanja, tekmovalne oblike pa nadarjeni vedno bolj opuščajo kot neprimerne notranji motivaciji (Jurman, 1995). Evalvacija kaže na vsako stopnjo zadovoljstva različnih subjektov v zvezi z realizacijo izbirnih predmetov, ostaja pa vprašanje ali interesne dejavnosti pripeljejo do občutka kompetentnosti in dalje občutka samovplivanja (Čudina Obradović, 1990). Opredeljeno je, da lahko šola organizira posebne učne skupine iz več razredov, in sicer glede na specifične nadarjenosti. Določeno je, da mora šola nadarjenim omogočiti nabavo ustrezne literature, omogočiti mentorstvo, zagotoviti udeležbo na tečajih, seminarjih, tekmovanjih doma in v tujini. Kadar šola oceni (o tem odloča učiteljski zbor), da ima učenec takšne sposobnosti, da bi uspešno obdeloval vsebine iz višjega razreda, mu to omogoči brez izpita.V srednjem šolstvu so natančno določeni postopki in merila za pridobivanje

priznanj. V višjih razredih je predviden nivojski pouk in zunanja diferenciacija iz nekaj predmetov. Na univerzi je zakonski poudarek na hitrejšem napredovanju in dokončanju študija in na vzporednem interdisciplinarnem študiju več predmetov na več fakultetah (Cerovič, 1995).

Personificirano vzeto so v pedagoškem »establishmentu« poudarjeno skrb za talente izrazili: Franci Pivec, Peter Vencelj in Tea Valenčič, ki izhajajo iz socialistične, krščanske in liberalne politike (iz korespondence z Ministrstvom RS za šolstvo).

ŠTIPENDIRANJE

Pri dodelitvi posebnih štipendij za nadarjene se upoštevajo rezultati na inteligentnostnih testih (gornji percentil), šolski uspeh, zunajšolska interesna aktivnost in tekmovanja v znanju. Nadarjeni z višjimi učnimi uspehi dobijo štipendijski dodatek. Socialnoekonomski položaj družine je vse manj upoštevan, a se kljub temu štipendijski skladi bolj usmerjajo v talente iz revnih socialnih slojev. Štipendije za nadarjene se podeljujejo od srednje šole do dokončanja podiplomskega študija doma in v tujini. Pobude za projekte teh štipendij lahko dajejo šole, mentorji, starši, nikakor pa učenec sam.

V Sloveniji obstajajo med drugimi zlasti naslednji štipendijski skladi: Zoisove štipendije (Zavod za zaposlovanje), Štipendijska fundacija Antona Trstenjaka (talentirani Prleki), Fundacija Ana, Sklad Roka Petroviča (za športne talente) itd. Sicer pa se rojevajo vedno nove štipendijske fundacije za nadarjene, motivirane iz regijskega ali lokalnega okolja (Cerovič, 1995).

Najrazvitejši, najdaljši (30 let) in najuspešnejši doslej je štipendijski sklad Žiga Zois. Mecen je Zavod za zaposlovanje Republike Slovenije; utemeljen je na široki metodologiji in poglobljenem raziskovalnem delu. V zadnjem času so vse glasnejše kritike razpadajočega Zoisovega štipendiranja in zanemarjanja objektivnih ter socialnih meril (Makarovič, 1999). Nekateri štipendijski skladi za nadarjene organizirajo regijske, državne in mednarodne poletne učnoraziskovalne tabore (Naravna in kulturna dediščina – Kobarid, Vinska kultura – Svečina).

DEFINICIJA

Nadarjenost se v Sloveniji implicitno definira v okviru nekaterih skromnih uporabnih raziskav. Temeljnih raziskav s tega področja je zelo malo (Ferbežer, 1994). Pogosteje najdemo definicije nadarjenosti v okviru uporabnih raziskav o identifikaciji nadarjenih učencev. Največkrat pa se definicija mehanično povzema po tuji strokovni literaturi, večinoma ameriški, in sicer bolj ali manj v neaktualni različici (Odkrivanje in …, 1998). Izvirna slovenska prizadevanja definiranja nadarjenosti pa je mogoče najti le pri avtorju Jurmanu (Jurman, 1995). Zatorej je utemeljeno kritično se ozreti na naslednje pomanjkljivosti definicije nadarjenosti v slovenski strokovni literaturi:

- mehanično neustvarjalno prenašanje tujih neaktualnih izkušenj na naše razmere (Sloat, 1993),
- ni temeljnih raziskav s tega področja (Ferbežer, N., 2000),
- v definicijah pogrešamo neintelektualne oziroma motivacijske dejavnike,
- v definicijah pogrešamo povezanost s pedagoškimi praktično operativnimi strategijami (Ferbežer, 1994),
- v definicijah ni zaslediti interaktivnega odnosa med elementi predmeta določanja,
- ni krajevnih in časovnih opredeljevalcev, manj služi pedagoški operativi in bolj normativnim potrebam šolske oblasti,
- je pod močnim Torranceovim vplivom določanja nadarjenosti prek ustvarjalnosti (Jaušovec, 1987, Glogovec, Žagar, 1992, Artač, 1987),
- nadarjenost je definirana po identifikacijskem instrumentu, največkrat po inteligentnosti,
- nadarjenost je definirana po vsebini učnega programa (Nagy, 1996).

Torej je tudi pri nas tendenca premika od definicij, ki opredeljujejo nadarjenost predvsem po splošnih intelektualnih sposobnostih, prek definicij, ki poistovetijo nadarjenost s kreativnostjo, do tistih, ki nadarjenost opredeljujejo z interakcijo visokih sposobnosti, kreativnosti in izražene motivacije. Torej gre kronološki red od diferencialnega modela h komponentnemu modelu. Pojmovanje nadarjenosti se bo tudi pri nas spreminjalo skozi kontinuirane inovacije, z razvojem znanstvenih disciplin, z vedno večjimi holističnimi poudarki in v skladu z razvojem instrumentarija. Avtor tega prispevka sem zgradil pedagoško definicijo vsebinsko problemsko obravnavano v logični enotnosti med koncepcijo, identifikacijo. Pri tem sem gradil na Rubinsteinu, Furlanu in Renzulliju (I. Ferbežer, 1994, 14–24).

Nekako bolj induktivno, na podlagi uspešnih in učinkovitih pedagoških izkušenj, pa tudi deloma pod vplivom prvih fundamentalnih raziskav učitelji spontano sprejemajo Renzullijevo definicijo nadarjenosti. Podobno tudi prve projektne skupine šol (Osnovna šola Polzela, Osnovna šola Ivana Roba, Šempeter pri Gorici, Osnovna šola Gustava Šiliha, Velenje, Osnovna šola

Šmarje pri Jelšah, Osnovna šola Vransko), ki delajo prvič v zgodovini slovenskega šolstva sistematično in dolgoročno raziskovalno ter pedagoško na področju nadarjenih učencev (naslov projekta: Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev v osnovni šoli, vodja prof. Tanja Bezić, Zavod RS za šolstvo, OE Maribor).

IDENTIFIKACIJA

Identifikacija nadarjenih učencev ima dolgo tradicijo že od ugotavljanja psiholoških razlik med učenci. Polagoma se premika od mnogodisciplinarnosti k interdisciplinarnosti, od umetnih testnih okoliščin k razpoznavam v naravnih okoliščinah. Identifikacijski postopki zajemajo bolj ali manj različne areje otrokovega razvoja (učni uspeh, družinske razmere, mnenja učiteljev in vzgojiteljev, tekmovanja, mnenja šolskih svetovalnih služb, interesne dejavnosti, študije primerov, emocionalno osebnostni profil, kognitivno ustvarjanje sposobnosti), teste sposobnosti in ustvarjalnosti ter ocenjevalne lestvice. V prvi triadi devetletne osnovne šole se podcenjuje znanstvenjenje tega postopka (identifikacije) zaradi napačnega razvojnopsihološkega pojmovanja talentov (Odkrivanje in delo …, 1998).

Poleg tega je identifikacija vse bolj vzajemno povezana z učnoprogramskimi prizadevanji razvijanja talentov. Pri tem pa še ni pravega posluha za socialnokulturno pogojenost nadarjenosti, zlasti ne v uradni šolski politiki (Ferbežer, 1992). Podobno premajhne pozornosti so deležne nekatere težje razpoznavne kategorije nadarjenih:

- kulturno prikrajšani nadarjeni otroci (Ferbežer, 1995),
- nadarjeni z razvojnimi problemi (Krašovec, 1994),
- učno neuspešni nadarjeni otroci (Zaljuberšek, Nahtigal, 1993),
- nadarjene deklice (Valh, 1996),
- revni nadarjeni otroci (Lazar, 1998) itd.

Uspešnost celokupnih identifikacijskih in edukacijskih prizadevanj ovira nova zakonodaja o tajnosti podatkov.

UČNO DELO

Med pomembnejše nove posebne pozitivne okoliščine razvijanja nadarjenih v Sloveniji je mogoče šteti:

1. Nova šolska zakonodaja, ki omogoča pravico učencev do izbire, možnosti napredovanja v različnih izobraževalnih poteh, vsebinah in programih, možnosti vključevanja zunanjih mentorjev, vse bolj razvejena mreža zasebnih šol, vrtcev, možnosti poglabljanja učne usmerjenosti, naraščajoča zavest o pravici do drugačnosti, različne vrste akceleracij, diferenciacija, individualizacija, dodatni pouk, homogeno in heterogeno razvrščanje v skupine, posebni programi za talente, posebne šole za talente (umetniško področje).
2. Pedagoško široko odmevne mednarodne strokovnoznanstvene konference o nadarjenosti:
   - Dodatni pouk v osnovni šoli, Maribor, 1988 (Dodatni pouk ..., 1987),
   - Nadarjen učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu, Maribor, 1987 (Nadarjen učenec ..., 1987),
   - Nadarjeni, stanje, problematika, razvojne možnosti, Novo mesto, 1994. (Nadarjeni, stanje …, Novo mesto, 1994).
3. Uvedba v osnovno šolo finančno podprtega dodatnega pouka za nadarjene po dve uri na teden. Udeležba je navdušujoča tudi zaradi povezovanja s pripravami na tekmovanja.
4. Uvedba zunanje difernaciacije, kombinacije temeljnega in nivojskega pouka v več zahtevnostnih nivojih pri treh predmetih v zadnji triadi devetletne osnovne šole. Temu pa pedagoško humanistično osveščeni, evropsko usmerjeni znanstveniki in predstavniki desnosredinskih političnih strank skupaj z nekaterimi starši nasprotujejo (Piciga, 1999).
5. Vključitev problematike nadarjenosti v kurikularne vsebine pedagoško-psiholoških in metodičnih predmetov pedagoških kadrovskih šol prihodnjih učiteljev.
6. Od leta 1996 dalje organiziranje seminarske edukacije vzgojiteljev, učiteljev, zlasti pa šolskih svetovalnih služb, z naslovom Nadarjenost, šola, šolsko svetovalno delo, z nalogo inoviranja znanj in strategij dela z nadarjenimi učenci (Zavod Republike Slovenije za šolstvo).
7. Edukacija prek podiplomskega študija na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani, Oddelka za pedagogiko Pedagoške fakultete v Mariboru in Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete v Ljubljani (predmet teorija nadarjenosti).

Pomembno spremembo v odpiranju skrbi za nadarjene pomeni nastajajoča splošna klima v novi državi Sloveniji, uveljavljanje pluralizma, možnosti izbire na vseh ravneh in v vseh smereh, bolj poudarjena avtonomija posameznika, uvajanje sistema mednarodne

primerljivosti znanja (mednarodna matura, evropsko primerljiva univerza, mednarodne raziskave o znanju), tekmovanje v znanju, razcvet učenja tujih jezikov, možnosti šolanja v tujini, demokratizacija odnosov v razredu in v šoli, večanje in množenje štipendijskih fondov za nadarjene, postopno priznavanje dela s talenti kot dejavnost posebnega družbenega pomena, humanističnega in nacionalnega pomena ter dimenzija človekove pravice. Pomembna novost v tem pogledu je vedno večja inovativna avtonomija šol. Nemški Der Spiegel to imenuje kot reforma od spodaj navzgor.

Ključni konvergentni problem je še v začetkih porajajoča potreba po koordinaciji in formalizaciji vseh oblikovalnih aktivnosti s področja nadarjenosti, bodisi še ne oživljenega nacionalnega združenja za nadarjene (Prva seja iniciativne ..., Maribor, 1994), bodisi v okviru Ministrstva za šolstvo, znanost in šport ali Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Glede ciljev, nalog in področij dela na področju nadarjenosti se zgledujemo po ECHA (Evropski svet za nadarjene).

V učnih programih je najbolje določeno zunanje opisno členjenje ustreznega učnega okolja, manj kurikularne vsebine in najmanj višje ustrezajoče kognitivne spretnosti (Odkrivanje in delo …, 1998). V omenjeni državni koncepciji, a nekoliko manj v praksi, je pogrešati več strokovne pozornosti akceleraciji, raziskovalni učilnici (resource room), pomanjkanje prilagojenih kurikularnih vsebin, pomanjkanje za nadarjene ustreznih delovnih zvezkov in učbenikov (Kunaver, 1983). Ustrezne kurikularne vsebine bi morale biti bolj interdisciplinarne, bolj kreativne, imeti raziskovalni značaj, usmerjene v prihodnost človeštva in aktivirati metakognitivne psihične procese. Skromni so poskusi reševanja določenih problemov v resničnih življenjskih okoliščinah. Gre za potrebo po tesnejšem povezovanju krajevnega okolja s kurikulom za nadarjene učence. Streaming, posebni razredi in posebne šole (waldorfska šola, teološke gimnazije itd.) se polagoma vključujejo v idejno pluralnost ponudbe in izobraževalni napredek uspešneje povezujejo s psihološkim razvojem otrok. Izobraževalno delo z nadarjenimi učenci sledi bolj kompenzatornemu, manj pa preferenčnemu modelu.

Pomembno pionirsko poslanstvo ozaveščanja organizirane skrbi za nadarjene predstavlja v Sloveniji edino društvo Klub za nadarjene učence Novo mesto (mag. Ana Blažič, dr. Marjan Blažič, 1994).

Prej omenjena prva slovenska projektna prizadevanja operacionalizacije kurikuluma za nadarjene učence so začela tudi z gradnjo metodologije evalvacije učnih programov za nadarjene učence kot enakovredne sestavine edukacije.

USPOSABLJANJE UČITELJEV

Dodiplomsko in podiplomsko usposabljanje učiteljev se tako kot v Evropi (Monks, Katzko, Van Boxtel, 1991) tudi v Sloveniji vse bolj kaže kot bistveno za razvoj talentov. To je poudarjeno, ne samo v državnih organih (Zavod RS za šolstvo), ampak tudi induktivno spontano, v posameznih šolah. Pri tem je precejšen poudarek na spreminjanju skoraj 50 let prevladujočega, s stereotipi in predsodki obarvanega pojmovanja nadarjenosti. Tudi nova slovenska koncepcija usmerja skrb za nadarjene na avtoriteto učitelja, kar je svetovna bližnjica in prvi korak v pravi smeri enotnosti med koncepcijo, identifikacijo in edukacijo.

V sistematično organiziranih delavnicah Zavoda RS za šolstvo je bilo od leta 1996 zajetih okoli 500 vzgojiteljev, učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev (Maribor, Novo mesto, vodja Tanja Bezić).

Posamezne študijske skupine šolskih svetovalnih delavcev so obravnavale vsaj po eno študijsko temo s področja nadarjenosti (okoli 600 svetovalnih delavcev). Na tej podlagi so bili izdelani lokalno prirejeni programi dela z nadarjenimi učenci, ki so bili vključeni v letne delovne načrt šol. Iz zgoraj omenjenih seminarjev je izšel večavtorski, po kvaliteti evropsko primerljiv priročnik Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo (Bezić, Strmčnik, Ferbežer, Jaušovec, Artač, Bragato, Nanut Brovč, Pahor, Skrt Leban, 1998). Vzporedno s temi prizadevanji postajajo vse bolj iskane temeljne in uporabne raziskave s področja nadarjenosti.

SKLEP

Raziskovalna prizadevanja na področju nadarjenosti bi kazalo osredotočiti na našo kulturno in nacionalno tradicijo, na specifiko marljivega karakterja slovenskega človeka (A. Trstenjak). To pa bi sooblikovalo proces prehoda etnične identitete v nacionalno identiteto. Šele to je temelj za medkulturne primerjave in možnosti »žarčenja slovenske odličnosti« v svetu.

Priznanje temu je dal junija 1999 v Ljubljani predsednik najrazvitejše države na svetu, ZDA, Bill Clinton: »Jefferson se je pri oblikovanju deklaracije neodvisnosti zgledoval po ustoličevanju koroških knezov; Adamič, Baraga in drugi so nenadomestljivo sooblikovali ameriško kulturo.«

LITERATURA

Artač, J. (1987). Odkrivanje, spodbujanje in spremljanje nadarjenih učencev v osnovni šoli. V: *Drugačnost otrok v šoli, Zbornik posvetovanja*. Cankarjev dom Ljubljana, 17.–19. 9. 1986, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana, str. 323–326.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

Bezić, T., Strmčnik, F., Ferbežer, I., Jaušovec, N., Dobnik, B., Artač, J., Bratago, S., Nanut Brovč, N., Pahor, N., Skrt Leban, N. (1998). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Blažič, A. (1994). *Klub za nadarjene učence, Pregled članstva, realizacije programa, sodelavcev, 1988–1994*. Novo mesto, ciklostil.

Cerovič, N. (1995). *Nadarjeni učenci v šolski zakonodaji v Sloveniji in Hrvaški*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor, Oddelek za razredni pouk, Maribor, diplomsko delo.

Čudina Obradović, M. (1990). *Nadarjenost, razumevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga, Zagreb, str. 33–44.

Dodatki pouk v osnovni šoli. (1987). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.

Ferbežer, I. (1992). Učitelji odkrivajo kulturno prikrajšane nadarjene otroke. V: *Sodobna pedagogika*, Vol. 43, št. 1–2, str. 46–52.

Ferbežer, I. (1994). Pedagoška definicija nadarjenosti kot izziv prakse. V: *Pedagoška obzorja*, št. 1, str. 14–23.

Ferbežer, I. (1992). *Veljavnost in zanesljivost učiteljevih ocen pri odkrivanju in spremljanju nadarjenih učencev*. Vseučilišče v Zagrebu, Filozofska fakulteta Zagreb, doktorska disertacija.

Ferbežer, I. (1999). Bistvene dileme poklicnega razvoja, edukacije in svetovanja nadarjenim učencem. V: *Poklicna orientacija na razpotju, Mednarodna konferenca o poklicni orientaciji*, 5.–7. 5. 1999. Mednarodno združenje za izobraževalno in poklicno orientacijo, Bled, str. 28–29.

Ferbežer, I. (1994). Pedagoško pojmovanje nadarjenosti. V: *Pedagoška obzorja*, št. 2, str. 3–13.

Ferbežer, I. (1995). Značilnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXVI, št. 3, str. 18–21.

Ferbežer, I. (1999). Gifted Children in Slovenia Between Theory and Practice. V: *13th Biennial World Conference, Wourld Council for Gifted and Talented Children*, 2.–6. Avgust, 1999, Istambul, str. 44–45 (abstract).

Ferbežer, N. (2000). *Terminologija nadarjenosti*. Teoretični del. Inštitut za prevajalstvo Gradec, Karl Franzes Universität Graz, gradivo magistrske naloge.

Glogovec, Z., Žagar, D. (1992). *Ustvarjalnost, Projektno vzgojno delo*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Hollingwort, L. (1942). *Children Above 180 IQ Stanford Binet, Origin and Development*. Yonkers on Huston, NY, World Bool, str. 372.

Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Državna založba Slovenije, Ljubljana.

Jurman, B. (1995). Inteligentni proti nadarjenim. V: *Anthropos*, št. 1–2. str. 331.

Kobal, M. (1987). *Gibanje Znanost mladini in Slovenci*. Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, str. 74–75.

Krašovec, P. (1994). *Razvojni problemi nadarjenih otrok*. Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, diplomska naloga.

Kunaver, D. (1983). *Poskusno gradivo za dodatni pouk angleškega jezika za sedmi in osmi razred osnovne šole*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Lazar, M. (1998). *Revni nadarjeni otroci*, Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, diplomsko delo.

Monks, F. J., Katzko, M., H.,W.,Van Boxtel (1991). *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues*. Report of Educational Research Workshop held in Nijmegen, The Netherlands, 23.–26. 7. 1991, Council of Europe, Strassbourg, Center for the Study of Giftedness – Nijmegen, Swets, Zeitlinger, Amsterdam, str. 22–46.

Nagy, M. (1996). Projekt SUNO, ali lahko vplivamo na večjo realizacijo nadarjenih učencev v šoli in izven nje. V: *Psihološka obzorja*, št. 4, Vol. 5, str. 19–46.

Makarovič, J. (1996). Care for the Gifted between two conservative institutions: the Case of Slovenija. V: *Paper presented at the 4 th ALPS ADRIA Psychology Sympo-sium*, Zagreb, October 3–5, 1996, Abstracts, Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Zagreb, str. 29.

Makarovič , J. (1999). Zoisove štipendije, propad prizadevanj treh desetletij. V: *Poklicna orientacija na razpotju*, Mednarodno združenje za izobraževalno in poklicno orientacijo, Bled, 5.–7. 5. 1999, Abstrakti, str. 58.

Mulej, M. (1994). Inovacijski management, 1. knjiga. V: *Inoviranje managementa*, Tempus Joint European Projekt 3076, Maribor, Ekonomsko poslovna fakulteta, Univerza v Mariboru.

Musek, J. (1994). *Psihološki portret Slovencev*. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.

Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti (1994). Društvo pedagoških delavcev Dolenjske, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje, Novo mesto, Planprint, Ljubljana.

Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (1998). Nacionalni kurikularni svet. V: *Pedagoška obzorja*, št. 5–6, str. 277–285.

Piciga, D. (1999). *Z NKS stvar ni končana, ampak se šele začenja*. Večer, 15. 2. 1999, str. 24.

Prva seja iniciativne skupine slovenskega združenja za nadarjene (1994). Marjan Blažič, Maribor. Zapisnik oblikoval Ferbežer I., ciklostil.

Smaka, M. (2000). *Odločno premajhna usmeritev v razvoj*. Večer, 9. 12. 2000, str. 17.

Sloat, R. S. (1993). *Razumevanje izraza »nadarjen«*. Educa, št. 6, str. 477–483.

Strmčnik, F. (1983). Učna diferenciacija in individualizacija v samoupravni socialistični šoli. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 34, št. 1–2, str. 1–17.

Valh, I. (1996). *Nadarjene deklice*. Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, diplomska naloga.

Zaljuberšek, M., Nahtigal, M. (1993). *Učno neuspešni nadarjeni učenci*. Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru, diplomska naloga.

Povzetek

Deskriptivna komparativna raziskava preučuje položaj nadarjenih učencev v šolskem sistemu v Sloveniji. Uporabljene so takšne problemske kriterijske členitve, kakor jih uporabljajo evropska (ECHA, EUROTALENT) in svetovna (WCGTC, UNESCO) strokovna združenja za nadarjene. Metoda analize vsebine je usmerjena zlasti na tele raziskovalne probleme: koncepcija in terminologija nadarjenosti, identifikacija nadarjenih učencev, zadovoljitev specifičnih intelektualnih, izobraževalnih, socialnih in emocionalnih potreb doma in v šoli, usposabljanje učiteljev, vzgojiteljev in šolskih svetovalnih služb, izobraževanje nadarjenih v luči akceleracije, notranje in zunanje diferenciacije, obogatitve, senzitiviranje javnosti, politike za potrebe nadarjenih otrok, hranjenje in informacijsko urejanje podatkov, štipendiranje in vprašanje, kaj bi se bilo mogoče naučiti iz slovenske izkušnje.

Abstract

The descriptive comparative analysis examines the situation of the gifted pupils and students in Slovene educational system. The criteria classifications of the problems used in this research correspond to those used by European (ECHA, EUROTALENT) and world (WCGTC, UNESCO) professional associations for gifted pupils and students. The methodology of content analysis has been focused on the following research problems: concepts and terminology of giftedness, identification of gifted pupils and students, fulfilment of specific intellectual, educational, social and emotional needs at home and at school, in-service training for teachers, educators and school counsellors, education of the gifted in the light of acceleration, internal and external differentiation, enrichment, sensitivity of public, policy for the needs of the gifted, system of recording and information, scholarships, as well as to the question of what could be learned from Slovene experience.

Tanja Bezić

Zavod RS za šolstvo

ODKRIVANJE NADARJENIH UČENCEV V OSNOVNI ŠOLI IN DELO Z NJIMI

UVOD

V Evropi in v svetu narašča zavedanje o posebnih značilnostih in potrebah nadarjenih, narašča število združenj znanstvenikov in strokovnjakov, ki se ukvarjajo s problemi nadarjenosti. V številnih državah so ustanovili tudi posebna združenja nadarjenih, staršev, učiteljev. Države podpirajo in poskrbijo za ustanavljanje posebnih centrov, oddelkov in služb, ki razvojno-raziskovalno in strokovno podpirajo prizadevanja predšolskih ustanov, osnovnih in srednjih šol ter visokošolskih ustanov, pomagajo pa tudi staršem in skrbijo za razvoj posebnih programov za nadarjene. Žal nam v Sloveniji doslej, kljub prizadevanjem številnih posameznikov in institucij, še ni uspelo vzpostaviti stalne mreže strokovnjakov in praktikov, ki bi bila lahko postavila enakovredna drugim združenjem in centrom v Evropi in v svetu. Zdi pa se, da nam je v zadnjih letih vendarle uspelo storiti nekaj korakov v omenjeni smeri in da je čas za vzpostavitev bolj koherentnega sistema blizu.

Skupno spoznanje je (priporočilo Sveta Evrope, št. 1248, oktober l994), da je pomemben napredek mogoče pričakovati le, ko so ustvarjene spodbudne širše družbene in vzgojno-izobraževalne razmere za pravočasno odkrivanje nadarjenih ter za njihovo kontinuirano sistematično in celostna spodbujanje in podporo njihovega celostnega razvoja. Močno je poudarjeno načelo, da ne smemo ene skupine otrok razvijati na škodo drugih, ter da mora biti skrb za nadarjene zelo preudarna, saj se lahko zgodi, da kdaj negativne posledice posebne skrbi preglasijo pozitivne.

Za nadarjene otroke pri nas in tudi povsod v svetu najbolj in praviloma najprej poskrbijo starši, zanje skrbi tudi država s šolskim sistemom in štipendijsko politiko, lokalne skupnosti z organizacijo in finančno podporo različnih gibanj, društva in organizacije. Izjemno pomemben je tudi prispevek znanstvenikov obeh univerz in institutov.

Čeprav so izjemnega pomena kakovostni programi dela zunaj obveznega predmetnika in pouka v šolah, pa je tudi priznano, da brez kakovostnega pouka ni ustreznega razvoja nadarjenih. Ker so učitelji ena od najpomembnejših skupin odraslih za odkrivanje in spodbujanje razvoja nadarjenih, je njihovemu izobraževanju, strokovnemu spopolnjevanju in konkretni podpori oz. pomoči potrebno nameniti vso skrb. Del te podpore in pomoči morajo šole in učitelji dobiti od državnih institucij, del od lokalnih skupnosti del pa tudi v šolski svetovalni službi oz. v skupnem delu s šolskimi svetovalci (pedagogi, psihologi, socialni delavci, defektologi, socialni pedagogi). Pomembno je, da postane poznavanje potreb nadarjenih in obvladovanje oblik in metod dela z njimi tudi cilj in vsebina dodiplomskega izobraževanja vseh vzgojiteljev, učiteljev in prihodnjih svetovalnih delavcev.

Kljub temu da smo v Sloveniji že doslej skrbeli za nadarjene na različnih nivojih vzgojno-izobraževalnega in znanstvenoraziskovalnega sistema, celostnost prizadevanj ni bila vzpostavljena. Razvite države imajo sprejete posebne nacionalne programe za odkrivanje in delo z nadarjeni učenci.

Razvoj celostnega koncepta za delo z nadarjenimi ni mogoč brez širše družbene podpore in brez podpore države.

Rečemo lahko, da naša šolska zakonodaja daje dokaj dobre podlage za razvoj takega koncepta. Za osnovnošolsko stopnjo je koncept tudi že pripravljen in sprejet na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje[1], načrtovan pa je tudi njegov razvoj za vrtce in srednješolsko stopnjo izobraževanja.

ZAKONSKE PODLAGE ZA RAZVOJ CELOSTNEGA KONCEPTA ZA ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI

Pomembno izhodišče razvoja celostnega koncepta za delo z nadarjenimi vedno predstavlja šolska zakonodaja, zato bom najprej izpostavila najpomembnejše člene ustreznih slovenskih zakonov.

Med temeljnimi cilji vzgojno-izobraževalnega sistema še posebej izpostavljajo pomen razvijanja nadarjenosti: 2. člen Zakona o osnovni šoli (odslej ZOŠ), 2. člen Zakona o gimnazijah (ZGim) in 2. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI).[2]

---

1 Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, februar 1999.

2 Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, 12/96.

ZOŠ opredeljuje nadarjene v 11. členu kot otroke s posebnimi potrebami, v 12. členu pa, da mora šola posebno nadarjenim učencem prilagoditi metode in oblike dela ter jim omogočiti dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Prilagajanje izvajanja programov nadarjenim dijakom je tudi obveza gimnazij (ZGim, 36. člen) in drugih srednjih poklicnih in strokovnih šol (ZPSI :10. člen, 56. člen, 71. člen).

Osnovna šola organizira v okviru razširjenega programa (ZOŠ, 23. do 27. člen) tudi dodatni pouk, interesne in druge dejavnosti. V vse oblike razširjenega programa šole (ZOŠ, 20. člen) učenci vstopajo prostovoljno.

Država omogoča vsaki osnovni šoli, da del posebnih ur za pomoč otrokom s posebnimi potrebami nameni tudi za delo z nadarjenimi učenci.

Zakonodaja omogoča učencem in dijakom hitrejše napredovanje po programu (79. člen ZOŠ, 19. člen ZGim, 49. člen ZPSI), prav tako pa morajo gimnazije in druge srednje šole dijakom omogočiti vzporedno izobraževanje ter v skladu z zakonom prilagoditi opravljanje obveznosti iz izobraževalnega programa, in sicer tako, kot določi minister, za vse dijake perspektivne in vrhunske športnike in za dijake, ki se pripravljajo na mednarodna tekmovanja v znanju (ZGim, 18. člen; ZPSI, 46. člen).

Pri pripravi in izpeljavi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami sodeluje tudi svetovalna služba, kar določa 67. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (odslej ZOFVI)[3]. 62. člen ZOFVI določa, da program za delo z nadarjenimi učenci oblikuje oddelčni učiteljski zbor.

Čeprav že zakonodaja postavlja skrb za nadarjene med pomembne cilje in naloge ustanov na vseh nivojih javnega šolskega sistema, pa je bilo potrebno kar nekaj let, da smo pripravili in na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje sprejeli že omenjeni Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ[4], v nadaljevanju koncept.

Ker je koncept pomembna podlaga za razvoj na tem področju, naj ga na kratko predstavim, sicer pa ga je mogoče podrobno spoznati na spletnih straneh Ministrstva RS za šolstvo, znanost in šport.[5]

KRATKA PREDSTAVITEV KONCEPTA ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI UČENCI V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

Besedilo koncepta sloni na naslednjih teoretičnih izhodiščih[6]:

- v strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti,
- starejše definicije zožujejo nadarjenost na inteligentnost, kar pa ni v skladu s sodobnejšimi spoznanji,
- v psihologiji se vse bolj utrjuje spoznanje o več vrstah inteligentnosti oz. talentih,
- ena najpogosteje uporabljenih definicij v svetu je definicija, ki je zapisana v ameriškem zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978[7], in ta tudi po našem mnenju ustreza pogojem, ki jih za oblikovanje definicije nadarjenosti postavlja Renzulli (Renzulli, 1981), in sicer da:
  - izhaja iz raziskav o značilnosti nadarjenih,
  - je dobro vodilo pri postopku odkrivanja nadarjenih,
  - dobro nakazuje pot k načrtovanju programov in dejavnosti za nadarjene,
  - njeno veljavnost potrjujejo številne kasnejše raziskave.
- Koncept izhaja iz spoznanj raziskav, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj razvite. Značilnosti se nanašajo na različna osebnostna področja – na miselno spoznavno področje, učnostorilnostno, motivacijsko ter na socialno-čustveno področje.
- V konceptu so naštete bistvene lastnosti nadarjenih na navedenih področjih, poleg tega pa je še posebnoj poudarjeno, da nadarjeni niso homogena skupina, ampak znotraj skupine obstajajo pomembne razlike.[8]

Za šolsko prakso se zdelo je še posebno pomembno opozoriti na nekatere značilnosti učno neuspešnih nadarjenih učencev, saj nas le-te pogosto pomembno ovirajo pri odkrivanju in ustreznem spodbujanju razvoja

RAZPRAVE

---

3 Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Ur. l. RS, 12/96.

4 Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, Ljubljana, 13. februar 1999.

5 Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, spletne strani Ministrstva RS za šolstvo in šport, www. mss.edus.si/documenti/9-svetovalno.asp.

6 Ibid. str.1–2.

7 Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani 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 dela potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (v Travers, Elliot in Kratochwill: Educational Psychology, str. 147).

8 Koncept, str. 5–6.

nadarjenih. Med te značilnosti raziskovalci uvrščajo predvsem: nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih, strah pred spraševanjem, nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja, nesposobnost tvornega sodelovanja pri skupinskem delu, neuspešnost običajnih metod motiviranja (npr. z nagrajevanjem pridnosti), slaba pozornost, hiperaktivnost, čustvena in socialna nezrelost.[9]

Koncept je bil izoblikovan še na nekaterih pomembnih opredelitvah, med katerimi je za njegovo razumevanje še posebno pomembna naslednja: »Termin *odkrivanje nadarjenih učencev* označuje celoten proces, ki vključuje evidentiranje, identifikacijo ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Odkrivanje se praviloma izpelje v prvi in drugi triadi, po potrebi pa se ponovi še v tretji triadi. S tem se zagotovi, da imajo vsi nadarjeni enake možnosi, da so odkriti.«[10]

Koncept najprej natančno opredeljuje procese odkrivanja nadarjenih (evidentiranje, identifikacija, seznanitev in pridobitev mnenja staršev), v poglavju Delo z nadarjenimi učenci pa navaja temeljna načela ter oblike in metode dela in predvidene nosilce posameznih nalog.

Za namen tega prispevka izpostavljam le bistvene značilnosti procesa odkrivanja in temeljna načela za delo z nadarjenimi, oblike in metode dela ter nosilce pa najdete v ustreznem dokumentu.

Postopek odkrivanja nadarjenih učencev ni enak v vseh treh obdobjih osnovne šole. Praviloma se v prvi triadi (seznam evidentiranih se oblikuje ob koncu pouka v prvi triadi) izvede le evidentiranje ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev, v začetku druge triade pa (praviloma) identifikacija in seznanitev ter pridobitev mnenja staršev.

Proces odkrivanja pa ni omejen le na navedeno obdobje, ampak poteka za vse (neevidentirane) učence stalno, do konca osnovne šole. Razlika je le v tem, da se, za prej še neevidentiranega nadarjenega učenca, ki že obiskuje vsaj četrti razred, celotni postopek odkrivanja izpelje v šolskem letu, ko se ga evidentira.

Evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni, poteka na podlagi različnih meril, brez testiranj ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov.
V procesu evidentiranja predlagajo naslednja merila: učni uspeh, dosežki učenca pri različnih dejavnostih, rezultati tekmovanj, nadpovprečni rezultati v t. i. hobi dejavnostih učenca, mnenje učitelja (ki si ga le-ta oblikuje med vzgojno-izobraževalnim procesom na podlagi poznavanja znakov nadarjenosti), mnenje svetovalne službe.

Evidentirani učenci, kamor spadajo vsi, ki izpolnjujejo vsaj enega od meril, navedenih v konceptu, se po seznanitvi in pridobitvi mnenja staršev vključijo v proces identifikacije. Identifikacija poteka s pomočjo več pripomočkov, in sicer s pomočjo posebne ocenjevalne lestvice za učitelje[11], s pomočjo ustreznega testa sposobnosti ter testa ustvarjalnosti. Testiranje izpeljejo šolski psihologi.

Identifikacija poteka šele tedaj, ko učenec vstopi v drugo triado osnovne šole. Ugotovitev o tem, da je učenec nadarjen, se sprejme na sestanku vseh učiteljev, ki poučujejo v razredu (razredni učiteljski zbor), obvezno pa sodeluje tudi svetovalna služba in koordinator za delo z nadarjenimi, če to ni že svetovalni delavec. Učenec je lahko spoznan za nadarjenega, če vsaj pri enem od meril dosega nadpovprečen rezultat. Identifikaciji sledi seznanitev ter pridobitev mnenja staršev o otroku.

Spodbujanje razvoja nadarjenih v skladu z zakonodajo poteka nenehno, seveda že v prvi triadi, po identifikaciji pa šola še posebno poskrbi za pripravo individualiziranih programov dela in za stalno spremljanje razvoja.

Pri načrtovanju programov in pri samem delu z nadarjenimi naj bi vsi, ki pripravljajo ali so izvajalci programov, upoštevali naslednja temeljna načela[12]:

- širitev in poglabljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporabo višjih oblik učenja,
- uporabo sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebnostni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

---

9 Ibid.,str. 6.
10 Ibid., str. 7.
11 Prilagojena oblika ocenjevalne lestvice za učitelje. Avtor: Ivan Koren, PROFNAD, Zagreb, 1989, prevod v zborniku: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod RS za šolstvo, str. 40–47.
12 Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, str. 9–10.

Našteta načela je potrebno upoštevati v vseh obdobjih osnovne šole ter pri vseh organizacijskih oblikah dela in v vseh vzgojno-izobraževalnih dejavnostih, npr. v okviru pouka v skladu z načeli notranje diferenciacije, v okviru posebnih dni za dejavnosti, pri izvajanju interesnih dejavnosti, dodatnem pouku, v okviru t. i. fleksibilne diferenciacije, v raziskovalnih taborih, pri pripravi na tekmovanja, v procesih osebnega svetovanja, vzporednih programih itd.[13]

Posebej želimo poudariti, da učenci v soglasju s starši prostovoljno izbirajo vse tiste ponujene oblike dela, ki ne sodijo v obvezni program osnovne šole.

Ker se s sprejetjem koncepta pravo delo in njegovo preverjanje ter izboljševanje šele začenja, je Strokovni svet RS naročil Zavodu RS za šolstvo in ustrezni strokovni skupini, naj izdela operacionalizacijo koncepta ter poskrbi za uvajanje in spremljanje njegovega uresničevanja. Operacionalizacijo koncepta je potrdila razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih. Zdaj je pred nami seveda skrbno uvajanje in spremljanje uresničevanja koncepta ter po potrebi tudi njegovo dopolnjevanje. Čimprej pa bi bilo potrebno izdelati še prilagoditev koncepta za njegovo uresničevanje v osemletni osnovni šoli.

RAZVOJNI PROJEKT SPODBUJANJE RAZVOJA NADARJENIH UČENCEV OSNOVNE ŠOLE [14]

Ker so slovenske osnovne šole večino v konceptu omenjenih oblik vzgojno-izobraževalnega dela razvijale že doslej, in to večinoma zelo uspešno (navsezadnje dokazujejo to tudi rezultati domačih in mednarodnih tekmovanj, taborov, raziskovalni nalog itd.), je pomembno predvsem to, da poenotimo postopek odkrivanja nadarjenih ter da se najboljše oblike in metode vzgojno-izobraževalnega dela čimbolj razširijo, saj imajo vsi učenci pravico »dobiti najboljše«, kar jim moremo dati.

Prav zaradi navedenega so še posebno pomembni rezultati razvojnega projekta Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole, ki smo ga na Zavodu RS za šolstvo spodbudili in vodili v letih 1998–2000.

V projektu je sodelovalo pet osnovnih šol, ki so izvajale posamezne projektne naloge, in sicer:

- Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev (OŠ Gustava Šiliha Velenje), nosilka naloge: Brigita Kričaj, dipl. psih.;
- Nadarjenost kot izziv za večjo kakovost dela (OŠ Polzela), nosilka naloge: mag. Marinka Marolt;
- Projektno učno delo kot sredstvo in cilj odkrivanja in identifikacije nadarjenih učencev (OŠ Šmarje pri Jelšah); nosilka: Tamara Malešević, dipl. psih.;
- Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole (OŠ Ivana Roba Šempeter pri Novi Gorici); nosilka: Slavica Bragato, dipl. ped.;
- Sobotna šola (OŠ Vransko); nosilka: Mira Brinar - Huš, dipl. psih.

V projektu so sodelovali naslednji konzulenti: prof. dr. Norbert Jaušovec, Pedagoška fakulteta v Mariboru, izr. prof. dr. Ivan Ferbežer, Pedagoška fakulteta v Mariboru, Jana Artač, dipl. psih., OŠ Šenčur, mag. Bernarda Dobnik, dipl. psih., Zdravstveni dom Celje (v šol. letu 1998/99), Nataša Skrt Leban, dipl. psih., OŠ Ivana Roba Šempeter pri Gorici, Brigita Rupar, dipl. psih., ZRSŠ (v šol. letu 1998/99).

Namenski cilji projekta so bili:

- zvišati kakovost programov dela šol, dela učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev na področju odkrivanja in spodbujanja razvoja nadarjenih,
- vzpostaviti koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci na posamezni ustanovi ter opredeliti njegove temeljne naloge,
- poskusno organizirati »sobotno šolo« za nadarjene,
- identificirati modele dobre prakse in omogočiti diseminacijo izkušenj.

Sodelujoče šole so se kot pogoj za sodelovanje v projektu morale zavezati, da bodo v dveh letih razvile celostni program dela na področju odkrivanja in spodbujanja razvoja nadarjenih.

Načrtovali smo, da bodo z izvajanjem projektnih nalog šole dosegle najmanj naslednje objektne cilje oz. oblikovale naslednje dokumente:

- razvojni načrt osnovne šole za delo z nadarjenimi v kontekstu razvojnega načrta šole,
- program dela koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci,
- program odkrivanja in identifikacije nadarjenih na razredni in/ali na predmetni stopnji osnovne šole,
- program za razvoj nadarjenih na vsaj enem specifičnem strokovnem področju ter vsaj en program za spodbujanje splošnega psiho-socialnega razvoja,

[13] Ibid., str. 10–11.

[14] Razvojni projekt Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole, ZRSŠ, 1998–2000.

- izdelana metodologija sprotne in končne evalvacije rezultatov,
- vzpostavitev razmer in omogočanje strokovno-teoretičnega izobraževanja strokovnih delavcev in staršev, izmenjavanje izkušenj, preverjanje rešitev v zvezi z odkrivanjem, identificiranjem (metodologija) in spodbujanjem razvoja nadarjenih (programi, novi organizacijski in metodični prijemi),
- kot enakopravni udeleženec v projektu naj bi šole z akcijskoraziskovalnim prijemom razvijale sodobne modele na področju dela z nadarjenimi in jih evalvirale.

REZULTATI RAZVOJNEGA PROJEKTA

Vse postavljene cilje smo večinoma dosegli. Največ težav je bilo zaradi občutno prenizke finančne podpore MŠŠ, tako da so morale šole večino denarja za izpeljavo projektnih nalog prispevati same.

Problem pa je nastopil tudi zaradi nekaterih kadrovskih zamenjav (kar je seveda šolska realnost), zato je bilo še toliko pomembnejše, da smo cilje in naloge razvojnega projekta uvrstili v dolgoročne načrte šol.

Kljub vsemu pa smo v projektu dosegli naslednje cilje:

- Vsaka od šol je razvila svoj poseben program za spodbujanje razvoja nadarjenih, pri čemer so

Foto V. Filipčič

upoštevale skupne strokovne osnove in cilje projekta. Upoštevale so tudi dogovore o načrtovanju procesov izobraževanja strokovnih delavcev, dogovore o vsebini in načinu sodelovanja s starši, o modelih načrtovanja in evalviranja posebnih programov dela z nadarjenimi in redno poročale o svojem delu v obliki kratkih akcijskoraziskovalnih poročil.
- Vsak program je bil najprej evalviran racionalno. To evalvacijo so po metodologiji, ki jo je pripravila vodja razvojnega projekta, izvedli pa zunanji konzulenti razvojnega projekta.
- Racionalna evalvacija programov šol je bila izvedena, preden so šole začele s procesi identifikacije nadarjenih učencev in z delom po posebnih programih.
- Šole so redno sodelovale v procesu izkušenjskega učenja, ki smo ga organizirali na vsakem srečanju projektne skupine. Takšna oblika sodelovanja je bila ocenjena kot zelo koristna in kakovostna. Vsakokratna srečanja so bila namenjena nenehni sprotni evalvaciji poteka izvajanja nalog, menjavi izkušenj, iskanju novih rešitev ter dodajanju strokovne moči tako nosilcem kot tudi sodelavcem pri izvajanju projektnih nalog. Takšnih srečanj je bilo v dveh letih devet.
- Za nosilce projektnih nalog, vodstvene ter številne strokovne delavce, ki so se srečanj

udeleževali, smo organizirali predavanja strokovnjakov s področja razvojnega načrtovanja dela šole, s področja sodobnih teorij učenja, oblik in metod poučevanja, s področja evalvacije programov za nadarjene ter s področja uporabe psihodiagnostičnih pripomočkov za identifikacijo.

- Večina nosilcev in članov projektnih skupin se je udeležila 24-urnega seminarja Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, ki ga že četrto leto razpisuje ZRSŠ. V šolskem letu 2000/2001 smo prvič izvedli tudi že njegovo nadgradnjo oz. nadaljevalni seminar Identifikacija in programi dela z nadarjenimi. Ugotavljamo, da sta omenjena seminarja nujna oblika dodatnega strokovnega spopolnjevanja, predvsem za koordinatorja, ki bi naj bil povezovalec vseh dejavnosti za nadarjene na posamezni šoli.

Dokumenti ali izdelki šol pa so naslednji:

- Vsaka šola je v svoj razvojni načrt in (ali) v letni delovni načrt umestila tudi Program dela z nadarjenimi učenci.
- Vsaka šola je definirala filozofijo in model odkrivanja nadarjenih učencev.
- Skupaj smo potrdili psihodiagnostične instrumente za identifikacijo nadarjenih v osnovni šoli. Ti so bili le eden od kriterijev za identifikacijo nadarjenih in so rabili predvsem za to, da so organizatorji programov k sodelovanju posebej povabili tiste učence, ki so pokazali znake nadarjenosti, pa se sami za sodelovanje niso odločili.
- Razvojni projekt je jasno pokazal potrebo po nadaljevalnem seminarju za delo z nadarjenimi, ki smo ga medtem na ZRSŠ tudi organizirali.
- Vsaka šola ima izdelan program internega strokovnega spopolnjevanja ter program sodelovanja s starši v skupinskih in individualnih oblikah dela.
- Preverili smo vlogo koordinatorja za delo z nadarjenimi in ugotovili, da brez takšne vloge delo ne more biti kakovostno niti načrtovano niti izpeljano. Dobro je, da je koordinator svetovalec ali svetovalka šolske svetovalne službe.

Šole so razvile ali izpopolnile naslednje posebne programe za delo z nadarjenimi:

- delavnice ustvarjalnosti – ustvarjalnice,
- vzporedne programe za obogatitev baze znanja in razvijanje ustvarjalnosti – delo na terenu, ekskurzije, mini tabori,
- projektno učno delo učencev z notranjimi in zunanjimi mentorji,
- dve šoli sta razvili program »sobotnih šol«,
- šole so razvile program svetovanja za nadarjene učence, ki ga izvaja šolska svetovalna služba,
- razvile so instrumente za sprotno in končno empirično evalvacijo programov.

SKLEP

Dosežki projekta so bili že koristni in zagotovo še bodo pri oblikovanju in uvajanju novega koncepta za odkrivanje in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli in njegove operacionalizacije, vsekakor pa so pomembni tudi za delo šol, ki še izvajajo celoten ali del programa osemletne osnovne šole, saj so modeli preverjeni predvsem pri njih.

Svoje delo smo v aprilu 2000 predstavili tudi ekspertu za delo z nadarjenimi iz Makedonije, mag. Ljubčetu Kevereskemu, v maju dr. Franzu Monksu, predsedniku ECHA (Evropske zveze za nadarjene), z delom in dosežki smo sproti seznanjali naše zunanje konzulente ter soavtorje koncepta za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, prav tako pa tudi kompetentne profesorje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in na Univerzi v Mariboru. Posamezne šole so jih predstavljale tudi v lokalnih medijih.

Rezultate projekta smo že predstavili na 7. mednarodni konferenci ECHE v Debrecenu (Evropski svet za visoko nadarjenost, avgusta 2000), objavili pa jih bomo v posebnem zborniku.

Čeprav smo z delom v projektu končali, ostaja potreba po nadaljnjem sodelovanju med šolami in z vodjo projekta, pa tudi cilj, da bi sodelujoče šole lahko aktivno sodelovale pri uvajanju novega koncepta za delo z nadarjenimi v svetovalni, konzulentski in izobraževalni vlogi.

Novi koncept za delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli je za slovenski prostor pomemben korak v smeri ustvarjanja ustrezne institucionalne strukture, jasne filozofije ter metodologije za odkrivanje oblik in metod dela z nadarjenimi učenci. Poleg tega je mogoča prilagoditev za njegovo uresničevanje tudi v programu osemletne osnovne šole.

Čeprav smo razvojni projekt Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole (tedaj še osemletne) začeli izvajati pred začetkom priprave koncepta, sta filozofija ter model odkrivanja in dela z nadarjenimi skladna. Ugodne izkušnje razvojnega projekta, kjer smo nekatere elemente koncepta pravzaprav že preverili, pa kažejo, da ga je mogoče večinoma izpeljati tudi v programu osemletne osnovne šole; torej ni razlogov, da bi čakali na to, da bodo vse

osnovne šole začele izvajati program devetletne osnovne šole.

Naslednji pomembni korak (nanj nas še posebno opozarjajo strokovnjaki bolj razvitih držav) je vzpostavitev nacionalnega programa za odkrivanje in spodbujanje razvoja nadarjenih, vzpostavitev nacionalne koordinacije za to področje oz. vzpostavitev mreže strokovnjakov, ki bo skrbela za nenehni razvoj metodologije odkrivanja ter vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi.

Spodbuditi pa je treba tudi medsebojno sodelovanje staršev nadarjenih otrok, saj imajo le-ti še posebno pomembno vlogo v skrbi za nadarjene. Nekateri slovenski starši so namreč že člani ECHE.

LITERATURA

Bezić, T., Strmčnik, F., Ferbežer, I., Jaušovec, N., Dobnik, B., Artač, J.,Bragato, S., Nanut Brovč, N., Pahor, N., Skrt Leban, N. (1998). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Bezić, T. et. al. (2001). *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole 1998–2000*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana

Davis, G. A., Rimm, S. B. (1998). *Education of the Gifted and Talented*, (4. ed.), Allyn and Bacon, A Viacom Company, USA.

Gailbraith, J. (1992). *Vodič za nadarjene*, Državna založba Slovenije, Ljubljana.

Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*, Tangram, Ljubljana.

George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Glogovec, Z., Žagar, D. (1992). *Ustvarjalnost. Projektno vzgojno delo*. Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana.

Identifikacija in programi dela z nadarjenimi (2000). V: Delovno gradivo seminarja, Zavod RS za šolstvo.

Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*, Državna založba Slovenije, Ljubljana.

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.

Model odkrivanja nadarjenih otrok v osnovni šoli in dela z njimi. Iz prakse za prakso. (1991). Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Nagel, V. (1987). *Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok*, Državna založba Slovenije, Ljubljana.

Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti (1994). Zbornik. Društvo pedagoških delavcev Dolenjske, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje, Novo mesto.

Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo (2000). V: Delovno gradivo seminarja, Zavod RS za šolstvo.

Operacionalizacija koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci devetletne OŠ (2000). Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih. Zavod RS za šolstvo.

Povzetek

Najprej predstavljam bistvene značilnosti koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, ki ga je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje februarja 1999. V nadaljevanju predstavljam cilje, potek in rezultate razvojnega projekta ZRSŠ Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole. Projekt je potekal med letoma 1998 in 2000 na petih osnovnih šolah v Sloveniji. Menimo, da so izsledki projekta zelo koristni tudi za druge osnovne šole v Sloveniji, še predvsem za tiste, ki začenjajo uvajati novi koncept in razvijati programe za nadarjene.

Abstract

The article begins with the presentation of key characteristics of the concept called Identification of and Working with Gifted and Talented Children in Nine-Year Primary School that has been approved by The Council of Experts of the Republic of Slovenia for General Education in February 1999. In the second part, the targets, the process and the results of the action research project, called Stimulation of Development of Gifted and Talented Pupils in the Primary school, initiated and managed by the National Education Institute are presented. The project lasted for two years, i.e. from 1998 to 2000. Five primary schools were involved in it. The results are considered very useful for other primary schools, particularly for those that are introducing the new concept and developing their own G/T programmes.

Mirt Nagy

Zavod RS za zaposlovanje

ŠTIPENDIRANJE NADARJENIH – ZOISOVE ŠTIPENDIJE

NAMEN ZOISOVIH ŠTIPENDIJ

Že petnajst let Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje štipendira dijake in študente, ki izkazujejo izrazito nadarjenost na intelektualnem ali umetniškem področju. Osnovni namen podeljevanja Zoisovih štipendij – tako so poimenovane od leta 1991 – je spodbujanje razvoja in dvig izobrazbene ravni najsposobnejšega dela mladih, ki bi brez te materialne spodbude in podpore težje ali pa sploh ne uresničili svojih intelektualnih in umetniških potencialov. Tako želimo uresničiti dva cilja: pravočasno spodbuditi nadarjene, da si zastavijo visoke poklicne cilje, podpreti njihovo uresničevanje in tako optimirati delež visoko izobraženih kadrov, ki so potrebni za nadaljnji gospodarski, družbeni, znanstveno-tehnološki in kulturni razvoj države.

Zoisove štipendije niso nagrada za odličen uspeh in dosežke nadpovprečno uspešnim učencem, saj v ta namen podeljujejo javne pohvale, priznanja in nagrade. Namen Zoisovih štipendij je motiviranje nadarjenih, da polno razvijejo svoje potenciale, spremljanje njihovega razvoja in tudi poklicno svetovanje in informiranje. Zakaj je ta podpora družbeno smiselna? Gre za investicijo, ki zagotavlja večji priliv vrhunsko usposobljenih kadrov, ki jih potrebuje sodobna država na vseh področjih, predvsem pa naglo razvijajoče se gospodarstvo. Število nadarjenih je omejeno, zato ni vseeno, kako država skrbi za svoj intelektualni potencial. Slovenija še ni toliko razvita država, da bi si lahko zagotavljala strokovni kader s »privabljanjem« vrhunskih strokovnjakov iz tujine, nasprotno, soočena je s pojavom »bega možganov«. Pomanjkanje visoko izobražene delovne sile lahko postane omejevalni faktor razvoja. Če želimo v gospodarski tekmi ostati v ospredju, je vlaganje v razvoj kadrov temeljni pogoj. Danes tako pogosto uporabljen termin »pridruževanje Evropi« pravzaprav ne pomeni nič drugega kot zahtevo, da se sami začnemo ravnati po evropskih standardih, in da torej začnemo bolj ceniti in uveljavljati svoje znanje in dosegati podobno kvaliteto proizvodov in storitev, kot jo dosegajo najbolj razvite države. Zanašanje na tuje investitorje je lahko varljivo, saj je njihov glavni interes profit, ne pa vlaganje v dolgoročni razvoj. Zoisove štipendije so del širšega sistema štipendiranja in drugih finančnih pomoči, ki so opredeljene v Zakonu o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti. Postopki in merila za podeljevanje štipendij so določeni v pravilniku o štipendiranju (Ur. l. RS št. 48/99 in št. 43/00). Sistem štipendiranja temelji na: a) kadrovskih štipendijah, ki jih razpisujejo in podeljujejo organizacije in delodajalci zato, da bi si v določenem času zagotovili ustrezno usposobljen kader; b) republiških štipendijah, ki so namenjene vajencem, dijakom in študentom, ki bi se zaradi izredno slabih materialnih razmer ne odločali za šolanje; c) Zoisovih štipendijah za izjemno nadarjene z namenom dvigovanja izobrazbene ravni najsposobnejšega dela mladih. Po štirinajstih letih Zoisovega štipendiranja prihaja čas, da ugotovimo, ali vložek države v razvoj najsposobnejših kadrov daje predvidene učinke, in še zlasti, ali se Zoisovi štipendisti zaposlujejo na ustreznih, visoko produktivnih delovnih mestih. Tako kot je škoda vsakega nadarjenega učenca, ki ne realizira svojih potencialov in ne uspe pridobiti najvišje izobrazbe, je škoda vsakega Zoisovega diplomanta, ki se ne zaposli na ustreznem delovnem mestu v skladu s svojimi sposobnostmi in se zadovolji z vsakdanjim, rutinskim delom, ali pa celo odide v tujino. Na Zavodu RS za zaposlovanje nameravamo še v tem letu izvesti raziskavo, ki bo skušala odgovoriti na takšna in podobna vprašanja.

OD ODKRIVANJA K SPODBUJANJU NADARJENIH UČENCEV

Začetki družbene podpore nadarjenim segajo več kot 30 let v preteklost, ko je bil pri takratni Republiški skupnosti za zaposlovanje ustanovljen štipendijski sklad Milijoni za talente, namenjen štipendiranju nadarjenih učencev iz delavskih in kmečkih družin. Čeprav je sklad deloval le do začetka sedemdesetih let, so njegovi učinki delovali dalje. Postavljene so bile strokovne podlage za odkrivanje nadarjenih učencev v okviru službe za poklicno usmerjanje, zbiranje podatkov o nadarjenih učencih pa je omogočilo prve empirične, longitudinalne raziskave o nadarjenih učencih, s čimer se je še zlasti ukvarjal dr. Jan Makarovič. Ugotovil je, da na razvoj in realizacijo nadarjenih učencev močno vplivajo socialnoekonomski položaj učenčeve družine, razvitost kraja bivanja, kakovost pouka v šoli in

materine ambicije (želje), da bi otrok dosegel visoko izobrazbo. Meril je intelektualne sposobnosti in učni uspeh srednješolcev in ga primerjal s socialnoekonomskim statusom (SES). Šolski uspeh je bil bolj odvisen od SES staršev kot pa od sposobnosti učencev! Učni pogoji in motivacija staršev in učencev so očitno vsaj toliko pomembni kot njihove sposobnosti. Povedano z drugimi besedami, sposobnosti lahko ostanejo neizkoriščena dispozicija, če se jih v času šolanja ne razvija z ustreznimi aktivnostmi, in še zlasti, če se ne spodbuja notranja motivacija učencev. Tudi pretirano storilnostno, kompetitivno okolje je lahko za nadarjene učence, ki se ne želijo primerjati z drugimi, neustrezno. Še bolj pa inertna, dolgočasna, neambiciozna in neustvarjalna šolska klima. Šolski uspeh sam po sebi še ne more biti kazalnik realizacije sposobnosti, čeprav omogoča napredovanje. Če je šolski uspeh rezultat pridnosti, dobrih učnih in delovnih navad, izkaz uspešnega memoriranja faktografskih podatkov in naučenih teorij, takšno znanje nima velike uporabne vrednosti in je slabo zagotovilo za kasnejše uspešnosti na delovnem mestu. Če pa šolski uspeh temelji na problemskem pouku, poglobljenem poznavanju učne vsebine ter izkazanem uporabnem znanju, potem je lahko izraz realiziranih sposobnosti. Šolski uspeh je torej rezultanta globljega ali naučenega znanja, prizadevnosti in odnosa med učiteljem in učencem. Če nadarjeni posameznik nima vsaj prav dobrega učnega uspeha, je to lahko znak, da so odnosi med njim in učiteljem skrhani, da nima razvitih delovnih in učnih navad, ali pa ga obravnavana tematika ne zanima. Nizek šolski uspeh lahko vodi v kasnejšo »podrealizacijo«, saj ima takšen učenec slabše možnosti za vpis v ustrezno šolo. Izbira manj zahtevnega programa je kompromisna rešitev, ki ponavadi pelje v znižanje poklicnih aspiracij.

V začetku osemdesetih let se je delež takšnih »podrealiziranih« nadarjenih gibal med 30 % v bolj urbanem okolju do 50 % v manj razvitih, kmečkih okoljih. Če so hoteli spremeniti te ničkaj spodbudne razmere, je bilo treba rešiti dva problema. Kako pravočasno odkriti nadarjene in kako jih spodbuditi k večji aktivnosti oziroma učinkovitosti. V praksi sta ti dve vprašanji medsebojno povezani, saj ima odkrivanje nadarjenih smisel le v tem primeru, da se potem z njimi kaj počne. Od namena odkrivanja pa je odvisno tudi kakšne postopke, instrumentarij in merila bomo uporabili. Odkrivanje nadarjenih učencev v osnovni šoli je torej smiselno, da se pravočasno opozori učitelje in starše na nadpovprečne intelektualne sposobnosti posameznih učencev, jih spodbudi k dodatnemu delu in jih vključi v različne intelektualne, ustvarjalne in socialne aktivnosti. Brez teh dodatnih oblik dela je odkrivanje nadarjenih učencev nepotrebno, saj v ničemer ne pripomore k njihovi večji realizaciji, možne so celo negativne posledice, ker lahko pride do etiketiranja, zafrkavanja s strani sošolcev, če je razredna klima slaba in so odnosi med sošolci slabi. Ta problematika bi zahtevala posebno obravnavo. Štipendija za nadarjene seveda ni čudežno sredstvo, ki bi naenkrat spremenila motivacijo posameznika in rešila vse njegove probleme. Največ lahko pomaga tistim, ki imajo želje in interese po zahtevnejših poklicih, pa jih ne morejo realizirati zaradi premajhne spodbude doma ali slabih materialnih razmer.

Deset let po ukinitvi prvega štipendijskega sklada se je pojavila nova zamisel o štipendiranju nadarjenih. Spodbudili so jo negativni učinki usmerjenega izobraževanja na realizacijo nadarjenih učencev, pri čemer je pomembno vlogo odigrala strokovna služba za poklicno usmerjanje in štipendiranje pri takratnem Republiškem zavodu za zaposlovanje. Na tem mestu je potrebno nekoliko osvežiti zgodovinski spomina. Z reformo srednješolskega izobraževanja v začetku osemdesetih let so bile gimnazije kot pripravljalnice za študij na univerzi načrtno ukinjene. Nadomestili so jih novi programi usmerjenega izobraževanja, katerih bistvo je bilo v tem, da so poleg splošnoizobraževalnih predmetov vsebovali tudi strokovne, tako da so vse štiriletne šole izobraževale za poklic in za nadaljnje izobraževanje. Zamisel je bila privlačna, vendar v praksi težko izvedljiva, kajti razlike v zahtevnosti programov so bile kljub vsemu prevelike. Nadarjeni učenci, ki se niso takoj vpisali v najzahtevnejše programe družboslovne in naravoslovne smeri, so imeli kasneje slabše možnosti za vpis na univerzo, kajti čakali so jih zahtevni sprejemni izpiti, kjer pa so bili seveda uspešnejši tisti iz omenjenih programov. Zaradi zahtevanega omejevanja vpisa na naravoslovno-matematične in družboslovne programe (dopuščeno je bilo razmerje 30 : 70 v korist strokovnih šol), pa tudi zaradi informativnega vplivanja na namere osmošolcev in favoriziranja srednjih strokovnih in poklicnih šol (tudi z razpisanimi številnimi kadrovskimi štipendijami) so se nadarjeni učenci razpršili v zelo različne srednješolske programe. Obljubljena jim je bila vertikalna prehodnost, kar je sicer za nekatere manj privlačne študijske smeri držalo, večinoma pa ne, saj so skoraj vse fakultete vpis omejevale. Marsikateri nadarjeni dijak se ni mogel vpisati na želeno študijsko smer in je končal svojo izobraževalno pot na srednješolski stopnji. Ob tem spoznanju se je sredi osemdesetih let rodila ideja, da bi s štipendiranjem nadarjenih spodbudili njihov vpis v zahtevnejše srednješolske programe splošne smeri, za katere sicer ni bilo dovolj razpisanih kadrovskih štipendij, štipendija pa bi bila zagotovljena tudi za nadaljnje izobraževanje na visokošolski stopnji. Politične razmere so bile dovolj

demokratične, da je bila pobuda, ki so jo sprožili strokovni delavci Zavoda za zaposlovanje, podprta in se je uveljavila v šolskem letu 1986/87. Odkrivanje nadarjenih učencev je temeljilo na podatkih o sposobnostih učencev, na podatkih o njihovih dosežkih na različnih tekmovanjih in učnem uspehu. Do teh štipendij pa niso bili upravičeni vsi nadarjeni učenci, ampak le tisti, ki so izhajali iz družin, ki niso imele več kot povprečnega dohodka. V prvem letu je bilo podeljenih 1066 štipendij za izrazito nadarjene učence, nato pa se je število štipendistov vsako leto zvišalo za okoli 700, tako da je po 10 letih štipendiranja bilo že 7437 Zoisovih štipendistov (v šolskem letu 1995/96). Leta 1996 je prišlo do bistvene spremembe pravilnika o štipendiranju, in sicer se je na pobudo varuha človekovih pravic ukinil materialni cenzus. Odtlej se je število Zoisovih štipendistov zviševalo za okoli 1300 na leto ali skoraj še enkrat več. To pravzaprav pomeni, da skoraj polovica Zoisovih štipendistov izhaja iz družin z nadpovprečnim dohodkom na družinskega člana. Na nadaljnje zviševanje Zoisovih štipendij je vplivalo tudi to, da je vsako leto več predlaganih kandidatov, ki želijo pridobiti status Zoisovega štipendista. Pred desetimi leti smo lahko še govorili o odkrivanju nadarjenih učencev

Foto V. Filipčič

RAZPRAVE

v osnovni šoli, saj so za Zoisovo štipendijo kandidirali le tisti učenci, za katere je bilo že prej ugotovljeno, da izpolnjujejo osnovne intelektualne kriterije. Danes šole predlagajo tudi tiste kandidate, ki na predhodnih testiranjih niso izpolnili intelektualnih meril, zato jih je potrebno dodatno obravnavati. Odkrivanje nadarjenih učencev (kar naj bi bila sicer naloga osnovnih šol) je nadomestil postopek izbora predlaganih kandidatov na osnovi ugotavljanja izpolnjevanja meril in kriterijev, ki veljajo pri podeljevanja Zoisovih štipendij, in je v pristojnosti psihologov – poklicnih svetovalcev na območnih službah Zavoda RS za zaposlovanje.
Merila so v osnovi enaka kot pred desetimi leti, in so zapisana v omenjenem pravilniku o štipendiranju.
Za Zoisovo štipendijo ne more zaprositi kandidat sam, ampak mora biti predlagan s strani izobraževalnega zavoda (šole) v skladu z vsakoletnim razpisom.
Razpis je objavljen tudi na spletni strani Zavoda RS za zaposlovanje (*www.ess.gov.si*). Lahko ga predlaga tudi psiholog Zavoda za zaposlovanje, če pri poklicnem svetovanju ugotovi, da učenec izkazuje izjemno visoke intelektualne sposobnosti (se uvršča v zgornje 3 % generacije), pa ga šola ni predlagala, in izpolnjuje druge zahtevane pogoje: ima najmanj prav dober učni uspeh, oziroma povprečno oceno 8,0; izkazuje intelektualno ali umetniško nadarjenost in je državljan Republike

Slovenije, Slovenec brez slovenskega državljanstva ali tujec z dovoljenjem za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji in je izpolnjen pogoj vzajemnosti. Zoisove štipendije ne more dobiti kandidat, ki je v delovnem razmerju ali vpisan v evidenco brezposelnih oseb na Zavodu RS za zaposlovanje; je samozaposlena oseba, ki opravlja dejavnost; je lastnik ali solastnik gospodarske družbe; prejema drugo štipendijo ali je pridobil posojilo za študij; je pridobil finančno ali materialno pomoč za šolanje iz javnih ali zasebnih virov najmanj v višini enoletnega zneska osnovne Zoisove štipendije. Zadnja dva pogoja ne veljata za kandidata, ki se namerava izobraževati v tujini.

Zaradi vse večjega števila predlaganih kandidatov se je funkcija Zoisovega štipendiranja spremenila. Dokler je veljal materialni cenzus, ni bilo takšnega zanimanja za Zoisovo štipendijo, v šolah so temeljito pretehtali, koga bodo predlagali za Zoisovo štipendijo in kdo jo potrebuje. Ukinitev cenzusa je deloval kot signal, da lahko štipendijo dobijo vsi, ki izpolnijo merila, kar je sprožilo med mladimi (in njihovimi starši) zanimanje za Zoisovo štipendijo, in posledično tudi večji interes za udeležbo na tekmovanjih iz znanja šolskih predmetov. Čeprav so visoke intelektualne sposobnosti še vedno osnovni pogoj za pridobitev Zoisove štipendije, pa je vsako leto več kandidatov, ki izpolnjujejo dodatno merilo tekmovalnih dosežkov. Glede na to, da so norme pri testnih rezultatih nespremenjene in visoke, je delež kandidatov, ki ne izpolnijo osnovnih meril, dokaj visok (polovica predlaganih kandidatov). To dejstvo je potrebno komentirati. Zavrnitev predloga za dodelitev Zoisove štipendije še ne pomeni, da nekdo ni nadarjen, ampak da ni izpolnil postavljenih meril. Nadarjenost je širši pojem, ki se jo sicer skuša opredeliti in oceniti v skladu s spoznanji psihološke stroke, ki pa jo vendarle ni možno v celoti kvantificirati in izmeriti celotno njeno širino in globino. Kljub temu, pa so se omenjena merila izkazala kot uporabna in veljavna za osnovni namen štipendiranja, in so seveda bolj objektivna in veljavna od subjektivnih ocen in mnenj učiteljev. Zoisove štipendije torej ne morejo več imeti funkcije odkrivanja nadarjenih učencev, kar je navsezadnje naloga in dolžnost šole in učiteljev od prvega razreda osnovne šole dalje in seveda tudi ustrezno spodbujanje (motiviranje) nadarjenih učencev (širjenje in pridobivanje dodatnih znanj).
Z dodelitvijo Zoisove štipendije se podkrepi interes nadarjenih za dolgotrajnejše in zahtevnejše izobraževanje, ki po zaključku izobraževanja s svojim delom in ustvarjalnostjo povečajo dodano vrednost izdelkom oziroma intelektualnim storitvam, s čimer prispevajo k večji produktivnosti (rasti BDP) oziroma povečanju kulturnih dobrin, in tako večkratno »povrnejo« vložena sredstva.

OD SPODBUJANJA DO POKLICNEGA IN ZAPOSLITVENEGA SVETOVANJA ZOISOVIM ŠTIPENDISTOM

Zavod za zaposlovanje je svoje delo z nadarjenimi začel s spodbujanjem nadarjenih učencev, da se vpišejo v zahtevnejše učne programe. Kmalu se je pokazalo, da za nekatere dijake spodbuda v obliki materialne nagrade nima učinka, in da so potrebne še druge oblike spodbujanja in osebnega svetovanja. Nekateri štipendisti kljub grožnji, da lahko izgubijo štipendijo, šolskega uspeha niso bistveno izboljšali. Ti nadarjeni dijaki potrebujejo drugačno spodbudo in podporo, predvsem pozitivno izkušnjo, da je lahko učni proces tudi drugačen, kadar ga vodi ustvarjalen mentor. Zato je Zavod že pred desetimi leti začel organizirati poletne tabore za Zoisove štipendiste, katerih cilj je bil ravno ta: preživeti ustvarjalne, poučne, zabavne in družabne dneve skupaj s sebi podobnimi in pod vodstvom izkušenih, ustvarjalnih mentorjev ter tako pridobiti izkušnje, ki jim pomagajo spremeniti dosedanji odnos do sebe in si postaviti nove cilje. Vsako leto se je poletnih taborov udeležilo okoli 350 dijakov.
Pomembna naloga Zoisovega štipendiranja je tudi vsakoletno spremljanje aktivnosti Zoisovih štipendistov. V ta namen se uporablja vprašalnik za štipendiste, čemur sledi razgovor. Vsak Zoisov štipendist ima možnost najmanj enkrat letno priti na svetovalni pogovor k psihologu-poklicnemu svetovalcu, kjer se pogovorita o šolskih oziroma študijskih dosežkih, poklicnih željah, zaposlitvenih željah in sploh vseh vprašanjih, ki so v zvezi z nadaljnjim izobraževanjem in zaposlovanjem. Mnogim štipendistom so ti pogovori pomemben vir informacij pri odločanju o nadaljnji študijski oziroma poklicni poti.

Končno je naloga Zavoda za zaposlovanje tudi seznanjanje delodajalcev o Zoisovih štipendistih in pomoč Zoisovim štipendistom pri iskanju ustrezne zaposlitve. Že leta 1995 je izšel prvi zbornik Zoisovih diplomantov z njihovimi predstavitvami in je redno izhajal štiri leta. Zbornik so prejele vse večje delovne organizacije, vendar pa ni bilo povratnih informacij, ali so na podlagi predstavitve v zborniku štipendisti dobili hitreje oziroma ustreznejšo zaposlitev, kot bi jo sicer. V zadnjih treh letih pa njihove predstavitve objavljamo na spletnih straneh Zavoda RS za zaposlovanje. V prihodnje načrtujemo, da bi tudi Zoisovim štipendistom omogočili informacije o perspektivnih delodajalcih, ki se zanimajo za vrhunsko usposobljene kadre in jim tako omogočili hiter, neposreden stik prek t. i. borze Zoisovih štipendistov.

ANALIZA PODELJEVANJA ZOISOVIH ŠTIPENDIJ

Iz letošnje analize Zoisovega štipendiranja predstavljamo nekatere ugotovitve:

- Trend naraščanja števila Zoisovih štipendistov, ki je bil značilen v preteklih letih, se je začel umirjati. Velikost generacije osmošolcev se počasi niža. V primerjavi s preteklim letom je kar za 25 % več Zoisovih štipendistov, ki nadaljuje študij na podiplomski stopnji. Skupno je decembra 2000 prejemalo štipendijo 11.667 Zoisovih štipendistov, od tega 5988 dijakov in 5679 študentov, kar predstavlja 5,7 % delež med vsemi dijaki in 7,3 % delež med vsemi študenti (vključno z izrednimi).
- Uspešnost Zoisovih štipendistov je odvisna od določil pravilnika za ohranitev Zoisove štipendije. Predlani so se pogoji za dijake nekoliko omilili, zato se je uspešnost Zoisovih štipendistov pri dijakih nekoliko dvignila – 98 % jih je ohranilo Zoisovo štipendijo, medtem ko je bila pri študentih zaradi lanske spremembe pravilnika nekoliko nižja kot v preteklih letih – 90 % je ohranilo status Zoisovega štipendista. Nekateri menijo, da med Zoisovimi štipendisti ne bi smelo biti nobenega ponavljavca, vendar bi bilo to možno le v idealnih razmerah. Ocenjujemo, da Zoisove štipendije bistveno pripomorejo k večji realizaciji nadarjenih.
- Zoisovi štipendisti v srednješolskih programih – v tem šolskem letu gimnazijske programe končalo 1262 Zoisovih štipendistov (88 %), program ekonomije 70 (5 %) štipendistov in program elektrotehnike in računalništva 23 (2 %) štipendistov. V drugih programih jih je precej manj. Skoraj vsi Zoisovi štipendisti nadaljujejo študij na visokošolskih študijskih smereh.
- Zoisovi štipendisti – absolventi visokošolskih študijskih programov – so skoraj na vseh študijskih programih. Največ jih je v poslovnih in upravnih vedah – 122 (14 %), nato v zdravstvu – 108 (12 %), v družboslovju (ki vključuje tudi ekonomijo) 85 (10 %), v humanističnih vedah 86 (9,5 %). Delež absolventov je narasel v pravu 79 (9 %) in na pedagoških vedah 66 (7 %), znižal pa se je v tehniških vedah 65 (7 %), na področju gradbeništva in arhitekture 46 (5 %) in umetnosti 50 (5,5 %). Delež je ostal enak na področju računalništva in informatike 37 (4 %).
- V tujini se izobražuje 204 Zoisovih štipendistov, od tega 12 dijakov. Na podiplomskem študiju je trenutno 296 (lani 235) Zoisovih štipendistov.

Zoisove štipendije so pomembna spodbuda in podpora nadarjenim dijakom in študentom pri uresničevanju njihovih poklicnih in izobrazbenih aspiracij, zlasti v razmerah, ko izrazito primanjkuje drugih vrst štipendij (kadrovske, Mundove idr.). S Zoisovimi štipendijami vsako leto povečujemo priliv visoko izobraženih strokovnjakov, in tako zmanjšujemo osip mladih nadarjenih ljudi v izobraževanju.

LITERATURA

Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.

Makarovič, J. (1988). Usoda talentov v šolanju in zaposlitvi. V: E. Stergar (ur.), *Proučevanje študijske poti študentov v SRS Generacija 1976* (str. 192–230). Ljubljana: Center za razvoj univerze.

Makarovič, J. (1994). *Kaj smo na Slovenskem storili za nadarjene in česa nismo*. V: M. Blažič (ur.), *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti* (str. 26–33). Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Nagy, M. (1996). Skrb za talente in razvoj posebnih oblik dela z nadarjenimi učenci. V: J. Zalaznik in M. Zupančič (ur.), *Zbornik strokovnih prispevkov o štipendiranju nadarjenih 1986–1996* (str. 61–77). Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje.

Niklanović, S. (1996). Spodbujanje nadarjenih danes in jutri. V: J. Zalaznik in M. Zupančič (ur.), *Zbornik strokovnih prispevkov o štipendiranju nadarjenih 1986–1996* (str. 45–60). Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje.

Štipendiranje v šolskem letu 2000/01 (2001). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.

Zalaznik, J. (1989). *Štipendiranje in nadarjenost*. Ljubljana: Zveza skupnosti za zaposlovanje SRS.

Zalaznik, J. (1996). *Štipendiranje talentov – drugič*. V: J. Zalaznik in M. Zupančič (ur.), *Zbornik strokovnih prispevkov o štipendiranju nadarjenih 1986–1996* (str. 31–38). Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje.

RAZPRAVE

Mira Hancman

Osnovna šola Franja Goloba Prevalje

ETIKETIRANJE NADARJENIH MLADOSTNIKOV IN VPLIV NA DRUŽINO

UVOD

Nadarjeni so etiketirani, ker odstopajo od povprečja v pozitivno smer. So nadpovprečni v »inteligentnosti« ali v ustvarjalnosti. Lahko pa so boljši od svojih vrstnikov tudi na katerem drugem področju. Pozitivno vrednotenje nadarjenih otrok ni zagotovilo, da jih bosta okolje in družba sprejela. Prav tako pa nadarjenost ni zagotovilo, da jih bodo sprejeli najbližji, to je ožji družinski člani.

Največ raziskav o etiketiranju nadarjenih otrok in vplivu na družino je bilo opravljenih v Ameriki. Raziskavo o posledicah etiketiranja in posebnega obravnavanja nadarjenih otrok pa so opravili tudi na Hrvaškem. Projekt je vodil dr. Ivan Koren. Pri nas še ni podobnih raziskav.

Vprašanje o možnih vplivih etiketiranja na družino je pripeljalo do nekaj empiričnih raziskav. Peterson (1977) je ugotovil, da odkritje nadarjenega otroka v družini poveča tekmovalnost in ljubosumje med brati in sestrami.

Albert (1980) je v obsežni raziskavi ugotovil, da ima nadarjen otrok v družini poseben položaj, posvečajo mu več pozornosti kot drugim otrokom.

Cornell (1983) je v American Journal of Orthopsychiatry objavil raziskavo, s katero je dokazal vpliv etiketiranja nadarjenega otroka v družini na njega samega, starše, brate in sestre. Ugotovil je, da etiketiranje povečuje pomebnost otroka v družini in tudi spremeni mišljenje staršev o otroku. Starši te otroke sprejemajo, dojemajo različno. Lahko, da se oba starša ne strinjata z etiketiranjem. Tako stanje v družini večinoma vpliva na otroka negativno. Če oba starša menita, da je otrok nadarjen, je v družini ugodnejša klima in to tudi bolj pozitivno vpliva na otroka. Če pa oba starša nasprotujeta etiketiranju in svojega otroka ne sprejemata kot nadarjenega, potem so posledice za otroka verjetneje negativne.

Namen raziskav o etiketiranju nadarjenih otrok in mladostnikov je tudi dognati, kakšne so daljnosežne posledice etiketiranja na družino. Problem teh raziskav pa je v tem, da ankete pokažejo samo trenutno stanje v družini.

Rezultati širših raziskav o posledicah etiketiranja nadarjenih otrok na življenje družine in še posebno o posledicah za brate in sestre je bil za družino zaskrbljiv. Pokazalo se je, da se morajo neidentificirani otroci v družini prilagajati. Skoraj nemogoče je zanikati mnenje, da se neidentificiran otrok smatra za nenadarjenega, če je en otrok v družini identificiran kot nadarjen. (Albert, 1980; Ballering & Koch, 1984; Cornell 1983).

VPLIV ETIKETIRANJA NA DRUŽINO

Vpliv etikete »nadarjen« na družino kot celoto

To, da je otrok identificiran kot nadarjen, lahko ne le spremeni odnose s sošolci in prijatelji, marveč jim lahko pogosto spremeni tudi življenje doma.

Z ravnanjem nadarjenih otrok so povezani tudi vsi domači: mama, oče, sestre, bratje.

Starši navadno pričakujejo od nadarjenih otrok popolnost. Pogosto mislijo, da se sami zrcalijo v svojih otrocih. Če nadarjenemu učencu kaj spodleti, utegnejo meniti, da so v nekem pogledu odpovedali, da so slabi starši.

Nekateri starši nenehno pritiskajo na otroke, drugi so brezbrižni, ne vrednotijo otrokove nadarjenosti, ga ne spodbujajo, niti mu ne oblikujejo občečloveških vrednot in stališč. Konflikti v družini, ki ustvarjajo ozračje bistremu otroku nenaklonjeno, pogosto pa jih sprožijo ravno slabše ocene, lahko zelo slabo vplivajo na še tako nadarjenega otroka. V takih vzgojnih razmerah je otrok nenehno v akciji, zato dela veliko več poskusov in napak. Pri tem si pridobi več izkušenj, pa tudi več duhovne hrane od svojih staršev (Koren, 1990).

Navzočnost nadarjenega otroka, ki je identificiran kot nadarjen, lahko vpliva na družino, a ta vpliv bo tem večji, čim večje so razlike med sposobnostmi nadarjenega in sposobnostmi drugih članov družine (Hackney, 1981).

Članek Etiketiranje nadarjenih mladostnikov in vpliv na družino je povzetek moje diplomske naloge Etiketiranje nadarjenih učencev, ki sem jo zagovarjala pod mentorstvom dr. Ivana Ferbežerja leta 1996. V nalogi sem se poleg tega, da etiketiranje nadarjenih otrok vpliva na družino, dotaknila tudi vpliva na šolo (Ali učitelji upoštevajo različno nadarjenost otrok? Vpliv etikete »nadarjen« na »nenadarjene« sovrstnike. Vpliv etikete »nadarjen« na komunikacijo s šolskim okoljem.). Podatke se zbirala predvsem v ameriški strokovni literaturi, saj je bilo tam narejenih največ raziskav o nadarjenih učencih. V veliko pomoč pa mi je bila tudi raziskava, ki jo je opravil dr. Ivan Koren na Hrvaškem.

Za mnoge družine predstavlja nadarjenost tudi pomembno odgovornost, ekonomsko in čustveno obremenitev, včasih pa tudi motnjo v družinskih odnosih. Glede na izjave staršev, ki imajo nadarjene otroke, lahko izpostavimo več problemov:

- spremenjene normalne vloge v družini;
- drugačno doživljanje starševstva;
- od družine se zahteva drugačna aktivnost, obveznosti ...;
- odpira se problem družina-sorodstvo-sosedstvo;
- odpira se problem družina-šola.

Z identifikacijo nadarjenega otroka lahko nastanejo spremembe v družinskih vlogah. Izgubljajo se jasne meje med vlogo staršev in vlogo otroka. Težave v postavljanju mej, kar vkjučuje tudi disciplino, izhajajo iz tega, ker so otroci na nekaterih področjih zelo zreli. To pa jim omogoča prevzemanje avtoritativne vloge, vloge »tretjega« starša v družinskem sistemu. Iz tega izhaja problem adultizacije: starši in drugi odrasli imajo težave pri odločitvi, ali bodo nadarjenega otroka tretirali kot otroka ali kot odraslega.

Čeprav lahko predpostavljamo, da je vsak od staršev zadovoljen, ker ima nadarjenega otroka, sami starši nadarjenih otrok tega ne doživljajo tako. Pogosto omenjajo strah, krivdo, občutek prevelike odgovornosti. Za njih pomeni identifikacija sporočilo, da so odgovorni in dolžni, da razvijajo otrokove sposobnosti maksimalno. Tu pa lahko naletijo na različne možnosti neuspeha.

Identifikacija nadarjenega v družini često izzove potrebo po večjih spremembah življenja v družini. Prilagoditve izhajajo iz občutka ljubezni, skrbi in predanosti. Vendar pa pogosto ustvarjajo družinski sistem, v katerem so otroci središče pozornosti. Včasih pa družinsko žrtvovanje presega vse meje (Ferbežer, 1987).

Tudi na Hrvaškem so opravili raziskavo o vplivu etiketiranja nadarjenih otrok na družino (Koren, 1990). Velika večina staršev (več kot 90 %) je pozitivno reagirala na razvrščanje svojih otrok v kategorijo nadarjenih. Odzive strašev so otroci opisovali takole: bili so zelo zadovoljni; bili so zelo srečni; to so tudi pričakovali; upali so, da bo tako; pohvalili so me; bili so prijetno presenečeni; rekli so mi: »Bravo, sin!«; bili so navdušeni; čestitali so mi in rekli: »Vidiš, če hočeš, zmoreš!«; bili so zelo zadovoljni, vendar iz tega niso delali spektakla; bili so ponosni; starši me razumejo; nimamo skrivnosti med seboj; dajo mi največ, kar morejo; poskušajo me razumeti; do mene se obnašajo kot do prijatelja; včasi pride do manjših nesoglasij, a jih skupaj rešimo; imam super starše; odlično se razumemo.

Vzporedno s pozitivno reakcijo so nekateri učenci dobili še določene pripombe svojih staršev: »za uspeh ni dovolj samo intelektualna sposobnost, ampak tudi delo«; »potrudi se, da boš izkoristil svoje sposobnosti«; »zdaj si pokazala, da zmoreš, dokaži še z ocenami«; ipd.

Nekaj učencev ni občutilo podpore svojih staršev. To so navedli takole: nista posebej reagirala, ker več pričakujeta od sestre, ki je odličnjakinja; starša sta se obnašala, kot da ni nič; imata me za sposobnega, vendar ne za nadpovprečnega; nista dala nobene pripombe, pa tudi pohvale ne; nič posebnega nista rekla. Ena učenka pa je celo navedla:« Mislita, da je to nemogoče.«

Bilo pa je tudi nekaj takih izjav: razumevanje in sodelovanje ni ravno najboljše; veliko se prepiramo in imamo pogosto različna mišljenja; v glavnem se razumemo, vendar se obnašajo do mene, kot da sem pet let mlajši; starše poslušam, toda ne vedno, ker mislim, da lahko o čem tudi sam odločam; zdi se mi, da so prestrogi, imajo preveč svojih problemov; z njimi si sploh nisem blizu; problem je v tem, da pozabljajo, da so bili kdaj v mojih letih. Take izjave so bile izjeme.

Vpliv etikete »nadarjen« na druge otroke v družini

Posamezniki, katerih položaj se najbolj neposredno spremeni, so bratje in sestre v družini, kjer je en otrok etiketiran kot nadarjen. Ti otroci takoj dobijo etiketo »nenadarjen«, kar lahko pri njih izzove občutek manjvrednosti in nepravičnosti. Istočasno tudi posebna skrb in aktivnosti, ki so koncentrirane okrog nadarjenega otroka, izzivajo občutek odrinjenosti in ljubosumja. Vse to je lahko vzrok za motene odnose med starši, nadarjenimi otroki in med drugimi otroki.

Raziskovanje vpliva etiketiranja na druge otroke v družini kažejo, da prihaja do motenj takrat, ko starši ne razmišljajo dovolj o teh vplivih, kar se najpogosteje dogaja v primerih forsiranja. Najpogosteje se to kaže neposredno po etiketiranju ali, če je identificiran otrok najstarejši v družini. Spremljanje teh učinkov je pokazalo, da etiketiranje nima dolgotrajnih negativnih posledic na brate in sestre nadarjenih. V raziskavi Colangela so vsi bratje in sestre pet let po etiketiranju pozabili na svoje prvobitne negativne odnose. Bili so zadovoljni, da imajo v dužini nadarjenega in niso občutili kakršnekoli ljubosumnosti (Colangelo in Brower, 1987).

Nadarjeni učenci so v glavnem komentirali odnos z brati in sestrami, redkeje z drugimi člani družine. Večina izjav se lahko komentira kot občasni prepiri z iskreno bratovsko ljubeznijo. Tudi babice (razen v enem primeru) so zelo popularne. Na tem področju ni bilo atipičnih izjav.

SKLEP

V Sloveniji še ni raziskav o posledicah etiketiranja nadarjenih otrok. Učenci se med seboj močno razlikujejo v osebnostnih sestavinah, ki so posebnega pomena za uresničevanje vzgojnih smotrov šole. Pri učno-vzgojnem delu opazi učitelj v svojem razredu velike razlike v tem, kako se zmorejo učenci podrejati pravilom skupnega življenja v igri in delu. Opazuje lahko, kakšen odnos imajo do šole in vrstnikov, kaj jih najmočneje spodbuja k učenju, kakšni so njihovi interesi. Prav po teh osebnostnih lastnosti lahko učitelj razlikuje med hitreje napredujočimi, bistrimi učenci od tistih, ki so počasnejši. Seveda pa bi moral biti učitelj sposoben in naučen te razlike med otroki prepoznati in jih pri svojem delu tudi upoštevati.

Učitelji smo o sami nadarjenosti premalo seznanjeni in poučeni. Pogostokrat se nadarjenost zamenjuje z dobrim učnim uspehom in s prizadevnostjo pri delu. Mislim, da bi na razredni stopnji morali enako pozornost, kot jo namenjamo učencem z učnimi težavami, posvetiti tudi otrokom, ki kažejo kakršnokoli nadarjenost. Delo z njimi je preveč prepuščeno samoiniciativi učiteljev in staršem. Sama praksa pa žal tudi velikokrat pokaže, da se moramo učitelji preveč ukvarjati s prenatrpanimi in neustvarjalnimi učnimi načrti, s prevelikim številom učencev v razredu, s prostorskimi problemi, z naraščajočim številom vzgojno problematičnih otrok, s pomanjkanjem učnih sredstev in pripomočkov in navsezadnje tudi s finančnimi problemi. Kaj malo energije in časa ostane za nadarjene otroke, ki izstopajo po svoji drugačnosti in jih povprečno učiteljevo delo ne zadovoljuje; šolo jim naredi celo dolgočasno. Zato se mi zdi zelo pomembno, da se učitelji čimveč izobražujejo. Z izobraževanjem bolj občutiš živost učno-vzgojnega procesa ter lažje slediš spremembam in novostim v vzgoji in izobraževanju.

Celostno, nepretrgano in sistematično zbiranje podatkov o učencu, dokumentirano spremljanje njegovega razvoja se danes vse bolj kaže kot pogoj za uspešno individualizirano vzgojno-izobraževalno delo. S študijem kvalitetno zbranega gradiva o učencu ga je mogoče hitreje in uspešneje voditi do njegove optimalne stopnje aktivnosti. Študij učencev mora biti hkratni sestavni del pedagoškega procesa. To se nekoliko uresničuje z uvajanjem opisnega ocenjevanja v prvih razredih osnovnih šol. Opisno ocenjevanje je eden izmed elementov spremljanja učenčevega napredka, ki učitelja nekoliko prisili, da se bolj poglobi v otrokovo osebnost, spremlja njegov razvoj, odkriva dobre in slabe strani in predvsem področja, na katerih je učenec uspešen. S takim opazovanjem si učitelj tudi lažje načrtuje delo in naloge za posamezne učence, spozna nivo znanja, ki ga lahko pričakuje, in zahteva od posameznega otroka. S takim organiziranim, diferenciranim in individualnim delom pa učencem tudi ponudi različne nivoje znanja, ki so jih sposobni prejeti.

Identifikacija nadarjenih učencev bi se morala začeti že dovolj zgodaj. Tako bi bilo omogočeno daljše, sistematično in preudarno pedagoško vodenje v intelektualnem, afektivnem in socialnem področju. Za realizacijo teh nalog je potrebno pripravljati in usposabljati učitelje, da bi bili kos diferenciranemu delu v šoli in prav posebno usposobljeni za dodatno delo z nadarjenimi učenci.

»Večina držav, razvitih in manj razvitih, se bolj ali manj intenzivno ukvarja z nadarjenimi, dasiravno iz različnih izhodišč. Vsi pa se zavedajo, da so nadarjeni največje bogastvo in temeljni pogoj hitrejšega družbeno-ekonomskega razvoja. Jasno jim je, da ni poti k višjim idealom in vrednotam, a še zlasti ne kvalitetnejšega življenja, brez večje obče družbene storilnosti, te pa tudi ni, če večji del intelektualnih in ustvarjalnih sposobnosti naroda ni razkritih, racionalno angažiranih ter konstruktivno usmerjenih.«

LITERATURA

Cornell, G. D. & Grossbeg, I. N. (1989). *Parent Use of the Term »Gifted«: Correlates with Family Environment and Child Adjustment*, Journal for the Education of the Gifted, Vol. 12, No 3, str. 218–230.

Čudina Obradović, M. (1990). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Školska knjiga, Zagreb.

Ferbežer, I. (1987). Šolsko pedagoški opazovalni študij nadarjenhi otrok. V: *Dodatni pouk v osnovni šoli*, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor, str. 53–84.

Koren, I. (1992). *Posljedice javnog proglašavanja i posebnog tretmana nadarenih učenika*, Filozofski fakultet Zagreb, Zagreb.

Strmčnik, F. (1994). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. V: *Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti*, Pedagoška obzorja, Novo mesto.

Brigita Kričaj Korelc

Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje

NADSTANDARDNI OBOGATITVENI PROGRAM SPODBUJANJE RAZVOJA NADARJENIH UČENCEV OSNOVNE ŠOLE GUSTAVA ŠILIHA VELENJE

V Evropi in svetu narašča zavedanje o potrebah najbolj sposobnih posameznikov, narašča število združenj znanstvenikov in strokovnjakov, ki se ukvarjajo s problemi nadarjenosti pa tudi združenj nadarjenih, njihovih staršev in učiteljev. V Sloveniji še nimamo nacionalnega programa odkrivanja in spodbujanja razvoja nadarjenih otrok in mladostnikov, vendar se nikoli prej ni namenjalo toliko pozornosti nadarjenim otrokom in pomembnosti spodbujanja razvoja nadarjenih kot ravno v času priprave na devetletno osnovno šolo. Načrtno spodbujanje razvoja nadarjenih otrok je zakonsko opredeljeno v novem Zakonu o osnovni šoli. Osnovna šola mora za izvajanje osnovnošolskega programa zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo programov za nadarjene učence. Posebno nadarjenim učencem mora prilagoditi metode in oblike dela ter jim omogočiti vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne ali skupinske pomoči. Z jasno umeščenostjo nadarjenih učencev v zakonodajo se je pojavila potreba po načrtnem razvijanju programov spodbujanja njihovega razvoja, ki bi bili primerni za izvajanje v slovenskih osnovnih šolah. Na podlagi razpisa razvojnega projekta Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole je bila med petimi slovenskimi osnovnimi šolami izbrana tudi OŠ Gustava Šiliha Velenje. V šolskih letih 1998/99 in 1999/2000 smo v projektni nalogi razvili svoj program dela z nadarjenimi učenci.

V prispevku bom predstavila nadstandardni obogatitveni program dela z nadarjenimi učenci, evalvacijo programa ter povzetke ugotovitev evalvacije.

NADSTANDARDNI OBOGATITVENI PROGRAM ZA NADARJENE UČENCE

V svetu (in tudi pri nas) se uveljavljajo tri osnovne oblike dela z nadarjenimi učenci v okviru *šolskega sistema:*[1] akceleracija, ločevanje, izločevanje, obogatitev.

Akceleracija vsebuje: zgodnejši vstop v šolo, preskok razreda, hitrejše obvladovanje snovi itn. Je dolgoročna pomoč nadarjenemu učencu. Učenec pride do zahtevnejših in pedagoško spodbudnejših okoliščin. Seveda ima akceleracija prednosti in pomanjkljivosti, na katere moramo biti še posebno pozorni. Akceleracijo je treba vaditi strokovno in timsko.

Ločevanje oz. izločevanje vsebuje homogeno razvrščanje (posebni razredi, grupiranje po vrstah sposobnosti, grupiranje po šolskih predmetih, poletne šole, sobotne šole).

V okviru *obogatitve* (enrichment) so nadarjeni učenci deležni dodatnih aktivnosti in vsebin (izobraževalni programi v majhnih skupinah znotraj razreda, raziskovalni projekti, vključevanje v znanstvene ali druge interesne skupine).

Vse tri oblike dela z nadarjenimi učenci se razlikujejo, a hkrati tudi prepletajo. Obogatitev in ločevanje ne vsebujeta le goli »več«, marveč tudi hitrejši tempo in poglabljanje. Tudi akceleracija vsebuje več kot golo »hitenje«, namreč tudi razširjeno in poglobljeno obravnavo učne vsebine. V ozadju teh modelov so šola, starši in razne institucije zunaj šole, ki delujejo povezano.

V tujini se vedno bolj uveljavljajo tako imenovane »sobotne šole«. V Hamburgu imajo v okviru tamkajšnje univerze sobotno šolo za matematično nadarjene osnovnošolce. Podobne »sobotne šole« vpeljujejo tudi v drugih državah.

Ob pripravljanju programov za nadarjene učence pa ne smemo zanemariti rednega pouka. Pomembno je, koliko je za te namene izrabljen redni pouk in z njim povezano učno delo, kajti v šoli preživijo učenci velik del svojega časa. Zmotno je pričakovati, da bo za nadarjene narejeno dovolj, če jim ponudimo program, ki se bo odvijal zunaj pouka in ga bo izvajal »nekdo drug«. Najpomembnejši način pospeševanja razvoja nadarjenih je namreč kakovosten pouk, ki omogoča učencem optimalni napredek. Aktivnost učencev pri

[1] Bezić, T., Strmčnik, F., Ferbežer, I., Jaušovec, N., Dobnik, B., Artač, J., Bragato, S., Nanut Brovč, N., Pahor, N., Skrt Leban, N.: *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo.* ZRSŠ, Ljubljana, 1998, str. 55–56.

pouku je osnovni pogoj, da učitelj sploh opazi nadarjenost pri učencu in jo smiselno uporabi.[2]

V okviru razvojnega projekta smo na Osnovni šoli Gustava Šiliha Velenje razvili svoj program dela z nadarjenimi učenci. Pri oblikovanju programov za nadarjene smo upoštevali naslednje pogoje (George, 1997)[3]:

- da izbrana metoda dovolj poudarja razvijanje višjih miselnih procesov,
- da je metoda dovolj fleksibilna in odprta, da otroku omogoča svoj 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 dolgočasja,
- da izbrana metoda daje prednost procesu po meri otroka.

Uvedli smo nadstandardni obogatitveni program za nadarjene učence tretjih, petih, šestih, sedmih in osmih razredov. Program ni sestavni del obveznega programa šole.

Obogatitveni program je usmerjen v to, da se nadarjenim učencem ponudi širša in bolj poglobljena učna snov (obogatitev – enrichment). Program bi lahko bil ustrezen in zanimiv za vse učence, vendar, kot navaja Ferbežer (1997), je pri delu z nadarjenimi večji poudarek na višjih miselnih procesih, na večji kreativnosti, večjem kritičnem mišljenju in afektivnem doživljanju. Pri razvijanju programa smo sledili vsem smernicam strokovne skupine Urada RS za šolstvo in razvojnega projekta ZRSŠ glede teoretičnih izhodišč in faz razvojnega projekta, odkrivanja nadarjenih učencev, dela z nadarjenimi učenci in evalvacije programa dela z nadarjenimi učenci.

K oblikovanju programa sva vodja projektne naloge in ravnatelj povabila vse strokovne delavce šole. Tisti, ki smo oblikovali k program, smo sestavljali projektno skupino. Naš namen je bil pripraviti strokoven in čimbolj raznovrsten program z naravoslovnimi in družboslovnimi temami, ki bi bil zanimiv za učence obeh spolov. Hkrati smo želeli, da bi učenci skozi različne dejavnosti razvijali svoje interese ter odkrivali svoja zanimanja, kar jim bo v pomoč pri poklicni orientaciji. Pri vključevanju učencev v dejavnosti smo upoštevali *načelo prostovoljnosti*.

Nadstandardni obogatitveni program spodbujanja razvoja nadarjenih učencev smo izvajali na *razredni* in *predmetni stopnji*.

- Na *razredni stopnji* smo v okviru programa z evidentiranimi učenci tretjega razreda izvedli projekt Elektrika, kjer so se učenci seznanili z elektriko z različnih vidikov. Kot izvajalci so sodelovali učitelji mentorji in zunanji sodelavci. Dejavnosti so potekale enkrat na teden eno šolsko uro po pouku.
- Na *predmetni stopnji* so bili nadarjeni učenci v okviru obogatitve deležni dodatnih aktivnosti in vsebin. Oblikovali smo dve skupini (5. in 6. razred, 7. in 8. razred), za vsako smo pripravili pet dejavnosti. Nekatere dejavnosti so potekale v več delih, tako je bilo predvidenih deset srečanj. Kot izvajalci so sodelovali učitelji, zunanji sodelavci – strokovnjaki z različnih področij ter starši. Dejavnosti so potekale v dopoldanskem času (5 do 6 ur), saj smo izhajali iz predpostavke, da bodo vključeni učenci brez težav nadoknadili zamujeno učno snov. Z učitelji je bilo dogovorjeno, da bodo v primeru nerazumevanja učne snovi učencem na voljo v individualnih ali skupinskih konzultacijah. Prav tako nismo želeli dodatno obremenjevati teh učencev v popoldanskem času, saj jih je večina vključena v številne zunajšolske aktivnosti ter bi izvajanje programa v popoldanskem času predstavljalo zanje dodatno obremenitev. Ugotovitve o popoldanskih obremenitvah učencev izhajajo iz raziskovalne naloge učenke Rebeke Gmajnar (1998) Prosti čas – kako ga preživljajo osnovnošolci (od 9. do 15. leta) v Velenju. Mlada raziskovalka je opravila natančno analizo prostega časa učencev naše šole, iz katere so jasno razvidne aktivnosti ter obremenitve otrok v popoldanskem času.

V programu dejavnosti so sodelovali vsi evidentirani učenci razredne stopnje ter identificirani nadarjeni učenci predmetne stopnje. Učence smo o organizaciji in poteku posameznih dejavnostih obveščali pisno.

Dejavnosti so pripravili učitelji mentorji. Oblikovali so jih po določenih kriterijih.

Tema dejavnosti mora predstavljati nadgradnjo učnega načrta.

Za vsako dejavnost mora mentor pripraviti natančno pripravo.

Dejavnost naj bi zajemala:

- teoretični del,
- obisk strokovnjaka ali strokovne ustanove,
- praktični del,
- delovne naloge,
- analizo in evalvacijo.

---

[2] Bezić T., Strmčnik F., Ferbežer I., Jaušovec N., Dobnik, B., Artač, J., Bragato, S., Nanut Brovč, N., Pahor, N., Skrt Leban, N.: *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo.* ZRSŠ, Ljubljana, 1998, str. 111.

[3] Nacionalni kurikularni svet: *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci.* Pedagoška obzorja, št. 5–6, 1998, str. 276–285.

Program je oblikovan tako, da so učencem dane možnosti za samostojnost, odgovornost, ustvarjalnost, samoiniciativnost, hkrati pa se jim ponuja možnost za povezovanje z enako ali podobno mislečimi učenci, tkanje novih prijateljstev, graditev zaupanja med člani skupine, usklajevanje mnenj in stališč ter sodelovanje. S programom spodbujanja nadarjenih učencev želimo učence usmeriti k oblikovanju notranje motivacije, ki jih bo usmerjala k aktivnejšemu pristopu v življenju – aktivno in konstruktivno spopadanje s težavami in problemi ter aktivno oblikovanje in vzdrževanje kvalitetnih medosebnih odnosov.

Kvalitetno oblikovanje in izvajanje programa je odvisno tudi od usposobljenosti izvajalcev in sodelavcev. Kot posebno močno področje našega programa ocenjujemo kvalitetno in obširno strokovno izpopolnjevanje in intenzivno sodelovanje strokovnih delavcev šole, članov projektne skupine (notranjih sodelavcev), zunanjih sodelavcev in staršev.

Strokovno spopolnjevanje strokovnih delavcev šole in članov projektne skupine

- Pedagoške konference.
- Izobraževanja po katalogu izobraževanj.
- *Delovni sestanki* notranjih in zunanjih sodelavcev, ki so zajeti v projekt, s koordinatorkami in vodjo projektne naloge. Pripravljali in dopolnjevali smo program spodbujanja nadarjenih učencev (organizacija dejavnosti, vsebina dejavnosti, priprave, razreševanje sprotnih dilem in vprašanj, priprava in izvajanje evalvacije programa itn.). Srečevali smo se po potrebi in dogovoru.
- *Delovni sestanki* vodje projekta s koordinatorkami in vodstvom šole. Srečevali smo se najmanj enkrat na mesec, po potrebi in dogovoru.

Sodelovanje s starši

K sodelovanju smo pritegnili starše nadarjenih otrok kot aktivne zunanje organizatorje in strokovne sodelavce. Z njimi smo individualno sodelovale vodja projektne naloge, koordinatorke ter učitelji mentorji dejavnosti, v katerih so starši sodelovali.

Starše vseh učencev smo na uvodnem roditeljskem sestanku seznanili s projektno nalogo, z analizo stanja šole ter rezultati projektne naloge, za starše otrok, vključene v projekt, smo pripravili roditeljske sestanke. Poleg tega smo s starši sodelovali prek pisnih sporočil po pošti ter v individualnih pogovorih.

Sodelovanje z zunanjimi sodelavci

Povezovali smo se z zunanjimi sodelavci, strokovnjaki z različnih področij in s strokovnimi ustanovami, ki so nam omogočili preverjanje naučenega (Lekarna Velenje, Okrajno sodišče Velenje, Šolski center Velenje, uredništvo Dela Ljubljana, RK Slovenije, MZPM Velenje, Premogovnik Velenje, PUP Velenje, EIS TEŠ Šoštanj, Okoljevarstveniki Univerze Ljubljana, Astronomsko društvo Gostosevci Velenje itn.). Zunanje sodelavce so pritegnili k sodelovanju učitelji mentorji ali vodja projektne naloge. Nanje smo se obračali z ustnim povabilom oz. ustnim dogovarjanjem ali pa s pisno prošnjo. Naša pričakovanja v zvezi s sodelovanjem v programu smo izrazili v pogovoru z vsakim zunanjim sodelavcem posebej. Posebna izobraževanja v zvezi z nadarjenostjo in nadarjenimi učenci za zunanje sodelavce nismo izvajali, saj smo za delo z nadarjenimi učenci usposabljali učitelje mentorje, zunanji sodelavci pa so se v program vključevali izključno s svojim visoko specializiranim strokovnim znanjem, katerega so prenašali v teoriji in praksi nadarjenim učencem.

Foto V. Filipčič

VSEBINA PROGRAMA

Predmetna stopnja

Naslov dejavnosti	Sodelovanje z ustanovo/strokovnjakom
Kri – vir življenja	Rdeči križ Slovenije
Ta veseli dan (organizacija ustvarjalnih delavnic za mestne otroke na mestnem igrišču)	Medobčinska zveza prijateljev mladine Velenje
Gozdovi in vode	Prof. dr. Dušan Mlinšek Mag. Aleš Horvat
Izzivi etike novih znanosti in tehnologij	Prof. dr. Andrej Kirn
Kaj ekološkega lahko storimo za naš kraj?	Prof. dr. Anton Prosen
Mladi novinarji in oblike sporočanja	Delo Ljubljana
Kemija v kopalnici	Lekarna Velenje
Rastlinski hormoni	PUP Velenje
Rudarstvo v Velenju	Premogovnik Velenje
Astronomija	Astronomsko društvo Gostosevci Velenje
Internet	Šolski center Velenje
Dnevni razvoj vremena v Šaleški dolini	EIS TEŠ Šoštanj
Ekskurzija v München	Teh. muzej, prirodoslovni muzej, IMAX projekcija, živalski vrt …

Razredna stopnja

PROJEKT ELEKTRIKA

	Naslov dejavnosti
1.	Spoznavanje
2.	Iskanje strokovne literature v knjižnici
3.	Razvijanje bralnih spretnosti
4.	Uvod v elektriko
5.	Ustvarjalno pravljičarstvo (tema – elektrika)
6.	Priprava slikanice
7.	Ogled filma Elektrarna
8.	Ogled MA in FI učilnice na PS
9.	FI poskusi v zvezi z elektriko
10	Izdelava podlage (zvezde) za električno vezje
11	Izdelava utripajoče zvezde
12	Obisk mini elektrarne
13	Analiza obiska elektrarne in izdelava plakata
14	Priprava napredstavitev projekta staršem
15	Predstavitev staršem
16	Priprava biltena

EVALVACIJA NADSTANDARDNEGA OBOGATITVENEGA PROGRAMA

Vsako strokovno delo je potrebno spremljati in evalvirati. S spremljanjem in evalviranjem obogatitvenega programa Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev OŠ Gustava Šiliha Velenje smo želeli preveriti, ali so naši prijemi in program dela z nadarjenimi učenci ustrezno izbrani in izdelani.

Izhajajoč iz spoznanj metodologije pedagoškega raziskovanja je v razvijanje kurikula, v našem primeru programa spodbujanja razvoja nadarjenih učencev, potrebno vključiti *racionalno evalvacijo (*miselno, teoretsko presojo o smiselnosti in ustreznosti programa) in *empirično evalvacijo* (spremljanje ter kvantitativno in kvalitativno vrednotenje programa, ki se izvaja). V navedenih evalvacijah predvidoma sodelujejo tako člani projektne skupine, koordinatorji, konzulenti pa tudi učitelji, učenci, starši in zunanji sodelavci. Namen evalvacije je jasno ugotoviti prednosti in pomanjkljivosti programa, morebitne ovire, nevarnosti itd.

Racionalna evalvacija pomeni, da smo na podlagi racionalne presoje program dopolnjevali in spreminjali. Vsa mnenja, stališča, sodbe, ocene, pripombe, pomisleke, pobude in predloge smo analizirali in sintetizirali ter oblikovali priporočila za dopolnitve in spremembe programa.

Za empirično evalvacijo smo oblikovali merske instrumente za opazovanje, ocenjevanje in spremljanje izvajanja programa (anketne vprašalnike, ocenjevalne lestvice …).

Bistveni cilj evalvacije je *postaviti racionalno podlago za utemeljeno pričakovanje, da bo »novi« program boljši od tistega, ki smo ga imeli, pri čemer učencem ne smemo prizadejati nobene škode.* (Sagadin, 1991).

Racionalna evalvacija

V prvi fazi smo opravili racionalno in formativno evalvacijo izhodišča projektne naloge in splošnih ciljev ter opredelitve pojma nadarjenosti. V drugi fazi smo oblikovali preliminarno obliko programa in izvedli racionalno evalvacijo programa, analizo stanja, racionalno evalvacijo ciljev, sredstev in pripomočkov, kadrovskih resursov, sodelovanja staršev in povezovanja z okoljem, organizacije del, racionalno evalvacijo vloge koordinatorja dela z nadarjenimi ter racionalno evalvacijo programa odkrivanja nadarjenih učencev. Racionalna evalvacija programa je bila opravljena v obliki izmenjave medsebojnih izkušenj, diskusije med člani projektne skupine ter konzulenti ter v obliki pisnih mnenj konzulentov o programu in priporočilih za dopolnitve in spremembe programa.

Empirična evalvacija

Empirična evalvacija je bila *sprotna – formativna* in *končna – sumativna*.

Izvajali smo jo z anketnimi vprašalniki za učitelje, učence, koordinatorje, zunanje sodelavce in starše. V projektni nalogi preizkušene in uporabljene merske instrumente, ki jih omenjam v nadaljevanju prispevka, je mogoče dobiti pri avtorici prispevka.

Z empirično evalvacijo smo poskušali s pomočjo merskih instrumentov odgovoriti na naslednja vprašanja: Ali zastavljeni program zadovoljuje učenčeve specifične potrebe in interese? Ali sta organizacija in vsebina programa ustrezna? Ali so naloge vodje programa, koordinatorja ter učiteljev jasno postavljene in uresničene? Ali so prijemi, načini in metode dela v programu ustrezni? Ali program spodbuja vsestranski razvoj učencev? Ali učenci pridobivajo znanje na višjih taksonomskih nivojih? Ali so se pojavile vidne spremembe v vedenju teh učencev pri rednem šolskem delu? Ali druženje v programu spodbuja učence k večji dejavnosti in sodelovanju? Ali se je pri učencih pokazal premik k oblikovanju notranje motivacije, ki jih bo usmerjala k aktivnejšemu pristopu v življenju – k aktivnemu in konstruktivnemu spopadanju s težavami in problemi? Ali program spodbuja razvoj divergentnega mišljenja otrok? Ali druženje v programu pripomore k oblikovanju večje pripadnosti skupini in zaupanja med člani skupine, k aktivnemu oblikovanju in vzdrževanju kvalitetnih medosebnih odnosov? Ali učenci čutijo psihološko in pedagoško podporo šolske svetovalne službe? Ali obiskovanje programa vpliva na odločanje za nadaljnjo izobraževalno oz. poklicno pot?

Empirična formativna evalvacija vsebine in ciljev dejavnosti na razredni in predmetni stopnji

Projektna naloga je vsebovala dva programa – program za razredno stopnjo in program za predmetno stopnjo. Vsak program je sestavljen iz posameznih dejavnosti. Dejavnost je zaključena celota, sestavljena iz ene ali več učnih ur. Cilje posameznih dejavnosti programa so sprotno spremljali in vrednotili učitelji, učenci in zunanji sodelavci. Pri tem smo upoštevali vsebino (kaj), instrumente (kako) ter roke za preverjanje (kdaj).

Empirična formativna evalvacija je sprotna evalvacija, kjer smo s pomočjo merskih instrumentov preverjali dosežene cilje in rezultate posamezne dejavnosti ter po potrebi dejavnosti dopolnili in spremenili. Po vsaki posamezni dejavnosti so učitelji od učencev in zunanjih sodelavcev pridobili s pomočjo anketnih vprašalnikov povratno informacijo o izvedeni dejavnosti. Namen sprotne evalvacije je bil ugotoviti prednosti in pomanjkljivosti posamezne dejavnosti, povratno informacijo učitelju mentorju od učencev in zunanjih sodelavcev, kar je učitelju pomagalo pri načrtovanju dejavnosti v prihodnje. Učitelji mentorji so preverili ali so prijeme in teme dejavnosti za nadarjene učence ustrezno izbrali in izdelali.

VSEBINA

Vsebino so preverjali učitelji mentorji, učenci in zunanji sodelavci. Preverjali smo proces *poučevanja* in proces *učenja.*

Proces poučevanja:
- kakšno je bilo začetno stanje (kakšno predznanje so imeli učenci),
- kako je učitelj zadovoljen z izpeljano dejavnostjo (kaj je bilo dobro, kaj se je izkazalo za manj dobro),
- ali so bili cilji doseženi (kateri in koliko),
- ali so bile uporabljene metode dela ustrezne ali ne,
- ali so se med potekom dejavnosti pojavile kakšne težave ali ovire,
- kaj je zmotilo oz. kaj je spodbudilo proces,
- opažanja o učencih,
- vsa druga opažanja.

Proces učenja:
- mnenje učencev o dejavnosti,
- kaj je bilo učencem všeč in kaj ne,
- kaj je učence spodbudilo k sodelovanju,
- kaj so v tej dejavnosti novega slišali in se novega naučili,
- ali česa niso razumeli,
- ali so imeli kakšne težave,
- ali jim je bil način dela v dejavnosti všeč.

INSTRUMENTI

Za pridobivanje potrebnih podatkov na *razredni stopnji* smo uporabili merske instrumente:
- analiza učne ure,
- zapisovanje opažanj po posamezni dejavnosti,
- ocenjevalna lestvica za vrednotenje obogatitvene

dejavnosti za učence razredne stopnje,
– izdelki učencev.

Za pridobivanje potrebnih podatkov na *predmetni stopnji* smo uporabili:
– anketni vprašalnik za vrednotenje obogatitvene dejavnosti za učence predmetne stopnje,
– anketni vprašalnik za vrednotenje obogatitvene dejavnosti za učitelje mentorje,
– anketni vprašalnik za zunanje sodelavce.

ROK

Na *razredni stopnji* so bile posamezne dejavnosti izpeljane v eni učni uri ali pa v sklopu več učnih ur.

Če je bila dejavnost končana v eni učni uri, je učitelj opravil analizo učne ure.

Če je bila dejavnost izpeljana v več učnih urah je učitelj opravil kratko analizo vsake učne ure posebej, na koncu sklopa učnih ur pa je učitelj zapisal še opažanja.

Po vsaki dejavnosti so izpolnili ocenjevalno lestvico za vrednotenje dejavnosti še učenci.

Na *predmetni stopnji* je bila vsaka dejavnost sestavljena iz sklopa več učnih ur.

Po vsaki končani dejavnosti so učitelj mentor, učenci in zunanji sodelavci izpolnili anketni vprašalnik.

Empirična sumativna evalvacija vsebine in ciljev programa na razredni in predmetni stopnji

Po končanem izvajanju programa smo opravili empirično sumativno evalvacijo. Podatke smo pridobili od učiteljev mentorjev, učencev, razrednikov, zunanjih sodelavcev in staršev.

Empirična sumativna evalvacija je končna evalvacija, opravljena po koncu izvajanja programa, kjer smo preverjali dosežene cilje programa in rezultate projektne naloge ter primerjali začetno in končno stanje.

VSEBINA

Vsebino so preverjali učitelji mentorji, učenci, razredniki, zunanji sodelavci in starši. Preverjali smo enake vidike *procesa poučevanja in procesa učenja* kot pri empirično formativni evalvaciji.

INSTRUMENTI
– anketni vprašalnik za vrednotenje obogatitvenega programa za učitelje mentorje,
– anketni vprašalnik za vrednotenje obogatitvenega programa za razrednike razredne in predmetne stopnje,
– ocenjevalna lestvica za ocenjevanje obogatitvenega programa za učence razredne stopnje,
– anketni vprašalnik za vrednotenje obogatitvenega programa za učence predmetne stopnje,
– ocenjevalna lestvica za ocenjevanje obogatitvenega programa za koordinatorje,
– anketni vprašalnik za vrednotenje obogatitvenega programa za starše.

ROK

Podatke smo zbrali po končanem izvajanju programa, junija 2000.

Primerjava začetnega in končnega stanja

VSEBINA

V preverjanju ciljev programa smo namenili večjo pozornost ugotavljanju *sprememb v razvoju učenčeve motivacije* in *ustvarjalnosti.* Za ugotavljanje sprememb v razvoju učenčeve motivacije in ustvarjalnosti smo preverjali stanje spremenljivk pred začetkom izvajanja programa ter ob koncu izvajanja programa. Pred začetkom izvajanja programa marca 1999 smo preverjali stanje nadarjenih učencev 2., 4., 5., 6. in 7. razreda, ob koncu izvajanja programa junija 2000 pa smo ponovno preverili stanje nadarjenih učencev, ki so bili v šolskem letu 1999/2000 zajeti v obogatitveni program.

INSTRUMENTI
– Ocenjevalna lestvica za oceno vedenjskih značilnosti nadarjenih učencev, Ocenjevalna lestvica je prirejena po Eisenberg & Epstein (1982) (Davis A.G., Rimm S.B.: *Education of gifted and talented, (4. ed.).* Allyn and Bacon, a Viacom Company, USA,1998, str. 97–102) (prevod Brigita Kričaj Korelc)
Izbrala sem lestvico za merjenje učenčeve *motivacije* in *ustvarjalnosti*.

ROK

Začetno stanje smo preverjali marca 1999, končno stanje pa junija 2000.

POVZETKI POMEMBNEJŠIH UGOTOVITEV EVALVACIJE NADSTANDARDNEGA OBOGATITVENEGA PROGRAMA

Po končanem izvajanju programa, junija 2000, smo od učiteljev mentorjev, razrednikov, učencev, zunanjih sodelavcev in staršev pridobili s pomočjo anketnih vprašalnikov in ocenjevalnih lestvic povratno informacijo o programu. Ugotovitve analiz ocenjevalnih lestvic in vprašalnikov za vrednotenje obogatitvenega programa razredne in predmetne stopnje so smernice za nadaljnje izpopolnjevanje in izvajanje programa.

Ker so dobljeni rezultati evalvacije zelo obširni in kompleksni, v tem prispevku predstavljam le povzetke pomembnejših ugotovitev.

UČENCI

Dejavnosti obogatitvenega programa na razredni stopnji je obiskovalo 13 učencev tretjih razredov Osnovne šole Gustava Šiliha in podružnične šole Šentilj, to je 17 % populacije.

V program smo zajeli tudi 65 učencev predmetne stopnje. Od tega je bilo 36 učencev 5. in 6. razreda, to je 23 % populacije, ter 29 učencev 7. in 8. razreda (20 % populacije).

Večina v program zajetih učencev *razredne stopnje* je dejavnosti rada obiskovala, razen učenci iz podružnične šole, ker je bilo to zanje novo, neznano okolje. Učenci so ugotovili, da so bile dejavnosti zanimive, da so se v njih naučili veliko novega, zanimivega in uporabnega.

Pri dejavnosti jim je bilo najbolj všeč, da so se veliko pogovarjali in samostojno ustvarjali, učili skozi igro, svoje odgovore pa sami iskali po literaturi. Poseben izziv je za imenovane učence pomenila javna predstavitev njihovega dela in novi prijatelji v skupini.

Pri dejavnosti jih je motilo, da so morali preveč pisati in razmišljati, da je bila dejavnost prekratka ali je bil termin le-te prestavljen, da so bili nekateri učenci preglasni in da so pogosto pozabljali doma delovno gradivo.

Kar 81% učencev *predmetne stopnje* meni, da so s programom izredno zadovoljni. Na 5-stopenjski lestvici, kjer je najvišja ocena pet, so anketirani učenci dodelili programu srednjo oceno 4,7.

Večina učencev se strinja z organizacijo dejavnosti, ki je potekala večinoma v dopoldanskem času. Tako jim ostane dovolj časa za njihove popoldanske aktivnosti (glasbena šola, športni treningi, druženje s prijatelji), nekaj učencev pa je omenilo, da bi v nasprotnem primeru imeli dvoje učnih vsebin na dan. Učenci so si enotni, da jih dejavnost ni dodatno obremenjevala ali celo ovirala pri šolskem delu, manjkajočo učno snov pa so brez težav nadoknadili. Nekaj učencev je celo napisalo, da so učno snov hitreje in z večjo odgovornostjo predelali. Če pa bi se morebiti pri katerem učencu izkazalo, da izpadle učne snovi ne more v celoti nadomestiti, smo bili koordinatorji dogovorjeni z učitelji, da bodo to snov z učencem individualno obdelali. Vendar to nikoli ni bilo potrebno.

Večina učencev se je v skupini odlično počutila.

Pri sodelovanju v programu so učenci v skupini opazili naslednje:

Učenci so tudi navedli, da želijo sodelovati pri izbiri tem in da jih množica vprašalnikov zelo moti, vendar pa so bili s temo, organizacijo in načinom dela zelo zadovoljni in ne bi ničesar spreminjali. Navedli so tudi, da jih moti prevelika skupina, zaradi katere niso dobro slišali in videli.

Več kot polovica anketirancev pa je prepričanih, da jim bo obisk programa pomagal pri odločanju za nadaljnje izobraževanje.

Še posebno so zanimiva opažanja udeležencev programa glede učiteljev mentorjev. Učenci so od njih dobili veliko novega znanja, spoznali pa so tudi drugi vidik učitelja (npr. učitelj, ki med učenci velja za zelo resnega, jih je zelo nasmejal). Najpomembnejša lastnost, ki jo po njihovo mora imeti učitelj mentor pri delu z nadarjenimi, je strpnost, komunikativnost in fleksibilnost. Najmanj pa se jim zdi pomembna izobrazba in ustvarjalnost.

Pri obisku inštitucije in zunanjih sodelavcih jim je bilo všeč, da so strokovnjaki odgovarjali na vsa njihova vprašanja, bili so prijazni in zanimivi, učencem so se ob njih porodile ideje za izbiro poklica, presenečeni pa so tudi bili, da so jim pri obisku inštitucije dali darilo ali ponudili malico.

UČITELJI MENTORJI

Vsi učitelji mentorji na *razredni stopnji* so bili zadovoljni z vsebino programa in delom učencev. Po njihovem mnenju so učenci z zanimanjem spremljali delo v dejavnostih, bili ustvarjalni, izvirni, inovativni … V zvezi s tem so navedli naslednje:

- da jim je všeč enakovredna zastopanost spolov v skupini,
- da so učenci zelo aktivno in kvalitetno sodelovali ter da so se uspešno prilagodili novi skupini,
- bile so uporabljene ustrezne oblike in metode dela in poseben užitek v praktičnih aktivnostih.

Učitelji so bili zadovoljni tudi z delom vodje programa in koordinatorjem, saj so dobivali dovolj informacij in so bili seznanjeni s potekom dela. Predlagali pa so, da bi se celotna ekipa mentorjev večkrat sestajala in si izmenjala informacije in izkušnje.

Mentorji dejavnosti na *predmetni stopnji* so mnenja, da je program odlično zasnovan, učenci pa so ga zelo radi obiskovali. Mentorji so ocenili sodelovanje skupine učencev v programu kot zelo zainteresirano, nekonfliktno, aktivno in inovativno. Na enak način so ocenili mentorji tudi svoj prispevek pri oblikovanju, izpeljavi in sodelovanju v programu. Večina učiteljev v nadaljnjem izvajanju načrtuje skrajšanje teoretičnega dela ter razširitev dejavnosti v praktičnem delu in pri obisku institucije oz. sodelovanju z zunanjimi sodelavci. Prav tako bodo organizacijo dejavnosti prilagodili številu učencev oz. število učencev prilagodili dejavnosti (delitev skupine na dva dela). Z organiziranostjo dejavnosti v dopoldanskem času se večina učiteljev strinja in navajajo, da učencev s takšno obliko dodatno ne obremenjujemo, da kljub dejavnostim šolsko delo in znanje pri teh učencih

ne trpi, hkrati pa so mnenja, da je koncentracija učencev v dopoldanskem času večja.

RAZREDNIKI

Učitelji razredniki na *razredni stopnji* navajajo, da so učenci v razredu radi pokazali svoje na novo pridobljeno znanje, pri rednem delu niso imeli težav in zaradi programa niso bili preobremenjeni.

Razredniki *predmetne stopnje,* katerih učenci so bili vključeni v obogatitveni program so mnenja, da je program odličen. Nekoliko drugače so ocenili samo organizacijo programa. Polovica jih meni, da je prav, da so dejavnosti organizirane v dopoldanskem času, kar utemeljujejo:

- manjkajoče ure pouka učenci brez težav nadoknadijo,
- v popoldanskem času so ti učenci tudi sicer dovolj (preveč) obremenjeni,
- v dopoldanskem času so učenci bolj zbrani,
- izbrani učenci so bolj motivirani.

Druga polovica razrednikov se ne strinja s potekom dejavnosti v dopoldanskem času, ker:

- preveč manjkajo pri rednem pouku,
- zamujajo razlago snovi,
- ker ne nadoknadijo zamujene snovi (vsaj ne vsi), »neznanje« pa skušajo opravičiti z delom v dejavnosti (nimajo nalog, niso seznanjeni s snovjo …),
- ker glede na svoje sposobnosti lahko sodelujejo v dejavnostih v popoldanskem času.

Učenci so pogosto pripovedovali o dejavnostih, v katere so bili vključeni (še posebej astronomija, premogovništvo, kemija v kopalnici …). Predstavili so svoje delo sošolcem na razrednih urah, v dveh primerih pa pri učni uri (referat pri uri zgodovine in fizike).

Razredniki menijo, da je za delo z nadarjenimi najbolj potrebna učiteljeva ustvarjalnost, inteligentnost in komunikativnost. Najmanj pa se jim zdi pomembna izobrazba.

STARŠI

Iz odgovorov staršev učencev *razredne stopnje* je razvidno, da je večina otrok z veseljem obiskovala program.

Razlogov, s katerimi so utemeljevali pozitivne odgovore, je več, in sicer:

- zaradi spoznavanja novih področij,
- ker ste stregli njegovi radovednosti,
- nova znanja podana na zanimiv način,
- skupina, v kateri ni vedenjsko motečih otrok,
- všeč mu je bilo praktično delo, manj pisanje nalog,
- spoznal je nove prijatelje,
- pričakoval je novo znanje in nove prijeme v načinu učenja,
- način dela je drugačen in s tem bolj privlačen za otroke,
- ker je bil program zanimiv.

Razlogi za negativne odgovore pa so prepričanja, češ da so bili učenci premalo motivirani za delo in da jim je bila tema dolgočasna.

Nobenega učenca sodelovanje v programu ni oviralo pri šolskem delu. Vsi otroci so doma spregovorili o dogajanjih pri dejavnostih. Staršem so se pohvalili s pridobljenim znanjem in dosego zastavljenih ciljev.

Večina staršev meni, da je sodelovanje v programu pozitivno vplivalo na otroka, saj širi obzorje in bogati znanje, kar dodatno motivira otroka za delo in učenje. Starši so opazili spremembe v vedenju otrok saj so le-ti pokazali izjemno zanimanje in navdušenje za vsebine obogatitvenega programa, pokazali pa so tudi bolj »odgovoren« odnos do elektrike.

Iz rezultatov evalvacije je razvidno, da so po mnenju staršev prednosti programa:

- da so se otroci tako zgodaj seznanili z elektriko in električnimi napravami,
- da so otroci motivirani za dodatno delo, delo jim je bila tudi zabava,
- da je bilo vključenih veliko različnih mentorjev,
- da so otroci zaposleni in da jih spodbujamo k nadaljnjemu učenju,

Kot pomanjkljivost pa:

- program bi lahko zastavili bolj individualizirano, glede na željo otroka, da bi sami iskali rešitve problemov,
- tema o elektriki ni ravno pravšnja za te otroke.

Starši pa so dodali tudi svoja opažanja, pripombe, želje in predloge, in sicer želijo, da se izbere tema, primerna in zanimiva za desetletnike, da bi opravili še več poskusov ter da bi bilo več dela na terenu. Pohvalili so tudi učiteljski tim, ki je neposredno delal z učenci.

Vsi starši učencev *predmetne stopnje* so bili enotni, da so njihovi otroci z veseljem obiskovali obogatitveni program. Kot razlog so navajali predvsem zanimive dejavnosti, pri katerih so učenci spoznali veliko novega in poučnega. Poleg tega pa jim je ta program popestril redno šolsko delo.

Od staršev smo želeli tudi izvedeti ali je obiskovanje programa njihovega otroka preveč obremenjevalo in ga morebiti oviralo pri šolskem delu.

Večina staršev je otroku pri delu pomagala v obliki nasvetov, dodatnih razlag in pojasnil, pa tudi s spodbudami. Z otrokom pa so sodelovali tudi pri opravljanju nalog, npr. izdelavi izdelka. Starši so mnenja, da je otrok z obiskovanjem programa pridobil mnogo dodatnega znanja, hkrati pa mu je to omogočilo tudi prenos znanja v redno šolsko delo. Menijo, da program razvija samostojnost, spodbuja radovednost, vpliva tudi na razvoj delovnih navad in vztrajnosti.

Nekateri pa so odgovorili, da pomaga oblikovati osebnost, hkrati pa vzpostaviti nov, drugačen odnos z učiteljem.

Starši pa so bili presenečeni tudi nad tem, da so njihovi otroci zelo veliko pripovedovali o delu in se želeli o tem pogovarjati.

V programu je nekatere starše motilo le odpadanje pouka in so predlagali, da bi del dejavnosti potekal zunaj pouka.

Na koncu anketnega vprašalnika so starši izrazili veliko priznanje, da spodbujamo razvoj nadarjenosti njihovih otrok.

ZUNANJI SODELAVCI

Zunanji sodelavci so vsi zelo pozitivno ocenili naš program. V naši skupini so se vsi počutili dobro. Ocenjujejo, da so učenci poglobljeno in podrobno pridobivali podano znanje in da so dobro sodelovali.

Pri delu jih je motila prevelika skupina, sicer pa so vsi pripravljeni sodelovati tudi v prihodnje.

UGOTOVITVE PRIMERJAVE ZAČETNEGA IN KONČNEGA STANJA

68,42 % nadarjenih učencev je bilo na lestvici za merjenje učenčeve *ustvarjalnosti* (Ocenjevalna lestvica za oceno vedenjskih značilnosti nadarjenih učencev – Eisenberg & Epstein 1982) po zaključku izvajanja obogatitvenega programa ocenjenih višje kot pred začetkom izvajanja programa. Na lestvici za merjenje učenčeve *motivacije* pa je bilo ob zaključku izvajanja programa višje ocenjenih 52,63 % nadarjenih učencev. Kljub temu da razlike v ocenah začetnega in končnega ocenjevanja niso statistično pomembne, pa so rezultati spodbudni, saj kažejo pozitivni trend v razvoju ustvarjalnosti in motivacije v obogatitveni program vključenih nadarjenih učencev. Gotovo bo razvoj ustvarjalnosti in motivacije s kontinuiranim in longitudinalnim vključevanjem nadarjenih učencev v obogatitveni program še izrazitejši.

SKLEPI, POMEMBNI ZA NADALJNJE IZVAJANJE PROGRAMA

- Menimo, da je program dela z nadarjenimi učenci, ki smo ga razvili na Osnovni šoli Gustava Šiliha Velenje, ena od možnih oblik dela z nadarjenimi učenci, ki je prilagojena populaciji, možnostim, življenju in delu na osnovnih šolah v Sloveniji. Program vidimo kot možen prispevek k oblikovanju nacionalnega programa dela z nadarjenimi učenci in kot obogatitev prizadevanj slovenskih šol pri skrbi za razvoj nadarjenih učencev.

- *Močna področja programa*, ki smo ga razvili, so predvsem:
  - Dejavnosti izvajamo v dopoldanskem času (v času pouka). V ta namen smo pregledali rezultate raziskovalne naloge Rebeke Gmajner (1998) Prosti čas – kako ga preživljajo osnovnošolci v Velenju. Predvsem nas je zanimal obseg popoldanskih zunajšolskih dejavnosti učencev. V nalogi je avtorica potrdila naše domneve, da so učenci z višjim učnim uspehom (ti so tudi najbolj vključeni v program spodbujanja razvoja nadarjenih učencev) vključeni v številne šolske in zunajšolske dejavnosti (nekateri v 8, 9 ali celo več). Svoj prosti čas zapolnijo z dejavnostmi in vsebinami, ki pripomorejo k izobraževanju ter bogatenju in razvijanju njihove osebnosti (dodatni pouk, logika, jezikovne šole, glasbena šola …), medtem ko učenci z nižjim učnim uspehom dajejo prednost počitku, sprostitvi in zabavi. Učenci z višjim učnim uspehom večinoma ocenjujejo, da jim primanjkuje prostega časa. Rezultati raziskave potrjujejo naše prepričanje, da bi izvajanje programa v popoldanskem času ali v soboto predstavljalo za učence dodatno obremenitev v smislu časovne stiske in pomanjkanja prostega časa. Tako učenci kot učitelji so zadovoljni, da potekajo dejavnosti v dopoldanskem času. Učenci so izrazili željo, da dejavnosti ne bi potekale ob petkih ter pred prazniki oz. počitnicami.
  - V program so zajeti učenci razredne in predmetne stopnje.
  - Močno sodelovanje z zunanjimi strokovnimi sodelavci. V letih dela z nadarjenimi učenci smo sodelovali z enajstimi različnimi strokovnimi inštitucijami. Sodelovanje je bilo zelo dobro.
  - Odpiranje šole navzven ter povezovanje s širšo lokalno skupnostjo.
  - Sistematična in strokovna identifikacija nadarjenih učencev.
  - Timsko sodelovanje učiteljev mentorjev, koordinatorjev za delo z nadarjenimi učenci, šolske svetovalne službe in vodstvom šole.
  - Kvalitetno spremljanje in evalvacija programa.

- Iz ugotovitev analiz anketnih vprašalnikov je razvidno, da smo dosegli zastavljene cilje programa, program so pozitivno ocenili učenci, učitelji, zunanji sodelavci in starši.
  Glavne skupne ugotovitve učencev, učiteljev mentorjev, razrednikov in staršev so:
  - z vsebino programa so vsi zadovoljni,

- večina se strinja z organizacijo dejavnosti v dopoldanskem času,
- strinjajo se, da so učenci radi obiskovali progam,
- obiskovanje programa ni obremenjevalo učencev in jih ni oviralo pri šolskem delu,
- učenci so pridobili in poglobili znanje na zanimiv in zabaven način,
- učenci so aktivno, zainteresirano in ustvarjalno sodelovali pri dejavnostih,
- nova spoznanja so predstavili sošolcem, vendar večje aktivnosti in sodelovanja pri rednem pouku od teh učencev ni bilo zaznati,
- sodelovanje v programu pri učencih razvija samostojnost, radovednost, samozavest in vpliva na oblikovanje njihove osebnosti,
- učencem se ni spremenil socialni status v razredu,
- vsi pozitivno ocenjujejo delo koordinatorjev in šolske svetovalne službe.

- Učitelji in učenci predmetne stopnje so opozorili, da je potrebno v prihodnje upoštevati ne le *načelo prostovoljnosti* pri vključitvi nadarjenih učencev v program, temveč tudi *načelo izbirnosti*. Sedanja ponudba dejavnosti je zelo raznolika – družboslovna in naravoslovna. Nekateri učenci, zajeti v program, se vidijo izključno v naravoslovnih dejavnostih, drugi zgolj v družboslovnih. Zaradi tega se je izkazalo, da se določeni učenci pri nekaterih dejavnostih dolgočasijo, manj kvalitetno sodelujejo, več je disciplinskih težav ter nevestnosti pri opravljanju nalog. Učenci so izrazili željo, da bi lahko sami izbirali dejavnosti, v katerih bodo sodelovali. V prihodnje bomo upoštevali tudi to in program izpopolnili tako, da bomo učencem ponudili 8–10 dejavnosti, od katerih jih bodo sami izbrali pet.

- Učitelji opozarjajo, da sta skupini nadarjenih učencev na predmetni stopnji preveliki in da se v tako veliki skupini težko dela, prav tako se zaradi tega občasno pojavijo disciplinske težave. Če sta nam organizacija in finančna sredstva dopuščali, smo učence delili v dve skupini, vendar to vedno ni bilo mogoče.

- Na razredni stopnji moramo organizacijsko rešiti problem vključevanja učencev podružnične šole. Ti učenci niso z veseljem prihajali k dejavnostim na centralno šolo. Ustrezno bi bilo izvajati program in spodbujati njihov razvoj v domačem, znanem okolju, torej na podružnični šoli.

- Pri izpeljavi programa smo imeli velike težave zaradi pomanjkanja denarja. Projektna naloga je namreč zastavljena tako, da pri vsaki dejavnosti sodelujemo z zunanjimi strokovnjaki ali s strokovnimi institucijami, ki pa niso vedno pripravljene svojega znanja in storitev dati brezplačno. Zagotovljena denarna sredstva so bila veliko prenizka, zato smo in bomo morali za nadaljnje izvajanje programa kakor tudi za predstavitev projekta širši javnosti poiskati sponzorje. Ta dodatna skrb je vse sodelavce demotivirala in na trenutke odvračala pozornost od strokovnovsebinskega dela programa.

LITERATURA IN VIRI

Bezić, T., Strmčnik, F., Ferbežer, I., Jauševec, N., Dobnik, B., Artač, J., Bragato, S., Nanut Brovč, N., Pahor, N., Skrt Leban, N.: *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo.* ZRSŠ, Ljubljana, 1998.

Bezić, T.: *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev v osnovni šoli.* Interno gradivo ZRSŠ, 1999.

Bezić, T. et al.: *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole 1998–2000.* Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2001.

Davis, A.G., Rimm S. B.: *Education of gifted and talented, (4. ed.).* Allyn and Bacon, a Viacom Company, USA,1998, str. 97–102, 389–413, 434.

Ferbežer, I.: *Osebnostno svetovanje nadarjeni in talentirani mladini.* Posvetovanje psihologov Slovenije: Portorož, november 1979, Ljubljana 1980.

Ferbežer, I.: *Priporočila sveta Evrope o izobraževanju nadarjenih otrok.* Vzgoja in izobraževanje, št. 1, 1997, str. 45.

Ferbežer, I.: *Evalvacija učnih programov za nadarjene učence.* Pedagoška obzorja, št. 1–2, 1997, str. 20–27.

Gmajner, R.: *Prosti čas – kako ga preživljajo osnovnošolci (od 9.do15.leta) v Velenju.* Mladi raziskovalci za razvoj občin Velenje, Šoštanj in Šmartno ob Paki: Raziskovalna naloga, Velenje, 1998.

http://www.sp.uconn.edu/nrcgt/sem/semart04.html

Renzulli, J.: *A practical system for identifying gifted and talented students.* The national research centre on the gifted and talented, University of Connecticut.

Lamovec, T.: *Priročnik za psihologijo: Motivacija in emocije.* Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1988.

Nacionalni kurikularni svet: *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci.* Pedagoška obzorja, št. 5–6, 1998, str. 276–285.

Sagadin, J.: *Razprave iz pedagoške metodologije.* Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1991.

Vprašalniki, ki so nastali v namen evalvacije programov dela z nadarjenimi učenci na OŠ Gustava Šiliha Velenje ter ostalih šolah, ki so vključene v projekt.

Valerija Pukl

Osnovna šola Vransko

NADARJENI – IZZIV ZA BOLJ KAKOVOSTEN POUK ALI KAKO USTVARJATI NADPOVPREČNEŽE?

V vsakem od nas je kralj,
spregovorite z njim
in prišel vam bo naproti.
M. Ferquson

Na naši šoli se že nekaj let sistematično ukvarjamo s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega procesa, in sicer z vidika potreb današnjega časa.

Zaradi bliskovitega tehnološkega napredka znanje namreč spreminja svojo naravo in je otroke treba oborožiti predvsem z znanjem za življenje, s sposobnostmi reševati lastne težave, hkrati pa razviti spretnost učinkovitega sporazumevanja in dobrih medčloveških odnosov.

Skratka, kako od poslušnega ponavljanja k razvijanju sposobnosti za sodelovanje in komuniciranje. Kako prebuditi v njih zaupanje vase in samozavest, da bodo znali neodvisno odločati in ustvarjalno razmišljati. Ne obupati, temveč vztrajno iskati rešitve … Ob tem pa razviti tudi občutek odgovornosti – do sebe in drugih.

To pomeni, da ne more biti v ospredju šole zgolj cilj, da učenci znanje vrednotijo le z vidika možnosti unovčenja, temveč tudi moralnega presojanja. To pa je modrostno znanje, o katerem govorita tako Ozvald (1927) kot Marentič - Požarnik (2000, 165).

Kako torej do takšnega znanja, ob tem pa upoštevati enkratnost vsakega posameznika in njegove potenciale?

S tem vprašanjem smo se ukvarjali še posebno poglobljeno v okviru državnega projekta Spodbujanje razvoja nadarjenih otrok, ki ga je vodila Tanja Bezić.

PREDSTAVITEV ŠOLE

Smo podeželska dvooddelčna šola s podružnično šolo Tabor in dvema enotama vrtca. Z letošnjim šolskim letom smo postali 9-letna šola.

V stoletni šoli, odeti v mavrične barve, se učenci počutijo domače, le škoda, da se jih mora v šolo voziti kar 80 %.

Prelepa okolica šole z drevesnim nasadom ob igrišču, urejenimi nasadi zdravilnih zelišč in gozdno učno potjo daje učencem učilnico na prostem, hkrati pa tudi poučen sprehod ob naravnih in zgodovinskih znamenitostih.

V viziji naše šole smo zapisali, da bomo uspešni le, če se bomo v prizadevanjih za naš skupni cilj medsebojno sinergično povezali, pri čemer bo vsakdo daroval najboljše, kar premore. Torej timski pristop in spodbujanje sposobnosti pri vsakem posamezniku je osnovna opredelitev, s katero gradimo šolo 21. stoletja.

PROJEKT ZA NADARJENE MOČNO POSPEŠI VPELJEVANJE SPREMEMB V IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU ŠOLE

Na podlagi razvojnega načrta šole za delo z učenci s posebnimi potrebami je nastal operativni načrt izvajanja in spremljanja programa za delo z nadarjenimi učenci.

Vzporedno smo načrtovali ustrezno izobraževanje nosilcev in izvajalcev programov ter vseh učiteljev.

Obogatitveni program je obsegal: dodatni pouk pri nemškem jeziku, računalniški krožek in sobotno šolo. Vsak učitelj je izdelal svoj operativni in akcijski načrt za spremljanje učinkov in sprotno spopolnjevanje programov.

Sama pa sem izdelala načrt spremljanja pouka na podlagi načrtovanega uvajanja sprememb.

KRATKA PREDSTAVITEV OBOGATITVENIH PROGRAMOV

Program dodatnega pouka nemškega jezika je učitelj oblikoval skupaj z učenci in pri tem izhajal iz interesov otrok. Cilj je bil usmerjen v razvijanje sposobnosti za medkulturno razumevanje, in sicer z izbranimi temami. Učenci so v delavnicah aktivno uporabljali nemški jezik, saj so si med drugim dopisovali z učenci v tujini, na koncu pa izdali časopis.

Pri računalniškem krožku so učenci spoznavali različne računalniške programe, ki so jih nato spopolnili s svojo ustvarjalnostjo: izdelavo projektnih nalog na različne teme, oblikovanjem časopisa in lastne spletne strani, ki so jo objavili na internetu.

V sodobni šoli so izvedli naslednje ustvarjalne delavnice za učence od 5.–8. razreda: kiparsko, za osebnostno rast, meteorološko – vreme, za mlade pesnike – prvi pesniški poskusi, za mlade biologe – vrednotenje gozda nekoliko drugače, za mlade geografe

– pedogeografija, za mlade zgodovinarje – raziskovanje kulturne dediščine v kraju, astronomsko – Zemlja v vesolju, računalniško – izdelovanje vizitk, vabil, dokumentov in izdelava domače strani.

KATERE SPREMEMBE SMO UVAJALI?

Cilje smo si zastavili nekoliko širše, skladno s priporočili Sveta Evrope o izobraževanju nadarjenih otrok. Med njimi je zanimivo zlasti tole: Skrb za posebno nadarjene otroke na predmetnem področju bi morala biti prednostno organizirana znotraj rednega šolskega sistema, od predšolskega izobraževanja dalje. Fleksibilen učni načrt, večje možnosti za mobilnost, obogateno učno gradivo, avdiovizualne pomoči in projektno usmerjeni učni stili so načini in tehnike, ki pospešujejo razvoj vseh otrok, ne glede na to, če so nadarjeni ali niso, in omogočajo identifikacijo posebnih potreb v najzgodnejšem času (Ferbežar 1986).

Glede na to smo v obogatitveni program šole usmerjali učence po merilih splošne ali delne nadarjenosti, pa tudi interesov.

V pouk smo sistematično uvajali od 1. do 8. razreda aktivne metode in prijeme, kot so: terensko delo, raziskovalno učenje, projektno učno delo, timski pouk itd.

Učenci so razvijali spretnost medpredmetnih povezav, skupinskega sodelovanja, samostojnega preučevanja virov, pogajanja, uporabe informacijske tehnologije ipd.

Z izkušenjskim učenjem so razvijali kritično in ekosistemsko mišljenje. Zlasti na razredni stopnji so učitelji posebno razvijali zanimiv, pester in prijeten pouk s poudarkom na veččutnem, medpredmetnem in projektnem učenju.

Podobno je tekel proces na predmetni stopnji, le da je tu medpredmetna povezava in projektno delo nekoliko težje zaradi neprilagojenih učnih načrtov. Vendar pa smo prav zaradi sistematičnega uvajanja novosti letne priprave tudi na predmetni stopnji že precej uskladili z zahtevami 9-letne šole.

KAKO JE POTEKALA EVALVACIJA IN KAJ JE POKAZALA?

Izvajanje in učinke programov smo spremljali sproti in na koncu, in to pri učencih, učiteljih in starših.

Osnovni instrumentarij za evalvacijo so bili različni vprašalniki za vsako posamezno dejavnost, nato pa še za projekt Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev v celoti – v letih 1999 in 2000.

In kakšni so bili rezultati izvajanja programov? Naj navedem le nekaj glavnih ugotovitev. Vidno se je izboljšala klima za nadarjene na šoli. Vplivi programov za nadarjene so se spontano prenašali tudi v pouk, kar je najpomembnejše. Učitelji pogosteje skrbijo za učenje na višjih taksonomskih nivojih, bolj spodbujajo izražanje idej. Bolje razumejo in sprejemajo drugačnost teh otrok. Ocenjujejo tudi, da sta se na podlagi teh programov izboljšala tako znanje teh otrok kot njihova motivacija.

Ob sistematičnem uvajanju skupinskega pouka, npr. sodelovalnega učenja, smo učence usmerjali v sodelovalno namesto tekmovalno situacijo, kar je vplivalo na razvoj medosebnih inteligenc in interakcije v skupini.

Pestra in bogata paleta dejavnosti je prebudila v otroku mnogo več inteligenc kot tradicionalni pouk – predvsem pa je vsakomur ponudila možnost, da zablesti na svojem področju, kajti vse hitreje razvijajoča se informacijska družba potrebuje vedno več ljudi z uravnoteženo kombinacijo različnih sposobnosti, ki se jim v zadnjem času močno približuje razvijanje praktične inteligentnosti oz. zdravega razuma. Ta se kaže v sposobnosti znajdenja v življenjskih in poklicnih situacijah (Marentič - Požarnik 2000, 147).

Podobno ocenjujejo program tudi učenci, prav tako ga podpirajo starši.

SPREMEMBE UČENJA SO ZAHTEVALE TUDI SPREMEMBO KLIME NA ŠOLI

Ugodna razredna in šolska klima, ki spodbuja kakovostno komunikacijo na vseh ravneh, je osnovni pogoj, da se lahko razraste ustvarjalni vzgojno-izobraževalni proces. Zato jo gradimo sistematično in postopno v tesni povezavi z učenci, učitelji in starši. Pri tem nas vodi vrednostna opredelitev eko šole, ki je zapisana v okoljski kodi in postaja vse bolj tudi naš način življenja. V njej smo zapisali sistem vrednot, ki omogoča vsakemu učencu napredek po njegovi meri. To pomeni učencu strokovno pomagati pri spoznavanju samega sebe, njegovih močnih in šibkih točk, na podlagi teh ugotovitev pa prilagoditi pouk in ga usmerjati v programe, ki razvijajo njegove potenciale in dvigajo samopodobo oz. krepijo samozavest. Tako pri pouku kot zunajšolskih dejavnostih razvijamo pozitivne medosebne odnose, medsebojno pomoč, sodelovanje za skupne cilje ali akcije. Življenje nam je najvišja vrednota.

Prizadevamo si, da bi lahko učenci v svojem drugem domu zadovoljevali čimveč svojih potreb – vključno z razvijanjem lastnih zmožnosti za samouresničevanje.

Navedeno si prizadevamo doseči z različnimi vzgojnimi projekti šole, kot so: Ločevanje odpadkov, Energija – varčevanje in iskanje alternativnih virov, Človeška energija – pridobivanje in pozitivna izraba

(nenasilje), Žarek upanja – spodbujanje učencev k dobrodelnim akcijam in v prostovoljno socialno delo, Naj eko razred – tekmovanje za najbolj urejen razred (po okolju in drugih prizadevanjih učencev), Samopodoba učencev – projekt za učence predmetne stopnje ipd.

Poleg tega organiziramo vsako leto s sodelovanjem staršev in gostov teden otroka po njihovi meri, razpisujemo literarne natečaje, organiziramo literarni večer in okroglo mizo o perečih problemih mladih.

Vse te aktivnosti uspešno potekajo zato, ker so tako učenci kot starši dejavno vključeni v soustvarjanje celotnega šolskega programa – zagotovljenega in obogatitvenega.

Zavedamo se, da so lahko otroci mnogo zmogljivejši, če prevzamejo starši del odgovornosti zanje in jim pomagajo pri razvijanju nekaterih spretnosti. Že nekaj let potekajo izobraževanja ali svetovanja za starše nadarjenih otrok in posebni posveti za starše tistih učencev, ki so vključeni v tekmovanja v znanju. Tako so pravila igre vsem znana in z medsebojnim sodelovanjem so dosežki mnogo boljši.

Le v spodbudni in ustvarjalni klimi je prostor za demokratično in konstruktivno komunikacijo, ki spodbuja kritičen dialog in kompromisne rešitve.

In le tako so učitelji uspešni in motivirani za delo, se dobro počutijo in so samozavestni – zato pa tudi dober vzor učencem.

Spremljanje pouka je potekalo predvsem v obliki medsebojnih hospitacij, analiza in vrednotenje pa v okviru strokovnih aktivov. Kar 42 % učiteljev je bilo hkrati vključenih tudi v obogatitveni program, ki smo ga spremljali po metodi akcijskega raziskovanja.

Načrtno razvijanje otrokovih sposobnosti je potrebno tako pri pouku kot zunajšolskih dejavnostih. Medsebojno oplajanje metod, postopkov in oblik učenja je potekalo spontano, kar ocenjujem za največji dosežek tega projekta.

Analiza dosežkov na tekmovanjih v znanju in drugih natečajih prav tako kaže vidnejši napredek v zadnjih dveh letih, dvignila pa se je tudi raven splošne izobrazbe in uporabnega znanja.

Evalvacija celotnega projekta pri učencih, starših in učiteljih je pokazala izjemno dobre rezultate, predvsem pa pozitivno klimo za nadaljnje delo z nadarjenimi.

NAMESTO SKLEPA

Zapisane spremembe so ideal – vizija šole za 21. stoletje, pa vendarle jih je prav projekt za nadarjene močno pospešil. Po mnenju dr. Roberta Reasonerja sedanje metode izobraževanja preprosto niso primerne za naš čas, ki zahteva povečano ustvarjalnost, voditeljske sposobnosti, iniciativnost in zmožnost za trajno učenje. Dodaja še, da si je treba nujno prizadevati za povečanje človekovih sposobnosti, ki jih danes mladi vse preveč izgubljajo z drogiranjem in nesposobnostjo za razumevanje z drugimi.

Šola prihodnosti mora biti torej usmerjena v ustvarjanje nadpovprečnežev, ki bodo samozavestni, bolj sodelovalni kot tekmovalni, ki bodo znali kritično misliti, reševati svoje in skupne težave, biti sočutni in sploh ustvarjalno bivati. Le tako bo mogoče graditi svetlo skupnost srečnih, uspešnih in duhovno razvitih posameznikov.

LITERATURA

Ferbežar, J. (1996) Priporočila Sveta Evrope o izobraževanju nadarjenih otrok. V: *Informacije*. Ljubljana: Republiški zavod za zaposlovanje.

Gardner, H. (1995) *Razsežnosti uma*. Teorija o več inteligencah. Tangram, Ljubljana.

Jaušovec, N. (1991) *Kako uspešno reševati probleme*. DZS, Ljubljana.

Jaušovec, N. (1993) *Naučiti se misliti*. Educa, Nova Gorica.

Ozvald, K. 1927. *Kulturna pedagogika*. Kažipot za umevanje včlovečenja. Slovenska šolska matica. Ljubljana.

Petrović - Jesenovac, B. (2000). Stvaritelj nadpovprečnežev. V: *Ona*, 2, 11–14.

Marija Završnik

Osnovna šola Vransko

PRVI PESNIŠKI POSKUSI IN VERBALNA NADARJENOST

NADARJENOST

Nadarjenost je značilnost neke osebe, ki jo ima le-ta od rojstva in je lahko dolgo latentna ali pa sploh nikoli odkrita. Obstajajo različne definicije nadarjenosti, različna pojmovanja nadarjenosti, oblike nadarjenosti, vrste inteligentnosti. Gardner (Marentič Požarnik, 2000) loči sedem inteligentnosti: logično-matematična (dobro sklepanje, razume matematične odnose), jezikovna (verbalna) (pesnik, govornik), prostorska (obvladuje tridimenzionalno načrtovanje), glasbena (melodije, ritmi so mu prirojeni), telesno-gibalna (obvladuje gibanje in šport), medosebna (vživljanje v druge mu je potreba in smisel), osebna (razume svoje notranje življenje).

Med nadarjenostmi je prav gotovo pomembna verbalna nadarjenost, ki se pojavlja kot specialna ali pa v sklopu splošne nadarjenosti genija. Literarna nadarjenost je miselna dejavnost, v kateri sodeluje spomin, reprodukcija (Blažić, 1992), inteligentnost in drugi dejavniki, otrok mora biti umetniško senzibilen in socialno občutljiv.

Za razvijanje literarne nadarjenosti je potrebna ustrezna motivacija. Včasih je dovolj ljubezen do književnosti, motiv za ustvarjanje so tudi literarni razpisi, sodelovanje na literarnem večeru ipd. Zelo pomembno je, da učitelj omogoči literarno raziskovanje oziroma tak pouk književnosti, v katerem bodo verbalno nadarjeni učenci imeli možnost razviti svojo sposobnost.

Izredno pomembno je kreativno branje in kritično branje. Nadarjeni otrok ne samo, da posnema učitelja v kreativnosti, mnogokrat ga prekaša, je ustvarjalnejši. Ustvarjalnost je v bistvu sposobnost divergentnega (odprtega) mišljenja. Literarne nadarjenosti se ne da naučiti, nadarjeni otrok pa jo hitro pokaže ob odprtih tekstih in odprtih vprašanjih. V predšolskem obdobju razvija otrok literarno nadarjenost prek igre, kasneje prek učitelja, literarnih besedil, se identificira z junaki, poustvarja, samostojno ustvarja svoje umetnine.

Za verbalno nadarjene otroke je značilno, da se jim govor nenavadno hitro razvije. Tako že v predšolskem obdobju srečamo otroke, ki ne le dobro razumejo besedilo, primerno za višjo starost, temveč besede tudi aktivno uporabljajo. Na urah pravljic v vrtcu se mi vedno zgodi, da ostanejo po prebrani pravljici še vsaj trije, štirje otroci, ki bi o pravljici »razpravljali« v nedogled. Presenetljiv je njihov besedni zaklad, razumevanje besedila, aktivna raba besedišča iz besedila in nezavedna raba sinonimov. Radi se igrajo z novimi besedami. Ti otroci imajo nenavadno dober spomin za obnavljanje književnih dogodkov. Včasih je ravno njihov dober spomin obremenjujoč, saj predvsem v šolski dobi v svoje spise, pesmi, zgodbe nezavedno vnašajo značilne stavčne formulacije, ki dajejo občutek, da so »tekst plonkali«. Hitro prepoznajo književne osebe in razumejo ravnanje le-teh. Tudi književni čas dokaj hitro prepoznajo.

Prav zanimivo je, kako »vrtajo« z vprašanji, s katerimi so me nemalokrat spravili v neroden položaj tudi zelo majhni otroci, če se nisem zelo dobro pripravila na uro pravljic. Naj naštejem nekatera od teh: *Zakaj ima Rdeča kapica babico ravno v gozdu? Zakaj je v pravljici ravno sedem kozličkov? Zakaj ne moremo videti kraljestva povodnega moža, ko se potapljamo?...*

Otroci zelo uživajo v humornih besedilih, ki jih radi sami dopolnjujejo. Imajo občutek za pripovedovanje šal, pa tudi sami si radi kaj izmislijo. Anekdote in šale radi preoblikujejo.

Branje poezije, iskanje rim, »kovanje« je verbalno nadarjenim otrokom skoraj bi lahko rekli prirojeno. Zanimivo je, da radi dopolnjujejo z manjkajočimi besedami znano pesem. Ponavadi najdejo svoj izraz.

Verbalno nadarjenih otrok ni težko naučiti nastopati, saj imajo neverjeten smisel za zvočnost in ritem besedila. Zelo radi tudi oblikujejo predstave. Za šolski radio vsak mesec izberejo temo, poiščejo ustrezna besedila (prozo in poezijo). Včasih napravijo tudi anketo ali intervju s sošolci in radijska oddaja je tu. Sama sem kot mentorica le usmerjevalka, pomočnica, drugo delajo učenci sami.

Verbalno nadarjeni učenci imajo neverjetno sposobnost sporočanja večjega števila idej (fluentnost – lahkotnost). Tako izbiranje naslova za prebrano pesem, pravljico, zgodbo, preden so slišali pravi naslov, ni predstavljalo nikakršnega problema. Tako smo izbirali tudi naslov naše pesniške zbirke, ki je izšla po končani sobotni šoli. Izmed vsakdanjih naslovov so prav »štrleli« zanimivi naslovi. Izbrali smo naslov *Zmi(X)ajmo poezijo z našo domišljijo.*

MOJE IZKUŠNJE PRI DELU Z VERBALNO NADARJENIMI NA SOBOTNI ŠOLI

Vsako leto sem namenila nekaj pouka slovenskega jezika ustvarjalnemu pisanju. Učenci so se poizkusili v pisanju proze in prvih pesmi. Sama nisem nikoli napisala nobene pesmi, poezijo pa imam zelo rada, zato so mi bili prvi okorni verzi učencev zanimivi, privlačni, izzivalni. Navdušena sem bila nad sposobnostjo učencev, ki so preprosto temo znali preliti v verze. Na plan so prišli skriti talenti, ki bi jih sicer verjetno nikoli ne opazila.

Pravi izziv mi je bila sobotna šola, na katero so se prijavili učenci, ki imajo radi jezik in poezijo. Poudariti moram, da nisem pričakovala veliko udeležencev, saj je učencev, ki imajo radi poezijo ali pa se že samostojno ukvarjajo z njo, zelo malo. Časa za globlje ustvarjanje je bilo malo (dvakrat po štiri ure).

V okvirnem načrtu sem želela približati učencem poezijo, jih navaditi na prebiranje le-te. Ob tem naj bi spoznali pesem kot obliko literarnega ustvarjanja, nekaj teorije, stilov pisanja, poglobili svoje znanje o vrstah književnih besedil. Poleg tega sem želela, da učenci začutijo moč pesniške besede, razvijajo svojo čustveno inteligenco in zaupanje v lastne sposobnosti ustvarjanja.

V sobotno šolo so prišli učenci, ki že sami ustvarjajo čudovite pesmi, pa tudi taki, ki tega še nikoli niso počeli. Pred začetkom so mi učenci zaupali, kaj bi radi izvedeli na teh urah. Vesela sem bila, saj so se njihove želje ujemale z mojim programom.

Ogled videoposnetkov srečanja s pesnikom Tonetom Pavčkom, ki so ga nekateri videli v živo na literarnem večeru v šoli, je učence dodatno motiviral. Učenci so iskali njegove pesmi, se z njimi igrali, jih preoblikovali, iskali so različne pesniške oblike, določali rimo, verz, iskali zanimive metafore ipd.

Ustvarjalno delo je potekalo ob »nevihti možgan«, s pomočjo katere smo želeli pridobiti čimveč idej za vsebino pesmi. Vsak učenec je izbral temo, ki ga je veselila. Po »nevihti možgan« smo »rimali« besede, ki so jih zapisovali. Iskali so čim bolj izvirne in nenavadne izraze.

Na drugi sobotni šoli so učenci brali svoje pesmi in pesmi na temo pomlad, ki so jih našli v šolski knjižnici. Opazovali so besedni in zvočni sloj. Ugotovili so, da uporabljajo pesniki za isto temo podobno besedišče, ki pa se v postavitvi in posebnostih razlikuje. Zato se pesniki med seboj razlikujejo. Razlikuje pa se tudi oblika (sonet, balada …) in pesnikova osebna vpletenost v pesem. Ob branju pesmi so pripovedovali o tem, kako so izbirali snov, kako so »rimali«, kje so imeli težave itn. Izdali so tudi pesniško zbirko, ki so jo sami računalniško oblikovali.

O sobotni šoli so učenci izjavili: *veliko smeha* (Špela), *mnogo lepše od pouka* (Maja), *rada imam poezijo, zato sem prišla* (Jasmina), *ugotovila sem, da znam pisati pesmi* (Maja), *še drugo leto taka sobotna šola* (Andreja). Pa še razmišljanje v obliki pesmi Jasmine, najstarejše udeleženke sobotne šole:

BREZ NASLOVA

Vse se z rojstvom prične.
Naj bodo živali, naj bodo ljudje.
Vsi enako zaživimo,
z rojstvom življenje dobimo.
V otroštvu vsi spoznamo,
kaj nam je vnaprej že dano.
Že zgodaj občutimo prve bolečine
in dobimo boleče spomine.

Naprej v življenju,
v večnem trpljenju
pač ni pravice,
je vse več krivice.
So tudi svetli trenutki,
ki pa izginejo kot izbrisani nečesa osnutki.
Izgubimo nam najdražje,
nekateri prestajajo muke vražje.
Nimajo nikogar, da bi ga objeli
in ničesar, da bi se v mrzlih zimah ogreli.

Bolezni nove svet napadajo
v mestih kriminalci vladajo.
Vse se s smrtjo konča,
končajo se trpljenja vsa.
Spokojno bomo počivali v miru,
izognili se večnemu prepiru.
Vendar nekega dne bomo vsi deležni odrešenja,
živeli srečno, brezskrbni bili in
na svetu ne bo več trpljenja.

Jasmina Gržina, 14 let

LITERATURA

Blažić, M.: *Kreativno pisanje*. ZRSŠ. Ljubljana, 1992.
Marentič - Požarnik, B.: *Psihologija učenja in pouka*. DZS. Ljubljana, 2000.

Povzetek

Delo z verbalno nadarjenimi učenci je pomemben in zanimiv izziv za vsakega učitelja, ki ima rad otroke, ki razume njihovo različnost in v skladu z njo tudi postopa pri svojem delu. Verbalno nadarjenost učencev lahko učitelj odkrije in razvije pri pouku književnosti ali pa v okviru različnih dejavnosti, ki potekajo v šoli. Sama s takimi učenci delam v krožku in sobotni šoli, v kateri se učenci seznanjajo s poezijo priznanih slovenskih in tujih pesnikov in jo primerjajo s svojimi prvimi pesniškimi poskusi.

Abstract

Working with verbally talented children is an important and interesting challenge for every teacher who loves children, who understands diversity and who takes it into account in practice. Pupils' verbal talent may be recognised and developed during literature lessons or within various activities occurring at schools. The author herself works with these children in Saturday school as an extra-curricular activity. Pupils learn about poetry of famous Slovene and foreign poets. Besides, they can also compare it with their own attempts in writing poetry.

Mira Brinar - Huš

Osnovna šola Vransko

RAZUMEVANJE IN SVETOVANJE NADARJENIM UČENCEM

PROBLEMI IN TEŽAVE NADARJENIH

Najpogostejši problemi in težave nadarjenih otrok:

- Težave imajo v socialnih odnosih z vrstniki, kajti nadarjeni težko shajajo z otroki svoje starosti. Vrstniki jih ne razumejo, prav tako pa nadarjeni ne razumejo in ne sprejemajo načina ravnanja vrstnikov. Zdijo se jim preveč otročji, včasih celo neumni. Nadarjeni ne prenesejo zbadanja na račun svoje bistrosti (piflar). Otroci jim nagajajo, če ves čas dobivajo petice, pa tudi takrat, če jih ne dobivajo. To lahko nadarjene vodi v socialno izolacijo, v prikrivanje svoje nadarjenosti in znanja.
- Pomanjkljiva motivacija za šolsko delo, slabe učne navade so naslednje področje težav nadarjenih. Pojavijo se zaradi dolgočasja pri pouku, zaradi njim didaktično in vsebinsko neprimernega načina poučevanja in učenja. Nadarjeni učenci težko prenašajo rutinske naloge, tekmovanja. Nekateri so pri učenju pravi individualisti in jih nikakor ni dobro siliti v skupinsko delo.
  Soočamo se pa tudi z nadarjenimi, ki so perfekcionisti. Ti so negotovi, na eni stvari delajo do konca, odlašajo z delom in ga šele na pritiske okolice končajo.
- Nadarjeni učenci imajo težave tudi pri izbiri

poklica. Razlogov za to je več. Eden je ta, da imajo ti otroci zelo raznolike interese in ne vedo, s čim bi se najrajši ukvarjali. To, da lahko postanejo »karkoli«, jim pri tem ne pomaga. Tudi slab učni uspeh, ki ovira vpis v srednjo šolo, zmanjšuje otrokovo motivacijo in zmožnost ustreznega odločanja. Poklicne aspiracije otroka so odvisne tudi od pričakovanj in ambicij družine. Nadarjenih iz socialno depriviligiranega okolja starši ne spodbujajo primerno, zato potrebujejo več svetovanja.

SVETOVANJE

Najpomembnejša cilja, ki ga morajo doseči tisti, ki svetujejo in delajo z nadarjenimi učenci:

- razumevanje osebnostnih in izobraževalnih težav nadarjenih,
- razumevanje osebnostnih in izobraževalnih potreb nadarjenih.

Šele ko razumemo njihove težave in potrebe, lahko pomagamo in podpiramo. Svetovanje lahko vodi le tisti, ki je dovolj občutljiv za emocionalne in kognitivne posebnosti nadarjenih. To je lahko učitelj, svetovalni delavec, nadarjeni vrstnik, starši.

Cilji svetovalnega programa

Svetovalni program mora spodbujati motivacijo za samorazvoj, strpnost, odgovornost. Predvsem pa mora omogočiti uvid odnosa do sebe in do drugih. Spodbuja naj dejavno in ustvarjalno sodelovanje v življenju okolja, v katerem odraščajo nadarjeni. Nadarjeni naj spoznajo svoje sposobnosti, omejitve, interese, motive in vrednote.

Nadarjeni potrebujejo največ pomoči pri razvijanju:

- pozitivne samopodobe,
- odnosa do sebe in družbe,
- pri učinkovitejšem povezovanju s starši, vrstniki in drugimi,
- pri vzpostavljanju harmoničnega kognitivnega, emocionalnega in socialnega razvoja,
- pri izbiri poklica.

S svetovalno dejavnostjo skušamo razvijati občutljivost za osebnostne in intelektualne razlike med njimi in drugimi. Z razvijanjem socialnih spretnosti pomagamo nadarjenim pri učinkovitejšem povezovanju z okolico.

Dobro je analizirati morebitni učni neuspeh oz. učne težave, razvijati učne strategije in spretnost reševanja testov. Nadarjeni rabijo pomoč pri postavljanju realnih ciljev v zvezi z učenjem, poklicno kariero in odnosov z drugimi. Obdarjenost z različnimi talenti ovira poklicno odločanje nadarjenih otrok. Zanje je pomembno, da se odločijo za poklic, ki omogoča nenehne intelektualne izzive in napredovanja.

Učencem je treba pomagati, da:

1. razvijejo občutek za to, kar zmorejo, in to ob upoštevanju svojih močnih in šibkih področij,
2. raziskujejo različne poklice, študijske programe,
3. spoznavajo življenjepise slavnih osebnosti – ugotovijo, kaj vse je mogoče doseči.

Svetovalne naloge različnih sodelavcev v svetovalnem programu

- Vloga učitelja
  Učitelj naj skrbno spremlja in posluša nadarjene. Tako bo bolje spoznal njihove talente in meje. Pri pouku in drugih dejavnostih jih mora intelektualno izzvati. Podpira in stimulira naj njihove interese. Lahko je tudi osebni mentor kateremu izmed nadarjenih. Pri svojem delu mora sodelovati z drugimi strokovnimi delavci in s starši.
- Vloga svetovalca
  Svetovalec izvaja svetovalne pogovore in delavnice z nadarjenimi (individualno, skupinsko). Omogoča in organizira naj druženje nadarjenih med seboj, saj to zelo pripomore k dvigovanju samopodobe teh otrok. Spodbuja, organizira naj pomoč, izvajanje različnih programov za spodbujanje razvoja nadarjenih učencev. Sodeluje pri delu oddelčnih skupnosti, raziskuje interese učencev. Seveda mora sodelovati z učitelji, voditi konzultacije s starši. Vodi tudi zbirko osebnih podatkov nadarjenih.
- Vloga staršev
  Stalno morajo spremljati svojega otroka in ga podpirati. Vzdrževati je potrebno dobre odnose s šolo. Sodelujejo lahko v izobraževalnih aktivnostih, oblikujejo skupine staršev za razno pomoč. Otroku naj omogočijo kakovostno preživljanje prostega časa, podpirajo naj njegove interese. Spodbujajo naj branje, kreativne dejavnosti. Otroka naj uče načrtovati delo. Vzgajajo naj ga k prevzemanju odgovornosti za svoja dejanja, odločitve. Čeprav je njihov otrok nadarjen in v razvoju mišljenja prekaša vrstnike, je vendarle otrok, ki se naj vede primerno svoji starosti in zrelosti.

Svetovalne aktivnosti

- Skupinsko svetovanje za nadarjene, ki omogoča diskusijo (razpravo) o njihovih specifičnih problemih
- Simulacije – igra vlog kot metoda, ki olajša uvid in razumevanje problema
- Biblioterapija, pisanje esejev – za povečanje občutka lastne vrednosti

- Zbiranje slik, branje opisov karier slavnih osebnosti
- Deklice vključevati v dejavnosti računalništva, naravoslovja, matematike

PREMAGOVANJE STRESA PRI NADARJENIH UČENCIH

Zaradi svojih intelektualnih, osebnostnih značilnosti in potreb doživljajo nadarjeni stalne pritiske iz okolja. To povzroča določen stres. Izjemno nadarjeni ga doživljajo nenehno. Otroke učimo obvladovanja stresa. Spodbujamo jih k telesni aktivnosti: tek, telovadba, učimo jih tehnik sproščanja, obenem pa le-te uporabljamo pri pouku, učimo jih dihanja. Tudi humor deluje proti stresu. Zato ga uporabljajmo čimveč tudi pri pouku.

Kako še pomagati pri premagovanju stresa?

Diskusija, razprava v skupini pomaga k boljšemu razumevanju samega sebe, okolice, težav v odnosih … Poteka naj na temo Kaj pomeni biti nadarjen? / Kaj mislijo starši, da pomeni biti nadarjen? / Kaj mislijo učitelji…? / Kaj mislijo sošolci, bratje, sestre? Kaj misliš ti? / Kaj je prednost tega, da si nadarjen, kaj je slabost? / Ali si kdaj skrival/-a svojo nadarjenost? Kako? / Kakšno je tvoje sodelovanje v skupini za nadarjene v primerjavi z delom v oddelku? / Kakšne so razlike biti nadarjen deček ali deklica? Slovenec – Iranec …? Kaj je bolje, kaj je slabše? / ipd.

Spodbujajmo pozitiven samogovor, verbalno nagrajevanje ob dobro opravljenem delu. Žal je pri nadarjenih navzočih več nekonstruktivnih prepričanj, ki znižujejo njihovo samopodobo. Naj jih nekaj navedem (Webb, Meckstroth in Tolan 1982, Ellis in Harper 1975, Adderholdt – Elliot 1987, Delisle 1992): Biti moram perfekten v vsem / Vse ljudi moram imeti rad / Vsi me morajo imeti radi / Nikogar ne smem razočarati / Večina ima vedno prav / Večina ima vedno narobe / Fantje so pametni, dekleta popularna / Kadar se slabo obnašam, sem slab / Če nisem priljubljen, sem čudak / ipd.

O teh prepričanjih se je treba pogovarjati in spodbuditi učence, da se sprejmejo takšne, kot so. Spoznati morajo, da so napake dovoljene in da se na njih učimo. Naj ne sprejemajo vlogo žrtev in prenašajo krivdo na druge, saj jih to dela pasivne. Učimo jih uporabljati humor, da se bodo znali nasmejati svojim spodrsljajem. Omogočimo jim spoznanje, da telesna aktivnost pomaga pri sprostitvi.

Biblioterapija

Z branjem različnih literarnih del vplivamo na boljše razumevanje samega sebe, boljše reševanje čustvenih problemov, pozitivno vplivamo na duševno zdravje (Delisle 1992). Branju sledi razprava. Možna vprašanja: Ali si se tudi ti kdaj tako počutil? / Če si se, kaj si naredil? / Če bi imel prijatelja, ki bi imel takšne težave, kaj bi mu svetoval? / Če bi bil učitelj, kako bi ravnal? / Kaj pomeni biti depresiven? / Kaj ti pomaga premagati depresijo? / itn.

Pisanje esejev

S pisanjem esejev nadarjeni bolje spoznavajo svoje probleme, čustva, pričakovanja. Predlagani naslovi: Moj prostor v prihodnosti. / Pustite me ven. / To je moje življenje. / Moje skrivno upanje. / Moje skrite sanje / Moj skriti jaz / Ne znam – kaj pa znam / Draga prijateljica / Pismo znanemu igralcu, pisatelju / idr.

SKLEP

Rada bi znova poudarila, kako pomembno je svetovalno delo z nadarjenimi. »Imeti razum odraslega in otroško telo je samo po sebi lahko problem« (Hollingworth, 1942). Program zahteva jasne cilje ter seveda usposobljenost in občutljivost svetovalca. Podpira naj emocionalni in intelektualni razvoj nadarjenih. Tako bodo imeli nadarjeni večjo možnost razviti se v zadovoljne, duševno zdrave osebnosti, ki bodo ustvarjalno in učinkovito delovale.

LITERATURA

Davis, G. A., S. B. Rimm (1998). *Education of The Gifted and Talented*. USA.

Bezić, T. (1998). *Gradivo za razvojni projekt Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev*. Maribor, ZRSŠ.

Bezić, T. (2000). *Gradivo za seminar Identifikacija in program dela z nadarjenimi*. Maribor, ZRSŠ.

Povzetek

Nadarjeni učenci niso homogena skupina. Med njimi so velike razlike na intelektualnem, čustvenem in osebnostnem področju. Nadarjenost je lahko žarišče problemov mladostnika v odnosu in sprejemanju samega sebe, sovrstnikov in odraslih. Mnogi se težko vklapljajo v družino, med vrstnike. Tudi učni uspeh ni vedno v skladu z otrokovimi zmožnostmi in pričakovanji okolice.
Pri visoko nadarjenih in v obdobju adolescence zasledimo več tovrstnih težav. Velja pravilo: večja je nadarjenost, več svetovanja in vodenja rabi otrok. Svetovalno delo z nadarjenimi naj bo tudi del programa za delo z nadarjenimi učenci. Program naj zajema svetovanje za osebnostno-socialni razvoj, svetovanje za učno-izobraževalno področje in poklicno orientacijo.

Abstract

The gifted pupils are not a homogenous group. They vary to a great extent in intellectual, emotional and personal sense. Giftedness can become a young person's key problem in terms of the relationship with and acceptance of himself, his peers and the adults. Many of them find their position within the family and among peers very uneasy. The achievement at school does not always correspond the child's abilities neither the expectations from his environment.
More difficulties are expressed by highly gifted and talented in the period of adolescence. However, we can refer to a rule: The more a child is talented, the more counselling and guidance he needs. Therefore counselling should become an integral part of the programme for gifted children. It should consist of counselling for personal-social development, education and career guidance.

IZ PRAKSE V ŠOLSKI DOM

Tatjana Kroflič, *Osnovna šola Polzela*
Olga Hočevar, *Osnovna šola Polzela*

NADARJENOST KOT IZZIV ZA VEČJO KAKOVOST DELA

Glejte na učence,
kot da že so, kar bi morali biti – tako jim
pomagate doseči vrh njihovih sposobnosti.
Goethe

Osnovna šola Polzela je podeželska šola s 564 učenci. Znana je po plesni in turistični dejavnosti. Je osrednja šola računalniškega opismenjevanja za področje knjižnične vzgoje in vsako leto izpelje več državnih projektov. Je ena izmed 42 slovenskih šol, ki je začela devetletno izobraževanje v 1. in 7. razredu v šolskem letu 1999/2000, kar je prineslo novo kakovost v vzgojno-izobraževalno delo na šoli.

Pri svojem delu iščemo sodobne prijeme, se veliko izobražujemo in se trudimo za dober stik s starši.

Naša vizija je ustvarjalna šola, v kateri je pomemben sleherni posameznik in njegov celostni razvoj.

Nadarjenim učencem že nekaj let namenjamo več pozornosti. Ugotovili smo namreč, da je pouk preveč naravnan na povprečnega učenca. Veliko smo vlagali v učence s šibkejšimi sposobnostmi, odločno premalo smo storili za nadarjene učence. Zaradi pomanjkljivega znanja jih velikokrat sploh nismo odkrili.

Nadarjenosti smo se sistematično lotili v okviru dveletne razvojne naloge Nadarjenost kot izziv za večjo kakovost dela, ki smo jo zasnovali v sklopu državnega razvojnega projekta Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole.

Pri odkrivanju in delu z nadarjenimi učenci izhajamo iz Renzullijevega trikrožnega modela nadarjenosti. Renzulli in Reis (1985) trdita, da so za izjemne dosežke na specifičnih področjih aktivnosti nujne nadpovprečne sposobnosti, nadpovprečna ustvarjalnost in nekatere osebnostne lastnosti, zlasti zavzetost za opravljanje nalog, pogojena s specifično motivacijo.

Pri odkrivanju dajemo velik poudarek učiteljem – njihovemu celostnemu, kontinuiranemu opazovanju učencev.

V sklopu naloge smo razvili model odkrivanja nadarjenih učencev. Z njim smo postopoma, v treh korakih, odkrivali nadarjene učence 3. in 4. razreda.

Prvi korak je zajemal izobraževanje vseh učiteljev na šoli s področja nadarjenosti in njihovo pripravo na odkrivanje. To je bilo nujno, saj učitelji v svojem izobraževalnem procesu niso dobili veliko pedagoško-psihološkega znanja s tega področja in so bili pomanjkljivo pripravljeni na to delo.

V drugem koraku so učitelji 3. in 4. razreda s pomočjo pripomočkov (kontrolnega seznama lastnosti in vedenja učencev, identifikacijskega lista, Renzullijeve ocenjevalne lestvice vedenjskih značilnosti) odkrivali nadarjene učence in jih nominirali kot nadarjene.

Tretji korak je zajemal identifikacijo nadarjenosti pri nominiranih učencih. Opravili smo jo s pomočjo dveh testov: testa sposobnosti (WISC) in testa ustvarjalnosti (Torrance). Predhodno smo pridobili pisna soglasja staršev. Po zaključenem postopku smo jih seznanili, ali je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega.

Za nadarjene učence smo pripravili obogatitveni program dela. Izdelali smo ga skupaj v pedagoškem trikotniku – učitelji, starši in učenci. Učencem smo ponudili široke, odprte teme, znotraj katerih so izbirali vsebine, ki so jih zanimale. Program smo izvajali ob pouku v naslednjem šolskem letu. Ponudili smo ga vsem učencem 4. in 5. razredov, posebej pa smo spodbujali nadarjene učence.

Da bi zadovoljili kognitivno, afektivno-socialne in ustvarjalne potrebe nadarjenih učencev, je imel naš obogatitveni program naslednje cilje:

- obogatiti bazo znanja na različnih področjih;
- razvijati miselne sposobnosti (logično mišljenje, opazovanje, prostorsko predstavljivost);
- razvijati ustvarjalnost (spodbujati učence k izražanju svojih zamisli, idej);
- navajati na samostojno učenje s pomočjo različnih virov znanja;
- spodbujati vedoželjnost, lastno aktivnost;
- razvijati samostojnost, odgovornost, spoštovanje dogovorov;
- razvijati kulturo medsebojnega komuniciranja in komuniciranja z odraslimi (učitelji, starši, sorodniki, zunanjimi sodelavci). Učenci so se učili poslušati, izraziti svoje mnenje, navajali so se na samostojno nastopanje in predstavitev svojega dela.

Cilje programa smo uresničevali v treh oblikah dela z nadarjenimi:

- z ustvarjalnimi delavnicami,
- z obogatitveno bazo znanja in
- s projektnim delom.

Oblike so se med sabo prepletale in časovno izmenjevale.

V ustvarjalnih delavnicah smo razvijali likovno, literarno in prostorsko ustvarjalnost.

V okviru obogatitvene baze znanja smo spopolnjevali znanje z reševanjem nalog na različnih predmetnih področjih, ki so jih učenci sami izbrali. Učenci so naloge reševali individualno, tedensko, vse šolsko leto. Vsako sredo smo na skupnih srečanjih preverjali pridobljeno znanje v obliki pogovora ali kviza.

Projektno delo je zajemalo celoletno raziskovalno delo, ki se je končalo z zanimivimi raziskovalnimi nalogami.

Za starše nadarjenih učencev smo organizirali šolo za starše. V njej so imeli možnost izobraževati se in izmenjavati izkušnje. Zavedamo se pomembne, nenadomestljive vloge, ki jo imajo starši v vseh sestavinah in fazah razvoja nadarjenosti, zato je sodelovanje z njimi v takšni in podobnih oblikah nujno.

Oba programa smo skrbno spremljali in evalvirali. V ta namen smo uporabili različne lestvice in vprašalnike. Nekaj smo jih izbrskali iz literature, nekaj smo jih morali izdelati sami. Dragocen vir informacij so nam bili tudi številni pogovori z udeleženci, ki smo jih opravili načrtno ali povsem naključno.

Naše delo smo načrtovali in seveda evalvirali tudi v okviru krožka za kakovost. V krožku smo se dobivali razredniki 4. in 5. razredov, mentorica dela z nadarjenimi, psihologinja in občasno knjižničarka. Tedenska srečanja so nas vedno bolj združevala. Skupaj smo strokovno rasli in se veselili zadovoljnih obrazov učencev, ki so skupaj z nami uživali v dejavnostih, ki smo jih pripravili zanje. Prepričani smo, da je stalna oblika delovnih srečanj eden izmed pogojev za uspešno delo.

Odgovori, ki smo jih v vprašalnike o programu za nadarjene zapisali učitelji (mentorji), starši in učenci, so bili zelo pozitivni. Na podlagi le-teh lahko sklepamo, da smo v celoti sledili ciljem, ki smo si jih zastavili na začetku programa.

S programom nadaljujemo. Pri delu upoštevamo dragocene izkušnje in znanja, ki smo jih pridobili med izvajanjem razvojnega projekta.

LITERATURA

Bezić, T. et al. (2001). *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole 1998–2000.* Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Biserka Hrnčič

Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje

OBOGATITVENI PROGRAM – DELO Z NADARJENIMI UČENCI

Na Osnovni šoli Gustava Šiliha Velenje smo v šolskem letu 1998/1999 uvedli nadstandardni obogatitveni program za nadarjene učence. Program poteka različno za razredno in predmetno stopnjo. Razen tega se nadarjeni učenci predmetne stopnje delijo v dve skupini: v prvi sta 5. in 6. razred, v drugi pa 7. in 8. razred.

Izbranim učencem (izbor s testiranjem) smo ponudili program, ki smo ga pripravili sami. Osredotočili smo se na znanje in sposobnosti učiteljev mentorjev, na pripravljenost zunanjih sodelavcev za sodelovanje in prenašanje znanja ter na interese učencev.

Medtem ko smo se učitelji mentorji in koordinatorji strokovno spopolnjevali (dr. Tanja Bezić, dr. Ivan Ferbežer), so se zunanji sodelavci vključevali v delo posameznih dejavnosti le s svojim strokovnim znanjem, ki so ga prenašali nadarjenim učencem na visoki strokovni ravni.

Program dela z nadarjenimi učenci, ki ga izvajamo, je ena od oblik, kjer lahko nadarjeni učenci razvijajo svoje sposobnosti na višji ravni.

Program so pozitivno ocenili učenci, učitelji, zunanji sodelavci in starši.

I Z P R A K S

O D M E V I

PROGRAM DEJAVNOSTI MLADI NOVINAR

SPLOŠNI CILJI

- Učenci se zavedajo, da je jezik najpomembnejši del kulturne dediščine, s tem pa si oblikujejo narodno in državljansko zavest.
- Učenci si ob delu z mediji utrjujejo znanje knjižnega jezika (zbornega in pogovornega).
- Učenci spoznajo različne socialne in funkcijske zvrsti.
- Učenci pri sporazumevanju uporabljajo govornemu položaju ustrezno socialno zvrst.
- Učenci si razvijajo sposobnosti na vseh štirih področjih: poslušanje, govorjenje, branje, pisanje. Hkrati pa si razvijajo sposobnost izražanja v različnih funkcijskih zvrsteh jezika (praktično sporazumevalni, strokovni in publicistični jezik).
- Učenci kritično presojajo in vrednotijo izdelke medijev.

FUNKCIONALNI CILJI

- Ob prebiranju in razčlenjevanju časopisov si učenci oblikujejo kritičen odnos do medijev.
- Samostojno tvorijo različna publicistična besedila.
- Pridobivajo gradivo za svoje članke na terenu.
- Oblikujejo različna obvestila in svoje gradivo objavljajo v šolskem časopisu in javnih medijih.
- Za svoje delo uporabljajo ustrezno strokovno literaturo. Obiščejo časopisno hišo Delo in se seznanijo z nastajanjem časopisa.
- Na podlagi teoretičnega in praktičnega znanja samostojno oblikujejo svoj časopis in ga znajo predstaviti.

- Število srečanj: I. del: 2 uri, II. del: 6 ur, III. del: 2 uri.

- Naslovi
  I. del: Pridobivanje teoretičnega znanja o novinarstvu
  II. del: Ogled novinarske hiše Delo v Ljubljani
  III. del: Evalvacija in pregled osnutkov za oblikovanje časopisa

- Oblike in metode dela: frontalna; razlaga; individualna; delo na terenu; razgovor; demonstracija; praktično delo.

- Sredstva in pripomočki: grafoskopske prosojnice; Košir Manca: Mladi novinar, MK, Ljubljana, 1987; fotoaparat; pribor za zapiske

Okvirni načrt izvajanja

I. del: V prvi uri se seznanijo s »svetom novinarstva«. Spoznajo, da je dobro novinarstvo plod dobrega opazovanja, temeljitega raziskovanja, natančnega zbiranja gradiva in dosledne obdelave.

V drugi uri ponovijo socialne in funkcijske zvrsti jezika. Oblike novinarskega poročanja iščejo v dnevnem časopisju, jih prepoznavajo, o njih debatirajo.

II. del: Delo na terenu – obisk v uredništvu Dela. Učenci zbirajo gradivo, fotografirajo, intervjuvajo … in iščejo zamisli za oblikovanje svojega časopisa, revije …

III. del: Diskusija: Zbrano gradivo pokažejo drugim članom, govorijo o svojih občutkih, debatirajo o novem znanju, ki so ga pridobili z ekskurzijo, pripravljajo se za oblikovanje svojega časopisa.

Učenci izpolnijo anketne liste – lastno mnenje o imenovani dejavnosti (evalvacijski vprašalniki).

Oblikujejo novinarski izdelek.

PODROBNA VSEBINA PROGRAMA

I. DEL (organiziran v ponedeljek od 12. do 13.30 ure)

ETAPE UČNE URE	PLAN. ČAS v min.	ORGANIZACIJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA UČITELJ	UČENEC
1. ura	5	**Uvod** Kratka navodila o tem, kar bomo počeli v dejavnosti z naslovom Mladi novinar. Predstavitev programa, načrt dela in smernice za samostojno ustvarjanje.	
	10	**Uvodna motivacija** Učencem pokažem pravilnik o ocenjevanju, zdravniški izvid, stran iz učbenika Biologija 8. Prelistamo dnevni časopis Delo, revijo Jana. Kakšna besedila najdemo?	Učenci ugotovijo, da so to neumetnostna besedila – strokovna.
	5	**Učenci poslušajo:** INTERVJU Z ZNANO OSEBO	Učenci ugotovijo, da so besedila v časopisu: reportaža, novica, pismo (bralcem), recept, … – praktičnosporazumevalna besedila.
	10	**Usvajanje** Ob grafoskopski prosojnici ponovimo znanja o funkcijskih in socialnih zvrsteh jezika.	Učenci ugotavljajo razlike med strokovnim in praktično-sporazumevalnim jezikom.
	15	**Delo z besedilom** Zvrstnost jezika – delovne naloge	Učenci rešujejo delovne naloge (Moj jezik, tvoj jezik, naš jezik 8).
2. ura	5	Ob pomoči učitelja preverijo pravilne rešitve.	
	10	DELO V DVOJICAH V pomoč jim je priročnik Mladi novinar (Manca Košir).	Učenci iščejo novice, reportaže … Učenci dobijo navodila za oblikovanje posameznih zvrsti, primernih za objavo v časopisu.
	25	Prvi pisni poskusi!	Učenci ob pomoči gradiva, ki so ga obdelali, in nalog, ki so jih reševali, poskusijo sestaviti osnutek za svoj časopis.
	5	Organizacijske podrobnosti za obisk časopisne hiše Delo.	

II. DEL (organiziran v torek, dopoldne, predvidoma med 7. in 14. uro) – OBISK ČASOPISNE HIŠE DELO

1. Prihod v časopisno hišo Delo
2. Pozdrav g. Lambergerja, ki nas je prijazno sprejel (10 min.)
3. V sejni sobi je potekal pogovor: (40 min.):
– zgodovina in razvoj časopisne hiše Delo,
– razlike med časopisi in tabloidi,
– ogled različnih časopisov, ki jih ponuja Delo,
– razporeditev rubrik v dnevniku Delo,
– potek in nastajanje časopisa (ogled tiskarne),
– dopisniki in njihova vloga,
– predstavitev poklicev (novinar, urednik, grafik, …),
– potrebna izobrazbena struktura kadra.
4. Ogled tiskarne: (70 min.)
– v spremstvu g. Vidica ogled posameznih hal,
– predstavitev poklicev v tiskarni,
– potek dela.
5. Odhod domov.

III. DEL (organiziran v sredo, od 12. do 13.30 ure)

ETAPE UČNE URE	PLAN. ČAS v min.	ORGANIZACIJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA UČITELJ	UČENEC
1. ura	10	Pogovor o včerajšnem dnevu.	
	35	Evalvacijski vprašalniki	Učenci rešujejo evalvacijske vprašalnike o poteku dejavnosti. Učenci pokažejo osnutke za svoj časopis. Ideje so dobili v uredništvu Dela, v dnevnem časopisju ali s pomočjo delovnih nalog in pogovora.
2.ura	40	Učencem svetujem, jih usmerjam, jim pomagam pri urejanju zbranega gradiva. UREDITEV RAZSTAVE	Učenci med seboj diskutirajo, pokažejo svoje predloge, ideje … Doma dokončajo svoj časopis , ki ga prinesejo v roku 14 dni. Razmislijo, kako bomo predstavili našo dejavnost učencem šole – predstavitev časopisov, ki jih bodo izdelali, razstavo slikovnega gradiva (slike, poročilo, fotografije, faksimile prve številke Dela – maj 1959) ...

ANALIZA ANKETNIH VPRAŠALNIKOV ZA VREDNOTENJE DEJAVNOSTI

Pripravili smo troje vprašalnikov:
1. Vprašalnik za učence, ki so sodelovali v dejavnosti
2. Vprašalnik za zunanjega sodelavca
3. Vprašalnik za mentorja

Anketni vprašalnik za vrednotenje dejavnosti za učence predmetne stopnje

V anketi je sodelovalo 12 učencev 7. razredov in 13 učencev 8. razredov, ki so uvrščeni v projekt dela z nadarjenimi učenci in so sodelovali v dejavnosti Mladi novinar.

Dejavnost se jim zdi zanimiva (srednja ocena 4.40), nekoliko manj pa poučna (ocena 4.30). Dva učenca – osmošolca sta pokazala odklonilen odnos do te dejavnosti, saj sta jo ocenjevala z ocenami 2 in 3. 82 % učencev meni, da ta dejavnost spodbuja ustvarjalno mišljenje, 87 % učencev pa, da razširja splošno znanje.

Nekoliko nižje so ocenili uporabnost znanja za pouk (srednja ocena 3.80), vendar menim, da ima dejavnost Mladi novinar večji pomen za potek pouka, saj novi učni načrti v devetletki predvidevajo več dela z neumetnostnimi besedili – to pa časopisni članki nedvomno so.

Metode in načine dela učenci težko ocenjujejo (po njihovih besedah »je vsa stvar bila v redu« in to njim zadošča).

Spodbujanje k skupinskemu sodelovanju pri delu so učenci ocenili s srednjo oceno 3.42, kar je presenetljivo,

saj sem imela občutek, da se veselijo naših srečanj tudi zaradi družbe »sebi enakih«. Svojo oceno so utemeljili z besedami, da jim ni bilo všeč, ker so morali o svojih idejah diskutirati v skupini. Bali so se, da bo kdo posnemal njihove ideje. Iz tega je razvidno, da so bolj nadarjeni učenci tudi večji individualisti. Nekateri so že nekoliko sebični. To sem opazila takrat, ko sem jim dala možnost oblikovati svoj časopis v dvojicah ali skupinah. Le malo se jih je odločilo za to obliko dela.

Kljub vsemu pa so spoznali veliko novega, kar kaže osrednja ocena (4.21).

Povsem razumljivo se mi zdi, da jim je bil bolj všeč obisk institucije (sred. oc. 4.82), manj pa teoretični del (sred. oc. 3.73). Svoje ocene so utemeljili z besedami, da jim je praktični del dal veliko idej za oblikovanje svojega časopisa, da je bila ob ogledu tiskarne dobra predstavitev poklicev, veliko zanimivosti s področja novinarstva, ipd. Glede teoretičnega dela in analize pa je 72 % anketiranih mnenja, da so vprašalniki nepotrebni, zapleteni, da jim je bilo to odveč. 44 % (11 učencev – 6 osmošolcev in 5 sedmošolcev) je mnenja, da bi o tej temi želeli slišati še več ali večkrat. Ostali pa menijo, da so o novinarstvu zvedeli dovolj.

Vsi so navedli, da je bil najbolj zanimiv del ogled tiskarne, 72 % anketiranim pa je bil všeč sprejem v uredništvu Dela.

Štirje učenci (16 %) so bili utrujeni zaradi dolge vožnje v Ljubljano, 16 učencev (64 %) pa ni bilo navdušenih nad našim spremljevalcem.

Kaj bi v dejavnosti spremenili? 12 anketiranih, 48 % (od tega 9 osmošolcev – 36 %) meni, da je škoda, ker si nismo ogledali, kako računalniško oblikujejo časopise, kako vnašajo besedilo in slikovni material, natančnejši potek dela v tiskarni. Vzrok za to je v tem, ker so zadnja leta tiskarno Dela prestavili na novo lokacijo in jo precej posodobili, saj je ena najsodobneje opremljenih časopisnih hiš v Evropi. Tako je vsa proizvodnja računalniško vodena in »ni kaj veliko videti«.

Za sproščenost so mentorja ocenili z ceno 4.88, za občutek varnosti 4.38.

Nižja je ocena za mentorjev smisel za humor – 3.92 (Sem svojo nalogo vzela preveč resno?), vendar pa jim je mentor prisluhnil (sred. oc. 4.51), spodbujanje k razmišljanju so ocenili z 4.1, razen tega so bili premalo pohvaljeni (sred. oc. 3.33).

Veliko več pohval bo, ko bodo prinesli svoje izdelke – časopise, saj vem, da bo vsak zase nekaj posebnega, nekaj enkratnega.

Po mnenju anketiranih je nekoliko nejasno vprašanje »Me je kritizirala – kaznovala« ter skala od 1 (zadostno) do 5 (odlično). Osmošolci so s svojo razposajenostjo nekoliko neokusno delovali v tiskarni Dela, na kar sem jih pozneje tudi opozorila. Za iskrenost in dopuščanje ustvarjalnosti so učenci dodelili mentorici oceno 4.55.

Pri mentorju mi je bilo všeč: sproščenost, teoretični del, dobra volja, delo »preveč po šolsko«, da ni staromodna in vzvišena, da nas ni vzela »kot odrasle«, da je odgovorila na vsa naša vprašanja.

Pri zunanjem sodelavcu mi je bilo všeč: enostavna razlaga, starost, veliko zanimivega, pretiho govoril, prijaznost, da je bil prekratek, lep sprejem (občutek zaželenosti), niso pokazali več dela novinarjev, dobili smo gradivo(časopise), zahteval je tišino, red.

Kaj bi sporočil učitelju – mentorju:

- prijetno znate voditi dejavnost, zamisel o obisku časopisne hiše je dobra, imeli smo lep izlet;
- dejavnost ni bila ne predolga, ne prekratka;
- preveč posvečeno »slovki«, lahko bi bilo še bolj zanimivo, ogled bi moral trajati dlje, prekratek;
- zanimiv ogled stavbe, novinarski prostorov,
- pogrešali smo »ročno« izdelavo časopisa,
- malo več svobode med obiskom Ljubljane.

Vprašalnik za vrednotenje obogatitvene dejavnosti – zunanji sodelavec

Predstavnik časopisne hiše Delo, Vlado Šlamberger ocenjuje z odlično oceno dodatno delo z nadarjenimi oz. obogatitveni program za nadarjene učence. S svojim delom v dejavnosti Mladi novinar je zelo zadovoljen, svoje počutje med nami pa je ocenil z odlično oceno (5). Glede dela z učenci meni, da so bili zelo zainteresirani (5), aktivni (4) in reproduktivni (4). Inovativnosti, tekmovalnosti in konfliktnosti ni ocenil.

Učenci so ob njem poglobljeno usvajali nova znanja, še posebej mu je bilo všeč, da jih je zanimalo delo novinarja, ne pa tudi plačilo za delo.

Motila ga je številčna skupina (25). Meni, da bi bilo bolj smotrno imeti dve skupini po 12 ali 13 učencev). Vendar je še pripravljen sodelovati kot zunanji sodelavec.

Vprašalnik za vrednotenje obogatitvene dejavnosti – mentorica

Z dejavnostjo sem zelo zadovoljna, zdi se mi smiselna in »posrečena«. Vendar pa menim, da bi se dalo še marsikaj izboljšati. Veliko so mi pomagali anketirani učenci, njihova mnenja, ideje, predlogi in tudi graja.

Tudi sama sem začutila, da je bilo preveč teorije (ocena 4), vendar pa je bilo zelo poučno (5), učence spodbuja k ustvarjalnosti (5), širi njihovo splošno razgledanost (5), daje uporabna šolska znanja (4), metode in načine dela bo potrebno dodelati (4), učenci so spoznali veliko novega (5), vendar niso bili pripravljeni timsko delati (2).

Praktični del je potrebno izpeljati, poskušala pa ga bom prilagoditi skupini in dodelati.

Obisk tiskarne ni bil tako zanimiv, kot sem predvidela, in sicer zaradi posodobitve časopisne hiše Delo.

Dejavnost bi lahko razširili in povezali vse medije: televizijska hiša, radijska hiša, časopisna hiša. Kako program izpeljati, pa bom premišljevala, ko bom oblikovala načrt za delo z nadarjenimi v prihodnjem šolskem letu.

Prav je, da dejavnost(i) poteka(jo) v dopoldanskem času. Misli so bistrejše, koncentracija večja. Razen tega so to otroci, ki so v popoldanskem času in nasploh dodatno obremenjeni.

V skupini sem se čudovito počutila, včasih so bili nekoliko preveč glasni – prevelike skupine, delo v manjših skupinah pa je organizacijsko in finančno neizvedljivo.

Ker sem hkrati mentorica dejavnosti in koordinatorica, sem nekoliko pogrešala pomoč (telefonski pogovori, fotokopiranje ipd).

Kaj je moje najdragocenejše spoznanje?

Da so »dragoceni« vsi člani imenovane skupine. Delo z njimi je neko posebno doživetje Ob njih si nekoliko »odpočiješ«, ko vidiš, koliko energije in znanja je v njih.

IZ PRAKSE

EVALVACIJA

Program dejavnosti je zasnovan tako, da učenci lahko delajo samostojno, ustvarjalno, omogočamo jim delo v skupini ali tandemu, s tem pa lahko usklajujejo interese, izmenjujejo mnenja, gradijo homogeno skupino itn. Razen tega je to ena izmed oblik, v kateri lahko oblikujejo svojo osebnost, se potrjujejo in vzdržujejo medsebojne odnose.

Dejavnost smo naslovili Mladi novinar, naslov so izbrali učenci. Sodelovalo je 25 učencev, in sicer 12 sedmošolcev in 13 osmošolcev.

Celoto smo razdelili v tri dele, ki smo jih izpeljali v časovnem razmiku, sicer bi učencem postala dejavnost dolgočasna – tega pa si vsekakor nisem smela privoščiti.

Zavedala pa sem se, da imam pred seboj nadarjene učence, ki so sposobni sprejemati znanje na višjih taksonomskih nivojih.

Prvi del je bil sestavljen iz teoretičnih osnov o novinarstvu. Kurikularna prenova v novi devetletki predvideva več dela z neumetnostnim besedilom, kamor sodijo tudi »tipične« novinarske zvrsti (novica, vest, reportaža …).

Drugi del je bil hkrati tudi najbolj zanimiv, saj so učenci zapustili matično šolo, potovali z avtobusom in si ogledali časopisno hišo Delo in tiskarno.

Tretji del je bil manj zanimiv, saj je vseboval preveč »statistike« (ankete) in delo (izdelavo časopisa).

Dosego ciljev in odziv vseh udeleženih v dejavnosti Mladi novinar smo ovrednotili z anketnimi vprašalniki. Za sprotno evalvacijo dejavnosti smo preverili proces poučevanja – učiteljevo delo in njegovo mnenje o dejavnosti ter proces učenja – kaj se je učenec ob dejavnosti naučil, ali so bili cilji doseženi.

VIRI IN LITERATURA

Bezić, T. et al. (2001). *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole 1998–2000.* Zavod RS za šolstvo, Ljubljana

Ferbežer, I.: *Mentorski odnos, zasnova metodike mentorskega dela z nadarjenimi učenci.* Vzgoja in izobraževanje, št. 5, 1993, str. 13–16.

Kričaj Korelc B.: *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev OŠ Gustava Šiliha Velenje*. Projektna naloga 1998/2000.

Košir, M.: *Mladi novinar*, MK, Ljubljana 1987.

ODMEVI

Slavica Bragato, Neva Pahor, Nataša Skrt - Leban

Osnovna šola Ivana Roba Šempeter pri Gorici

DELAVNICE USTVARJALNOSTI ZA UČENCE RAZREDNE STOPNJE

Na Osnovni šoli Ivana Roba v Šempetru pri Gorici imamo delavnice ustvarjalnosti že od šolskega leta 1988/89. Takrat smo se na šoli odločili, da namenimo več časa učencem, ki nimajo težav pri pridobivanju učne snovi ali se v čemerkoli odlikujejo. Ker je bil tedaj pouk še zelo storilnostno naravnan, so delavnice delovale sproščujoče, saj so učence usmerjale v načine in oblike dela, kjer so lažje pokazali svojo kreativnost ter se v manjših skupinah bogatili z idejami in izkušnjami drugih udeležencev skupine. V delavnice smo na pobudo učencev vabili vse učence razredne stopnje, saj so bile ponujene vsebine in oblike dela zanimive in privlačne. Strokovna javnost, ki smo ji tedaj predstavili svoje delo, je sprejela naš prispevek z odobravanjem. Enako velja tudi za starše in učence.

Pred dvema letoma se nam je ponudila priložnost, da poglobimo svoje izkušnje z vključitvijo v državni projekt Spodbujanje nadarjenih učencev osnovne šole, ki ga je vodila svetovalka Zavoda RS za šolstvo Tanja Bezić. S projektom smo želeli povečati občutljivost učiteljev razredne stopnje pri spremljanju, odkrivanju, identifikaciji ter spodbujanju razvoja nadarjenih učencev ter izdelati in preveriti pripomočke za spremljanje učenčeve ustvarjalnosti in nadarjenosti. V projektu smo želeli izdelati nove vsebine delavnic za učence tretjega razreda.

Izhajali smo iz Žagarjeve opredelitve pojma nadarjenosti in iz Renzullijevega modela nadarjenosti, po katerem dosežemo visoko storilnost in nadarjenost pri posamezniku, če so izpolnjeni trije pogoji: visoke specifične ali splošne sposobnosti, ustvarjalnost in osebnostne lastnosti ob ustrezni motivaciji ter spodbudah okolja.

Ugotovili smo, da je program delavnic v prvem in drugem razredu primeren, v tretjem in četrtem razredu pa smo začutili, da primanjkuje nalog, pri katerih bi lahko učenci sami ugotovili, kako se lotevajo reševanja problemov, kaj jih pripelje do rešitve, kaj jih ovira pri delu, kako sodelujejo v skupini ...

Uvodne ure v vseh razredih od prvega do četrtega namenjamo ugotavljanju ustvarjalnosti učencev. Za začetno motivacijo najpogosteje uporabljamo socialne igre, nato pa z nestrukturiranim materialom, kot so npr. nedokončane risbe, izdelki iz šeleshamerja, zgodbe iz naključno izbranih slik … učenci poskušajo narediti izdelek, ki bi bil čim bolj nenavaden, mu pripisati nenavaden naslov, funkcijo ipd.

Svetovalne delavke damo učiteljicam in mentoricam delavnic ustvarjalnosti vprašalnik, v katerem ocenijo učenčevo ustvarjalnost in nadarjenost v šolski situaciji.

V tretjem razredu učenci doma izpolnijo vprašalnik o preživljanju prostega časa, s katerim ugotovimo otrokove interese ter način izkoriščanja prostega časa. V tem razredu opravimo v dogovoru s starši še preizkus Ravenovih progresivnih matric, s katerim merimo splošne sposobnosti učencev.

Učence prvega in drugega razreda delimo na manjše skupine glede na interese, ki jih izrazijo na uvodnih srečanjih. Skupina se srečuje v knjižnici enkrat na teden, dokler ne konča projekta, ki si ga zastavi. V preteklem letu so učenci dali pobudo za teme Sonce, Vodni svet, Vesolje, Izmišljanje pravljice, Narava in živali, Atlas, Mala šola letalstva, Pisanje dnevnika idr.

Učence tretjega razreda delimo v dve skupini (vsak razred razdelimo približno na polovico) na podlagi pridobljenih rezultatov že omenjenih vprašalnikov, testa, opažanj in drugih podatkov. V eno skupino uvrstimo učence, ki so potencialno nadarjeni, v drugo skupino pa ostale. Z obema skupinama izvajamo podoben program, le da so naloge, ki jih zastavimo »nadarjenim« učencem zahtevejše.

Skupni cilji programa delavnic ustvarjalnosti:

- spoznavanje samega sebe in krepitev pozitivne samopodobe,
- spodbujanje učenčeve ustvarjalnosti,
- usmerjanje učencev v razmišljanje o lastnih strategijah pri reševanju problemov, v razvijanju logike in problemskega mišljenja,
- oblikovanje metodologije spremljanja učenčeve nadarjenosti in ustvarjalnosti.

UVODNE URE V PRVEM IN DRUGEM RAZREDU, KI JIH IZVAJAMO S CELOTNIM RAZREDOM

Ni lahko ocenjevati ustvarjalnosti posameznika, saj se ta pojavi nenačrtno in jo težko ustvarimo v umetnih razmerah. Temelji na divergentnem mišljenju, katerega pogoj je delo v sproščenem ozračju, brez pritiskov in časovne stiske, kar ni mogoče vselej zagotoviti v razredu. Kljub težavam pa učitelji vedo, da nekatere oblike dela ali nekatere teme bolj

spodbujajo otrokovo ustvarjalnost kot druge. Pomembno je, da učenec začuti, da je pestrost idej in predlogov zaželena.

CILJ ZAČETNIH DELAVNIC

Ugotoviti, kateri učenci dajejo neobičajne, duhovite odgovore. Naloge zajemajo likovno, besedno in tehnično področje.

DOKONČAJ ZAČETO RISBO

Učenci imajo na voljo kartončke (lahko nalepke), na katerih so narisane črte različnih oblik in kombinacij. Naloga učencev je, da element na svoji predlogi skušajo čimbolj duhovito vplesti v svojo risbo. Svojemu izdelku dajo naslov. Mentor ovrednoti učenčev izdelek glede na različna merila.

MAGIČNI TRIKOTNIKI

Učenci dobijo šest pravokotnih trikotnikov, ki jih skušajo oblikovati v smiselno kompozicijo. Na izdelek lahko dodajajo še elemente s svinčnikom, barvicami, flomastri. Izdelku dajo naslov. Podobno kot pri prvi nalogi mentorica ovrednoti učenčev izdelek.

ČAROBNE KARTE

Mentorica razdeli učencem tri sličice nepovezane vsebine. Iz sličic skušajo sestaviti smiselno zgodbo. Zaradi različnega predznanja pisanja učencev v 1. razredu (delavnice izvajamo v novembru) smo izbrali metodo pripovedovanja. Učenčevo zgodbo posnamemo na magnetofon. Mentorica nato prepiše magnetofonski zapis in da učencem njihove zgodbe v ponovno branje. Zgodbi dajo nenavaden naslov. V drugem razredu učenci svojo zgodbo zapišejo in ji dajo naslov.

PROJEKT JAMARSTVO

Primer izpeljave projekta Jamarstvo, ki ga je vodila mentorica Sonja Mozetič z učenci drugega razreda.

IZ PRAKSE ODMEVI

Vsebine	Cilji	
Socialne igre	– sproščanje in ustvarjanje ustrezne klime	♥ učenje poslušanja in upoštevanja pravil dela v skupini
Identifikacija učencev ✓ (čarobne karte, pet različnih likov, Kaj me posebno zanima?)	– spoznavanje močnih področij in interesov učencev – spoznavanje samega sebe – krepitev pozitivne samopodobe	♥ učenje sporočanja
Delo z manjšimi skupinami Kaj me v zvezi z jamami posebno zanima – miselni vzorec ✓	– spoznavanje interesov učencev, – podrejanje posameznika skupnim interesom – ugotavljanje želja – ugotavljanje predznanja – spoštovanje želja posameznikov	♥ spoznavanje močnih področij in interesov učencev
Kako si predstavljam jamo? Domišljijski spis na temo Jama ✓	– sprostijo domišljijo in likovno in literarno prikažejo svoje predstave o jamah	♥ spoznavanje samega sebe
Brskanje v knjižnici za podatki, ki nas zanimajo: – Kakšne jame poznamo? – Kako so nastale jame? – Kaj je v jamah? – Kakšna tema je v jami? ✓ – Kdo raziskuje jame?	– navajajo se na delo z učbeniki, enciklopedijami in znajo poiskati ustrezno literaturo – širijo, poglabljajo in sistematizirajo svoje znanje o jamah – zadovoljujejo interes po odkrivanju znanj o jamah – razvijajo sposobnost poslušanja in vključevanja v pogovor ter dopolnjevanja vednosti in znanj	♥ krepitev pozitivne samopodobe ♥ spodbujanje samoiniciativnosti in timskega dela

Izpis osnovnih podatkov na računalnik Brskanje in iskanje zanimivih podatkov o jamah na internetu	– pripovedujejo o lastnih doživetjih in izkušnjah, ki jih imajo v zvezi z jamami – uvajanje v delo z računalnikom – spoznavajo različne vrste informacij – spodbujanje iskanja informacij prek raznih medijev tudi doma		♥ spodbujanje pozitivne naravnanosti do učenja, umetnosti, …
Ogled filma o netopirjih	– spoznajo življenje in navade netopirjev – urijo se v pomnenju – z metodo miselnih vzorcev obnovijo in uredijo znanje, ki so ga pridobili	📖 analiza	♥ ustvarjanje pozitivne klime v skupini ♥ spodbujanje učencev, da izrazijo, predstavijo svoje ideje, predloge, pripombe, rešitve, zamisli… pred skupino
Človeška ribica	– zbirajo podatke v knjižnici in doma o človeški ribici in se medsebojno dopolnjujejo – iz že znanih informacij sklepajo in povezujejo osnovne značilnosti o življenju in lastnosti človeške ribice	📖 sinteza	♥ zadovoljuje svoje potrebe po priznanju s strani vrstnikov oziroma skupine
Likovna upodobitev netopirja ali človeške ribice ♥	– razvijajo domišljijo in so pri delu ustvarjalni in kreativni – svoje likovne izdelke prikažejo v šolski avli in se s tem potrjujejo		
	– razlagajo pomen čistih voda v jamah in predvidijo odvisnost človeka od narave – zaslutijo, da je človek odvisen od narave	📖 sinteza, vred-notenje	
	– ugotavljajo, kako nastanejo in kakšne vrste kapnikov poznamo – izmenjujejo izkušnje – si jih ogledajo na različnih slikah – iz poskusa sklepajo, da je nastanek kapnikov povezan s topljenjem apnenca v vodi	📖 sinteza	
	– učenci z znanjem, ki so si ga pridobili, operirajo in sestavljajo rebuse, uganke o jamah	📖 upo-raba	
	– izvedejo kratek kviz o jamah in ga predstavijo staršem	📖 sinteza	
	– skupaj s starši si ogledajo jamo, znanje nadgradijo in uživajo v čudovitih zakladih jame		

Legenda:
- ✓ razvijanje ustvarjalnosti
- 📖 razvijanje kognitivnega področja
- ♥ cilji s čustvenega in socialnega področja, ki jih nenehno dopolnjujemo v učnem procesu

VESOLJSKI PROJEKT

Po uvodnih delavnicah, ki jih izpeljemo z vsem razredom, začnemo izvajati program delavnic ustvarjalnosti za tretji razred. Program se loči od programa prvega in drugega razreda po tem, da učencem tretjega razreda ponudimo pripravljene vsebine s področja reševanja miselnih problemov, besednega ustvarjanja in učenja socialnih spretnosti. Naloge smo povezali v skupen Vesoljski projekt. Za motivacijo smo uporabili zgodbo o obisku bitja

drugega planeta, ki bi nas rado spoznalo, učenci pa bi želeli kar največ informacij o vesoljcih.

Namen prvih ur Vesoljskega projekta je spoznavanje samega sebe in drugih udeležencev skupine.

1. ura – MI

Učence prosimo, naj si predstavljajo, da sodelujejo pri zelo pomembnem vesoljskem projektu. Zamislijo naj si, da so iz vesolja prišli znaki, ki so potrdili, da na nekem planetu obstajajo inteligentna živa bitja. V Združenih narodih so znake prevedli in ugotovili, da tuja bitja zanimajo podatki o naši Zemlji in Zemljanih. Na Zemljo bodo prišli predstavniki tujih bitij, da nas čimbolje spoznajo.

Na mizo postavimo koš za smeti, tako da bo dno zgoraj. Povemo, da je to bitje z drugega planeta (vesoljec), ki ga zanimajo ljudje na Zemlji. Prišel je v našo skupino, ker bi rad spoznal učence te skupine – stvari, ki so jim skupne, in tudi razlike med njimi. Z našim dovoljenjem bo te podatke prenesel svojim prijateljem na drug planet.

Učenci se najprej predstavijo. Povedo svoja imena.

V nadaljevanju se dogovorimo, da vesoljcu predstavimo našo zunanjost.

Prvi učenec se uleže na dolg list papirja. Sošolec, ki je z njim v paru, naredi obris njegovega telesa. Učenec se nato uleže poleg obrisa. Njegov sošolec doda na obris podrobnosti – doriše obrazne poteze, barvo las, obleko ...

Vlogi nato zamenjata in naredita obris drugega sošolca v paru ali naredita najprej oba obrisa in vzporedno dodajata podrobnosti.

Učenci izdelke dokončajo in izrežejo pri urah likovne vzgoje.

Pripomočki: mehke voščenke, zvitek papirja, škarje. Izdelke razstavimo v razredu, na zadnjem panoju.

2. ura – STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV

Učenci izvlečejo en listek, na katerem je zapisano vprašanje. Zastavijo vsakemu sošolcu, ki ga srečajo na sprehodu po razredu.

Učenci se ob glasbi sprehajajo po razredu. Ko glasba utihne, poiščejo najbližjega sošolca in ga vprašajo:

1. *V kakšni barvi se dobro počutiš?*
2. *Na kaj pomisliš ob besedici »lepo«?*
3. *Kaj bi rad delal s prijateljem/ prijateljico?*
4. *Kateri poklic bi rad opravljal v prihodnosti?*
5. *Kaj ti je pri tebi najbolj všeč?*
6. *Na kateri svoj uspeh si najbolj ponosen?*
7. *Kaj te razveseli?*
8. *Katera žival ti je najbolj zanimiva?*
9. *S kom bi šel v vesolje, če bi te vesoljci povabili s seboj na izlet?*
10. *Kaj bi vzel s seboj, če bi te vesoljci povabili na izlet v vesolje?*
11. *Kaj bi najraje našel v čarobnem kovčku?*

Odgovore lahko zapisujejo na kartonček, na katerem so zapisana imena članov skupine.

Učenci naredijo povzetek odgovorov in jih statistično obdelajo. V preglednici prikažejo odgovore in njihovo frekvenco (koliko otrok je dalo isti ali podoben odgovor). Pri tem morajo odgovore sošolcev združevati v skupne kategorije.

Vsak učenec poroča, kakšne odgovore je dobil na svoje vprašanje. Učenci ob poročanju predstavijo odgovore z največjo frekvenco, odgovore, ki so jim bili najbolj zanimivi ipd.

Pripomočki: delovni listi, pisala.

3. ura – TO SEM JAZ

Učenci dobijo list papirja (A4).

Nanj zapišejo svoje ime, ga okrasijo ter narišejo in zapišejo ob njem tisto, kar imajo najrajši (igrače, predmete, jedi, zanimanja, dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo v prostem času, zbirke, osebe, živali ...). Narišejo in zapišejo predvsem tisto, po čemer se razlikujejo od drugih sošolcev in sošolk.

Učenci prilepijo list na obris, ki so ga naredili prejšnjo uro. List lahko tudi obrežejo.

Na koncu ure si ogledajo izdelke vseh udeležencev skupine.

Pripomočki: barvice, škarje, lepilo, kolaž.

4. ura – POVZETEK

Vesoljcu predstavijo informacije o učencih, udeležencih skupine.

Učenci sedijo v krogu in si podajajo govorečo palico.

Uporabljamo jo pri vseh urah, ko učenci poročajo. Učenec, ki hoče skupini nekaj sporočiti, vzame govorečo palico. Ostali ga poslušajo. Ko sporočilo dokonča, poda palico dalje.

Tako kot so bili prvo uro v parih, sedaj predstavljajo drug drugega. Sošolec lahko o svojem sošolcu doda kakšen podatek, ki je zanj značilen. Dodajajo lahko le pozitivne podatke.

Vesoljci bodo ugotovili, da smo Zemljani zelo različni kot osebe, četudi smo si po zunanjosti podobni.

Ob zaključku delavnic

Učenci izdelajo vesoljsko ladjo, na katero zapišejo skupen moto skupine.

Moto oblikujejo na podlagi stvari, ki so jih poročali drug o drugem in so značilne za vso skupino. Moto naj bi vesoljcem nudil prvo predstavo o njenih članih.

Svoje obrise nato obrežejo in jih nataknejo na vesoljsko ladjo.

Vsebina je povzeta in prirejena po priročniku Prvi koraki, metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic, Amnesty International Slovenije.

Podrobneje smo dolgoletne izkušnje predstavili v publikaciji Delavnice ustvarjalnosti, model izvajanja delavnic v prvem in drugem razredu smo opisali v knjigi Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, poročilo o izkušnjah v projektu Nadarjeni učenci v osnovni šoli pa je objavljeno v zborniku Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole.

LITERATURA

Tanja Bezić et al.: *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2001.

Tanja Bezić et al.: *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1998.

Slavica Bragato, Neva Pahor, Nataša Skrt Leban: *Delavnice ustvarjalnosti*. Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992.

IZ PRAKSE

Tamara Malešević

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah

SOBOTNA ŠOLA KOT SREDSTVO IN CILJ ODKRIVANJA IN IDENTIFIKACIJE NADARJENIH OTROK

ODKRIVANJE IN UGOTAVLJANJE NADARJENIH UČENCEV

Ob koncu vsakega šolskega leta vsi učitelji imenujejo nadarjene učence izmed tistih, ki so jih poučevali. V približno istem času vpišemo na komisiji za šolske novince v razvid nadarjene otroke male šole glede na priporočila vzgojiteljic. Tako zagotovimo otroku večkratno možnost, da bi bil v osmih letih šolanja predlagan za obogatitveni program za nadarjene otroke naše šole.

Učitelji izpolnijo vprašalnik za odkrivanje nadarjenih učencev, ki vsebuje naslednje rubrike:

1. Imenujte nadarjene učence, katere ste poučevali v tem šolskem letu, in zapišite njihove lastnosti, po katerih ste jih prepoznali kot nadarjene.
2. Imenujte učence, za katere menite, da sodijo med nadarjene, ki jih težje odkrivamo (prihaja iz nestimulativnega okolja, ima slab učni uspeh, vedenjske ali osebnostne motnje).
3. Ali katerega izmed nadarjenih učencev uvrščate med izjemno nadarjene in ga predlagate za individualno delo?
4. Ali bi katerega izmed nadarjenih učencev celo predlagali za akceleracijo oz. preskok razreda?

ODMEVI

Šolsko leto	Deklice	Fantje	Skupaj	%
1998/99	18	16	34 (102)	33
1999/2000	19	11	30 (120)	25
2000/01	11	13	24 (93)	26

Število nominiranih učencev 3. razredov po šolskih letih

Neposredno pred začetkom programa sobotne šole ocenijo nominirane učence 3. razredov njihove učiteljice po kontrolnem seznamu lastnosti in vedenja učenca, ki ga ponuja razširjena programska skupina za svetovalno delo v dokumentu Operacionalizacija koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli iz leta 2000.

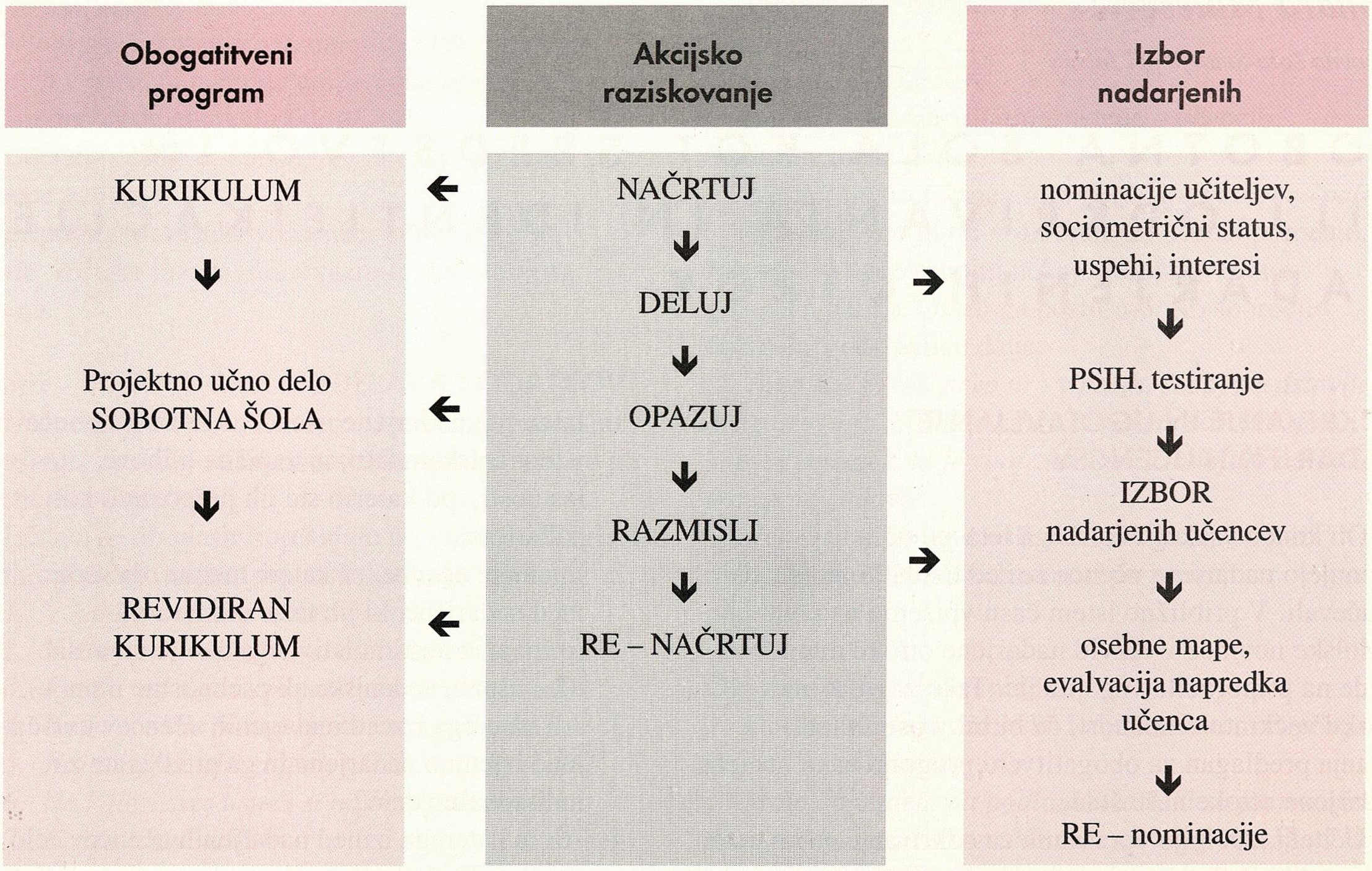
Psihološko testiranje intelektualnih sposobnosti in ustvarjalnosti vseh učencev opravimo vsakega septembra v 3. razredu v skladu s soglasji staršev. Tako lahko sami starši predlagajo svojega otroka in sodelujejo pri odkrivanju potencialnih nadarjenih učencev. Pri tem uporabimo instrumenta, ki ju predlaga prej omenjeni dokument: Ravnove progresivne matrice in Jellen-Urbanov test ustvarjalnosti.

Kontinuiranost odkrivanja in identifikacije nadarjenih na šoli zagotovimo s procesno diagnostiko (Ferbežer, 1998). Odkrivanje nam v določenem trenutku ponudi konkretne izbore nadarjenih, njih pa spremljamo s pomočjo programske podpore sobotne šole. Ta procesni pristop podpira tudi Renzulli v svojem trikrožnem modelu. Naj spomnim: Renzullijev trikrožni model navaja, da je nadarjeno vedenje na kateremkoli pomembnem področju človekove aktivnosti posledica interakcije in kombinacije treh lastnosti posameznika: nadpovprečnih sposobnosti, nadpovprečne ustvarjalnosti in zavzetosti za opravljanje nalog (motivacije) – v stimulativnem okolju (Dobnik, 1998).

Renzulli kritizira pojem »biti nadarjen« in se s tem izogne etiketiranju nadarjenih učencev. Njegov model »vrtljivih vrat« namenja pozornost »razvijanju nadarjenosti posameznika v določenem času in okoliščinah« in zagotavljanju možnosti in organizacijskih okoliščin, v katerih otrok lahko razvije vrste nadarjenega vedenja (ibid.).

Vse šolsko leto zbiramo še naslednje: podatke o samopodobi otroka (standardiziran vprašalnik), o otrokovih interesih, o sociometričnem statusu učenca v razredu, o rezultatih s tekmovanj in z drugimi presežki v dejavnosti učenca, podatke iz poročil staršev (evalvacija in individualni pogovori), informacije mentorja in portfelj nadarjenega učenca (na predmetni stopnji).

Z vsemi temi podatki stalno dopolnjujemo izbor nadarjenih učencev kakor tudi njihovih »osebnih map«. Njim dodamo tudi podatke iz evalvacije sobotne šole. Osebne mape tako postajajo zbirka akcijskih informacij (po metodi akcijskega raziskovanja).



Vpetost metode akcijskega raziskovanja med procesa odkrivanja in identifikacije (izbor) in dela z nadarjenimi učenci (obogatitveni program)

Nominacije učiteljev so temeljno merilo za izbor nadarjenih. Treba je poudariti, da nadarjene učence nominirajo (to pomeni, da jih med rednim poukom tudi spremljajo) vsi pedagoški delavci, ne samo tisti, ki izvajajo programe. Nominiranje nadarjenih je izziv za vsakega učitelja, da preveri svoje merilo. To je tudi priložnost, da učitelja educiramo in izurimo v prepoznavanju nadarjenosti. Učitelj, ki bo redno ocenjeval vsakega nominiranega učenca po lestvici vedenja in osebnosti, kjer je označenih 48 značilnosti nadarjenih, bo vsako leto bolj izurjen ocenjevalec. Zanimivo bo dolgoročno spremljati prekrivanje izbora nadarjenih glede na nominacije učiteljev in glede na kriterij pri psihološkem testiranju intelektualnih sposobnosti in ustvarjalnosti.

Ob koncu šolskega leta zvedo starši nadarjenih otrok v individualnih pogovorih s šolsko psihologinjo za delne rezultate testiranja in rezultate spremljanja otroka v sobotni šoli. Od staršev dobimo podatke o zgodnjih znakih morebitne nadarjenosti in v pogovoru zastavimo individualne smernice za podpiranje celostnega razvoja otroka doma in v šoli. Bernarda Dobnik je v recenziji programa naše šole zapisala, da ti individualni pogovori ponujajo staršem drugačno informacijo, kot so je sicer vajeni v šoli. Predmet pogovorov so otrokove lastnosti nasploh in napredek, ne pa šolske ocene.

Poleg intelektualnih sposobnosti in ustvarjalnosti preverimo tudi otrokovo samopodobo z vprašalnikom SPA (Musitu, Garcia, Gutierrez, Krajnc, Pečjak, 1998). Dolgoročno pričakujemo izboljšanje samopodobe nadarjenih otrok zaradi učinkov občasnega izločevanja v bolj homogene skupine (po sposobnostih in posebnih osebnostnih potrebah). Znotraj teh skupin doživljajo potrditev, vzdržujejo ali dvigujejo aspiracije, utrjujejo notranjo motivacijo, tekmujejo v znanju (višja merila), torej zadovoljujejo svoje specifične potrebe. V individualnih pogovorih pa svetujemo staršem, kako naj podpirajo otrokovo pozitivno samopodobo.

Sociometrični status učenca potrjuje informacije o otrokovih morebitnih vodstvenih sposobnostih, socialni inteligentnosti, nadpovprečnih sposobnostih in sprejetosti otroka v skupini.

V šolskem letu 1998/99 so vsi učitelji nominirali tri učence naše šole, ki sodijo med tiste nadarjene, ki jih težje odkrivamo. V šolskem letu 1999/2000 je bilo takih učencev devet. To lahko pomeni, da narašča občutljivost učiteljev za prepoznavanje teh učencev.

SOBOTNA ŠOLA KOT REDNA OBLIKA DELA Z NADARJENIMI UČENCI

Organizacija

Sobotna šola predvideva občasno izločevanje nadarjenih iz celotne generacije otrok.

Eno soboto na mesec obravnavamo temo, ki jo osvetljujemo z različnih vidikov. Šola poteka ob sobotah med 9. in 12.30 uro na centralni šoli. Na začetku izberejo učenci (na razredni stopnji skupaj s starši) izmed približno devetih ponujenih tem najbolj zanimive za eno šolsko leto. Večinoma so mentorji sobotnih srečanj učitelji naše šole, je pa tudi nekaj zunanjih sodelavcev. Gre za timski način poučevanja (2–5 izvajalcev). Sobotno šolo obiskujejo skupine od 15 do 25 otrok.

Metodološki in didaktični prijemi

Celotni proces odkrivanja in dela z nadarjenimi spremljata metodi akcijskega in empiričnega raziskovanja. Vse teme pa združujejo načela projektnega učnega dela: interdisciplinarni in celostni prijem (s pomočjo timskega pouka); upoštevanje interesov in potreb otroka; cilj ni večanje količine, ampak kakovosti znanja; usmerjenost v kritično in problemsko mišljenje; pri izboru vsebin sobotne šole simuliramo življenjske situacije; poudarek je na samostojnosti učenca (prek mentorsko-svetovalnega odnosa); cilj je uporabno znanje, spretnost (rezultat je izdelek, dogodek ali problem); sodelovalno učno delo med učenci.

Vsaka tema sobotne šole je oblikovana tako, da združuje dve skupini ciljev: logično-znanstvene in ustvarjalno-umetniške. V uvodnem delu učencev ne delimo. Takrat uporabljamo frontalno različne učne metode. V drugem delu sobotne šole pa z učenci delamo v manjših skupinah.

Vsebine

Mentorji so zamisli za teme sobotne šole črpali iz interesov učencev, ki so svoje želje zapisali v evalvacijske vprašalnike preteklo leto.

- Nekaj naslovov vsebin za 3. razred: Iščemo energijo / Z dežnikom ali brez njega / Kako poiskati pravo pot / Srednjeveško mesto in grad / Opazovanje nočnega neba / Pravljice v soboto / Od zrna do kruha / Zaznavamo z vsemi čutili.
- Naslovi vsebin za 4. razred: Po gozdni učni poti do jame Pekel / Gremo v vesolje / Potok – moje prvo raziskovanje / Kamnine za začetnike / Veselimo se od Božiča do Velike noči / Prisluhnimo in zaigrajmo / Radio – prijatelj več / Opazovanje nočnega neba / Pojemo tako in drugače.
- Vsebine za petošolce in šestošolce: Kako se predstavim / spodbujanje humorja pri otrocih / tehnike ustvarjalnega mišljenja / različne socialne igre / sedem faz reševanja problemov / razvijanje kritičnega mišljenja / kognitivni stili / spoznavanje asertivnih pravic / strateško reševanje konfliktov / kviz znanja / itn.

- Naslovi tem za 7. in 8. razred:
  Demografska analiza šoloobveznih otrok / Problem odvisnosti / Zvezek naše poezije in proze v angleškem jeziku / Muzej na prostem v Rogatcu / Razlike med britansko in ameriško angleščino / Literarni večer / Zofijin krožek (filozofija za mlade) / Gledališki laboratorij / Fizika v vsakdanjem življenju / Svetloba in barve / Lepota, moč in zabava matematike / Izdelava izdelkov iz lesa / Med vnukom in dedkom / Pojavnost baroka v različnih zvrsteh umetnosti / Trijezični turistični vodnik po Šmarju.

Evalvacijski instrumenti

Vse programe sobotne šole združuje proces evalvacije na treh ravneh (učenci, mentorji, starši).

- *Učenci ocenjujejo sobotno šolo* je vprašalnik, ki nas informira, kako primerna je bila vsebina za otroka z več vidikov (tempa dela, interesa učenca, zadovoljevanja potreb nadarjenega otroka, njegove uveljavitve, sodelovanja, odpiranja novega interesnega področja).
- *Sobotna šola v očeh staršev* nam pove nekaj o pričakovanjih staršev do sobotne šole in nekaj o uresničitvi teh pričakovanj.
- *Sprotna evalvacija mentorja* opremi učitelja z akcijsko informacijo; na tej podlagi bogati in spremeni ali popravi program.
- *Check-lista lastnosti učenca* omogoča zbiranje informacij. Izpolnijo jo mentorji za tiste učence, za katere so imeli več priložnosti za opazovanje v sobotni šoli.
- *Način preverjanja predznanja in pridobljenega znanja* učencev je zapisan v kurikulumu za posamezno temo.

Izidi evalvacije

Učenci sporočajo

- Katera beseda ti prva pride na misel, ko zaslišiš besedi sobotna šola? … zabava, nekaj novega, super, ustvarjalnost, več znanja, učenje, veselje …
- Po posamezni sobotni šoli so se 41 učencem (od 120) odprla nova interesna področja. To je bil eden izmed naših glavnih ciljev.
- Nekateri izmed učencev dopolnjujejo stavek: »Danes sem se v sobotni šoli zabaval/-a, kot če bi: … bil/-a na zabavi, hodil/-a v gore, bil/-a med strokovnjaki, sedel/-a za računalnikom, doma spal/-a, odlično pisal/-a test, gledal/-a na mikroskop, kolesaril/-a, cel dan poslušal/-a skupino Offspring, bral/-a Novohlačnike, bil/-a v živalskem vrtu, bil/-a novinar/-ka, bil/-a na morju, v cirkusu, spuščal/-a zmaja, jezdil/-a konja …«
- Učenci dopolnjujejo stavek: »Želim, da bi današnja sobotna šola trajala _____ .«

Odgovori	Frekvenca	%
▪ ravno toliko časa, kot je	51	42 %
▪ dlje časa	64	53 %
▪ krajši čas	5	4 %

Odgovori kažejo, da so bili učenci primerno zainteresirani za vsebino in se niso dolgočasili.

Starši ocenjujejo

Sobotno šolo so dobro sprejeli tudi starši nadarjenih otrok. Skoraj vsem (22 od 23), ki so izpolnili anketo Sobotna šola v očeh staršev, se zdi sobotna šola primerna oblika dela z nadarjenimi. Eden izmed njih se pa ne strinja s časom izvedbe.

Cilji sobotne šole	Rang pomembnosti cilja	Rang doseganja cilja
• poglobiti in pridobivati nova znanja	4	5
• razvijati otrokovo osebnost	4	6
• razvijati specifične talente	7	7
• razširjati otrokove interese	4	2,5
• spodbujati sodelovanje med otroki	6	1
• spodbujati ustvarjalnost	1	2,5
• spodbujati samostojnost in odgovornosti	2	4

Iz odgovorov v preglednici lahko razberemo, da so za starše visoko pomembni cilji sobotne šole spodbujanje ustvarjalnosti ter samostojnosti in odgovornosti. Razhajanje med rangoma doseganja in pomembnosti pri posameznem cilju nam prikaže kakovost opravljenega dela. Sodeč po teh odgovorih smo najbolj uspešni pri doseganju spodbujanja ustvarjalnosti, poglabljanju in pridobivanju novih znanj in razširjanju interesov pri otrocih. Pri teh ciljih je razlika med rangoma pomembnosti in doseganja cilja majhna. Uspešni smo tudi pri spodbujanju sodelovanja med otroki, vendar starši pomena tega cilja ne postavljajo tako visoko. Nekoliko slabša kakovost programov sobotne šole se po mnenju staršev kaže pri spodbujanju samostojnosti in odgovornosti in pri vplivu na razvoj otrokove osebnosti (Malešević, 2000).

Učitelji mentorji ugotavljajo

- Vsi mentorji timsko poučevanje ocenjujejo z najvišjo oceno. Nekateri izmed njih bodo timski pristop preizkusili tudi pri rednem pouku.

- Mentorji ugotavljajo, da učenci lahko opravijo veliko več dela samostojno. Potrebno je na to navaditi učence in učitelje.
- Nadarjene učence je pri rednem pouku primerno uporabiti kot pomočnike.
- Preverjanje predznanja učencev pred začetkom sobotne šole je koristno. Potrebno pa ga je časovno omejiti.
- V prihodnje bo treba zaradi časovne omejitve zmanjšati obseg novega znanja. Naš cilj ni maksimalno povečevanje obsega znanja, ampak kakovosti znanja (lastnosti, kot so transfer, uporabnost, racionalnost, kritičnost, selektivnost) in spodbuditi interes pri otroku.
- Teme sobotnih šol se ne smejo preveč ujemati z redno učno snovjo.
- Učenci so izredno motivirani pri praktičnem delu in poskusih.
- Uvod v nekatere teme je bila socialna igra, ki je dobro vplivala na oblikovanje skupine in vzdušje v njej.
- Zaradi heterogenosti skupin glede na interes in predznanje učencev se je bilo potrebno sproti prilagajati (Malešević, 2000).

Aktiv sobotne šole

Dosedanja srečanja mentorjev sobotne šole so bila srečanja šolske projektne skupine (naša projektna naloga je bila del razvojnega projekta ZRSŠ). Letos bomo ustanovili aktiv sobotne šole. Koordinatorica sobotne šole redno pripravlja interno šolsko gradivo in zloženke za mentorje. Ena izmed teh zloženk vsebuje napotke za razvijanje transferja znanja in spretnosti, citirane iz knjige *Psihologija učenja in pouka* B. Marentič - Požarnik, npr.:

- Učencem jasno predočite cilje (kakšen transfer lahko pričakujejo in njegovo korist).
- Na različnih primerih pokažite, kje je vse določeno pravilo uporabno. Naj ga učenci uporabljajo sami najprej v podobnih, ponavljajočih se problemskih situacijah, nato pa v vse bolj oddaljenih situacijah.
- Kjer je mogoče uporabite primere iz življenja in poklica.
- Isto znanje osvetlite z različnih vidikov in učence spodbujajte k povezovanju spoznanj med predmeti.
- Pozornost posvetite razvijanju prenosljivih medpredmetnih spretnosti (komunikacijske, numerične, socialne, osebne in učne strategije, strategije reševanja problemov, spretnosti uporabe informacijskih tehnologij) in razvijanju spretnosti prenašanja teh strategij v različnih situacijah.
- Učencem ponudite pregledne in močne mentalne modele.
- Učenci naj občasno rešujejo zapletene resnične probleme, kjer ne pomaga algoritmično reševanje po stopnjah oz. po vnaprejšnjem receptu.
- Pred učenci modelirajte reševanje problema (glasno razmišljajte).
- Učencem pomagajte razvijati samozavest in pozitivno stališče do samih sebe.

Cilji dela z nadarjenimi učenci

Najbolj pomembni cilji našega dela z nadarjenimi učenci so:

- Zadovoljiti »posebne potrebe« nadarjenih učencev.
- Posvetiti posebno pozornost nadarjenim, ki jih težje odkrivamo.
- Spodbujati transfer sodobnih učnih metod in izkušenj v redni pouk.
- Uveljaviti mentorski odnos.

• Zadovoljiti »posebne potrebe« nadarjenih učencev

Zaradi občasnega izdvajanja v bolj homogene skupine bodo pred te učence postavljene višje zahteve in hitrejši učni tempo. To bo ugodno vplivalo na razvoj njihove samopodobe, krepilo bo notranjo motivacijo (radovednost, tekmovalnost, širjenje interesov) in ugodno vplivalo na socializacijo.

• Posvetiti posebno pozornost nadarjenim, ki jih težje odkrivamo

Manjšina nadarjenih otrok sodi v heterogeno skupino tistih nadarjenih, ki jih težje prepoznavamo. Med njimi so: kmečki nadarjeni otroci, učno neuspešni otroci, kulturno in socialno prikrajšani otroci, otroci iz okolja brez primerne intelektualne spodbude, otroci priseljencev, otroci z razvojno motnjo, otroci iz družin z neurejenimi medsebojnimi odnosi, vedenjsko problematični otroci.

• Spodbujati transfer sodobnih učnih metod in izkušenj v redni pouk

Zaradi manjšega števila precej motiviranih otrok v skupini in časovne fleksibilnosti pri razporejanju snovi imajo mentorji sobotne šole več priložnosti preizkušati drugačne prijeme poučevanja, kot so: projektno učno delo, eksperimentalno, izkustveno, terensko delo ipd.

• Uveljaviti mentorski odnos

Mentorski odnos teži k čim večji samostojnosti otroka, njegovi čim večji aktivnosti in samostojni izbiri vsebin. Mentor z individualnim pristopom delno skrbi tudi za otrokov osebnostni razvoj. Z metodo portfelja npr. spodbuja metakognitivne procese pri učencu.

KAM NAPREJ?

Pred začetkom vpeljevanja sobotne šole smo anketirali nekatere učitelje naše šole. Vprašali smo jih, kaj jih najbolj motivira za delo z nadarjenimi učenci. Odgovore smo rangirali glede na frekvenco: 1. samo znanje pri učencu, 2. kasnejši uspehi učenca (srednja šola, fakulteta, poklic), 3. delo mentorja kot poklicni izziv in 4. primerna finančna stimulacija. Kaže, da imamo motivirane mentorje nadarjenih učencev.

Na podlagi triletnih izkušenj v sistematičnem in celostnem delu z nadarjenimi učenci smo oblikovali nekaj novih izzivov za prihodnost:

1. K sodelovanju v sobotni šoli vabiti nove učitelje mentorje in stalno bogatiti in izboljševati kurikulum.
2. Bolj sistematično podpirati ustvarjalnost otrok v šoli.
3. Kontinuirano bogatiti kurikulume nekaterih drugih šolskih dejavnosti, ki formalno ne sodijo v delo z nadarjenimi, kot so dodatni pouk in interesne dejavnosti.
4. Ponovno aktualizirati akceleracijo nadarjenih učencev na šoli.
5. Otroka še bolj osamosvajati, aktivirati in mu prepuščati odgovornost; učiteljevo aktivnost podrejati učenčevi in vse to graditi v smeri mentorskega odnosa.
6. Delo z nadarjenimi in okolje: Vključevati več zunanjih sodelavcev v dejavnosti sobotne šole. Z odpiranjem sobotne šole v okolje odpiramo v okolje tudi vso šolo.
7. Kompenzirati negativne vplive okolja pri nadarjenih, ki izhajajo iz socialno in kulturno ogroženih družin (pomoč pri pridobivanju štipendij, šolski sklad – donatorstvo, individualni programi) (Malešević, 2000).

LITERATURA IN VIRI

Bezić, T. et al. (1998). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Bezić, T., Ferbežer, I., Jaušovec, N., Artač, S., Skrt - Leban, N. (1998/99). *Gradivo recenzentov razvojnega projekta Spodbujanje razvoja nadarjenih v osnovni šoli*.

Čudina Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga, Zagreb.

Dobnik, B. (1998). *Učiteljeva percepcija lastnosti nadarjenih učencev* (magistrsko delo). Ljubljana.

Ferbežer, I. (1991). Nekatere testne dileme v identifikaciji kulturno prikrajšanih otrok. V: *Sodobna pedagogika*, 1–2.

Ferbežer, I. (1993). Mentorski odnosi. V: *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5.

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (predlog). Mistrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad za šolstvo, Ljubljana.

Malešević, T. Projektno učno delo kot sredstvo in cilj odkrivanja in identifikacije nadarjenih otrok. V: *Spodbujanje razvoja nadarjenih otrok v osnovni šoli.* Zavod RS za šolstvo, Ljubljana (2001).

Musitu, G., Garcia, F., Gutierrez, M., Krajnc, I., Pečjak, S. (1998). *Vprašalnik samopodobe – SPA*. Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.

Operacionalizacija koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000). Razširjene programske skupine za svetovalno delo, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Požarnik - Marentič, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*, DZS, Ljubljana.

Mag. Tončka Požek - Novak

Gimnazija Bežigrad v Ljubljani

MODEL SPODBUJANJA NADARJENIH PRI POUKU KEMIJE NA SREDNJI STOPNJI IZOBRAŽEVANJA

NARAVA PREDMETA »KEMIJA« IN POTREBE NADARJENIH

Novi učni načrti za kemijo v Republiki Sloveniji (1998) izpostavljajo kot njeno temeljno nalogo razvijanje procesov naravoslovne kulture v šoli, da bi uresničevali štiri ključne stebre izobraževanja v 21. stoletju, kot jih je opredelila Delorsova komisija (Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO, 1996): (1) učiti se, da bi vedeli; (2) učiti se, da bi znali uporabljati; (3) učiti se za celovito osebnostno rast; (4) učiti se za skupno življenje. Pouk kemije v gimnazijah naj bi zato poudarjal sistematično zbiranje podatkov in informacij, razvijanje strategij različnih oblik komuniciranja v kemiji, spoznavanje vrednosti znanstvene misli in pomena kemije za trajnostni razvoj, skrb za zdravje in varnost ter uvajanje v metodologijo raziskovalnega dela. Z didaktičnega vidika naj bi se torej osredotočal na hevristične učne strategije ali »umetnost odkrivanja znanja«, kar se po mnenju F. Strmčnika (1997) najbolje udejanja v raziskovalnem, sodelovalnem, izkušenjskem in problemskem učenju, ko si dijaki v neposredni povezanosti s svojimi izkušnjami, potrebami in interesi aktualizirajo in poglabljajo predznanje, prisvajajo novo znanje, izkušnje in vrednote, razvijajo obče metodološke in metodične sposobnosti ter modele za reševanje problemov in rabo originalnih učnih virov.

Nadarjeni izkazujejo v šolski starosti določene skupne poteze na področju učnih značilnosti, motivacije, ustvarjalnosti in socialnih lastnosti (W. Nagel, 1987). Z vidika načrtovanja pouka kemije je pomembno, da so dobri opazovalci, da hitro zaznavajo skupne značilnosti in razlike ter uvidijo vzročno-posledične odnose, mislijo kritično, neodvisno in vrednostno. Nadarjeni so vedoželjni, pritegnejo jih ustvarjalne dejavnosti, pri čemer radi delajo neodvisno, da bi imeli dovolj časa za razmišljanje o izbranem problemu in se zlahka dolgočasijo pri rutinskih nalogah. Pomembna socialna lastnost nadarjenih je njihova sposobnost prevzemanja odgovornosti ter zanesljivost pri načrtovanju in organizaciji dejavnosti.

Z vidika Kolbovega modela učnih modalitet in stilov (B. Marentič - Požarnik, 1995) pedagoška praksa izkazuje, da prevladuje pri nadarjenih za kemijo asimilativni učni stil. Ker je zanj značilno opiranje na prevladujoče sposobnosti abstraktnega razmišljanja in premišljenega opazovanja, so posamezniki z omenjenim učnim stilom močni v induktivnem sklepanju in ustvarjanju novega znanja na podlagi opažanj. Zato pojmovanje poučevanja kot prenašanja znanja, ki je značilno za še vedno prevladujoči transmisijski prijemi v poučevanju in preverjanju znanja kemije, največkrat pomeni za nadarjene postopno izgubljanje sposobnosti načrtnega učenja, saj prejemanje »gotovega znanja«, njegova zapomnitev in ugotavljanje stopnje ohranjenosti prenesenega znanja nadarjenim ne predstavljajo intelektualnega, motivacijskega in socialnega izziva. Za njih ustreznejši je procesni prijem pri poučevanju in preverjanju znanja, ki izhaja iz predpostavke o konstruktivistični naravi znanja in učenja. Pomembnejše kot podajanje vedno novih vsebin in izdelanih postopkov je razvijanje spretnosti učenja, raziskovanja, reševanja problemov, povezovanja znanja in ustvarjanja demokratičnih odnosov znotraj večsmerne komunikacije.

Pedagoško-psihološka literatura navaja različne učne strategije in ukrepe, ki predstavljajo obogatitvene modele v poučevanju nadarjenih. Za samostojno priredbo v razredu se zlasti obnese »triadni obogatitveni model« (D. George, 1995): eksperimentalni dejavnosti dijakov sledi nadgradnja z izbranimi skupinskimi dejavnostmi, ki spodbujajo analitično, kritično, ustvarjalno in evalvativno mišljenje ter razvijajo pozitivno samopodobo, vrednote, motivacijo in sposobnost uporabe različnih virov informacij. Najbolj nadarjene pa vključujemo v raziskovanje resničnih problemov v majhnih skupinah ali individualno.

POSKUS SPODBUJANJA NADARJENIH PRI POUKU ORGANSKE KEMIJE V TRETJEM LETNIKU GIMNAZIJE NA PRIMERU OBRAVNAVE VSEBINSKEGA GESLA »ORGANSKE DUŠIKOVE SPOJINE – AMINI«

A. Obogatitev modela tradicionalnega problemskega prijema (učenje z odkrivanjem) v obravnavi izbranih dejstev, pojmov in povezav med njimi

Tradicionalni problemski prijem v poučevanju kemije temelji na metodi naravoslovnega spoznavanja, za katero je značilno zaporedje naslednjih stopenj: (1) definiranje problema; (2) zbiranje podatkov; (3) postavitev hipoteze; (4) preverjanje hipoteze; (5) izpeljava zaključkov; (6) aplikacija ugotovitev.

Učenje z odkrivanjem je izkušenjsko učenje, katerega bistvo je v povezavi izkušnje (največkrat dobljene z eksperimentiranjem) z abstraktnim razmišljanjem in posploševanjem. Z vidika obogatitve modela pri poučevanju nadarjenih smo v prijem vključili skupinske ali individualne dejavnosti po eksperimentiranju (*), ki vodijo v uspešno strukturiranje znanja v obliki pojmovnih mrež. Skupine dijakov oziroma posamezniki predstavijo svoje mreže in zagovarjajo njihovo zgradbo, nato pa razred ob strokovnih utemeljitvah učitelja izbere najustreznejšo in jo nadgradi, če je potrebno. Za spodbujanje nadarjenih prihaja v poštev tudi nadgradnja samega eksperimentalnega dela v smislu vrednotenja izbrane metode in tehnike in predlaganja izboljšav ali celo načrtovanje novih eksperimentov.

Shema 1: Obravnava izbrane teme iz organske kemije z obogatenim tradicionalnim problemskim prijemov

Vsebinski cilji (po učnem načrtu)
alifatski in aromatski amini
bazičnost aminov, tvorba soli
reakcija aminov z dušikovo(III) kislino
sinteza azo barvila
Procesni cilji
prepoznavanje aminov kot derivatov amoniaka
razumevanje/uporaba reakcijskih shem za izbrane substrate in reagente
prepoznavanje neznanih substratov na osnovi ugotavljanja odnosov in medsebojnih povezav v njihovih reakcijskih shemah:utemeljevanje izbora in presoja na osnovi izbranega kriterija
razvijanje spretnosti varnega eksperimentiranja
razvijanje osebnostnih lastnosti – vztrajnost, sodelovalnost, odgovornost
Ugotavljanje predznanja učencev
uvodna vprašanja: prepoznavanje/razumevanje bazičnih in kislinskih lastnosti snovi
Opredelitev novih dejstev in pojmov ter sprotno preverjanje njihovega razumevanja
amini-derivati amoniaka, vrste aminov in njihovo poimenovanje
Odkrivanje povezav med pojmi
eksperimentalno delo po vnaprej pripravljenih navodilih: opazovanje topnosti aminov, merjenje bazičnosti aminov in značilne kemijske reakcije aminov
zapis eksperimentalnih opažanj
Strukturiranje znanja o reaktivnosti alifatskih in aromatskih aminov na osnovi eksperimentalnih ugotovitev (*)
gradnja pojmovne mreže o razlikah v bazičnosti in reaktivnosti med alifatskimi in aromatskimi amini
Povzetek znanja o reakcijah alifatskih in aromatskih aminov v obliki reakcijskih shem izbranih substratov in reagentov
tvorba soli aminov, sinteza azo barvil
Preverjanje pridobljenega znanja
zaključni test z vključenimi Bloomovimi taksonomskimi stopnjami

B. Nadgradnja modela tradicionalnega problemskega prijema z vključitvijo strategije strukturiranja podatkov v sisteme in prepoznavanja vzorcev znanja v obravnavi izbranih dejstev, pojmov in povezav med njimi [1]

Pri razvijanju novega modela so bila upoštevana naslednja izhodišča:

1. Kot navajajo Alexander, Brown, Collins in Duguid (cit. po Ege et al., 1997:76), so raziskave procesov mišljenja pokazale, da se razvoj sposobnosti kritičnega mišljenja najbolj doseže z intenzivnim poglobljenim študijem problemsko zasnovanih tem.
2. Po spoznanjih sodobne kognitivne psihologije je razumevanje narave pojavov možno le ob razumevanju povezav med pojavom in kontekstom (L. O. Dahlgren, 1984, cit. po B. Šteh - Kure, Z. Rutar Ilc, 1999). Pri poučevanju kemije nam kot kontekst pogosto služi okoljska ali tehnološka vsebina, ki zajema temeljne kemijske pojme in povezave med njimi in nosi v sebi problemska vprašanja.
3. Izbor konteksta, v katerem obravnavamo posamezne pojave in kemijske zakonitosti, bistveno določajo zlasti merila znanstvenosti in zgradbe vsebine ter vidik razvojne perspektive. Po F. Strmčniku (1997) je temeljni pogoj znanstvenosti vsebine njena objektivna resničnost in relativna popolnost ter izoblikovanost meril za preverjanje znanstvenih spoznanj. Z vidika zgradbe pa mora vsebina vključevati elementarno znanje (osnovni pojmi), fundamentalno znanje (temeljna vedenja, spoznanja in izkušnje) in strukturno znanje (osnova razumevanja vsebine in izhodišče logičnih in miselnih operacij in metodičnih postopkov, potrebnih pri spoznavanju). Po A. Kornhauser (1998) vidik razvojne perspektive narekuje poznavanje, razumevanje in sposobnost uporabe sodobnih dosežkov naravoslovnih ved in na njih temelječih tehnologij, kar je podlaga za doseganje ne le materialnih možnosti razvoja, temveč tudi temelj za oblikovanje ustvarjalne in kritične osebnosti. Vpeljava informacijskih metod v pouk kemije naj bi podpirala razvoj sposobnosti samostojnega učenja in znanstvenega načina mišljenja, komuniciranja in razvijanja novega znanja.
4. Za obravnavo vsebinskega gesla »organske dušikove spojine – amini« je bila kot kontekst izbrana sodobna tehnološka vsebina o nastanku vidnih zapisov na samokopirnih papirjih, saj je bilo s primerjalno analizo ciljev zgoraj omenjenega vsebinskega gesla in znanja o nastanku vidnih zapisov ugotovljeno, da tehnološka vsebina vključuje temeljne kemijske pojme izbranega gesla, hkrati pa predstavlja področje, s katerim se dijaki srečujejo v vsakdanjem življenju.[2]
5. Model problemskega prijema z vključeno strategijo strukturiranja podatkov v sisteme in prepoznavanja vzorcev znanja je priredba ključnih metodoloških prijemov v procesiranju podatkov, kot jih pozna informacijski prijem v raziskovanju.[3] Za šolske namene se uporablja kot temeljni vir (tehnoloških) podatkov in informacij medmrežje, ki ima že samo po sebi za mnoge dijake veliko motivacijsko vrednost. Rezultat procesiranja podatkov so pojmovne mreže, ki predstavljajo učinkovito posredovanje vzorca tehnološkega znanja in so podlaga za učenje temeljnih kemijskih pojmov in odnosov med njimi.

---

1 Uporaba problemskega prijema z vključeno strategijo strukturiranja podatkov v sisteme in prepoznavanja vzorcev znanja v obravnavi izbranih dejstev, pojmov in povezav med njimi je v obliki učne enote prikazana v priročniku Model poučevanja integriranih kemijsko-okoljskih vsebin pri organski kemiji (A. Bačnik, T. Požek - Novak, 2000), ki je nastal v okviru projekta Modeli poučevanja in učenja v osnovnih in srednjih šolah na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo.

2 Študija o nastanku vidnih zapisov na osnovi kemijskih reakcij (B. Boh, A. Kornhauser, E. Knez, T. Požek - Novak, 1993) je del informacijske študije o tehnologiji mikrokapsuliranja, ki je bila izvedena na Mednarodnem centru za kemijske študije v Ljubljani. Sodobno znanje o tehnologiji mikrokapsuliranja vsebuje več kemijskih pojmov in povezav med njimi, ki se pojavljajo v kemijskih vsebinah na različnih ravneh izobraževanja. Primerjava vsebin učnih načrtov za kemijo na srednji stopnji izobraževanja in znanja o mikrokapsuliranju kaže, da bi bilo mogoče izsledke informacijske študije o mikrokapsuliranju uporabiti kot kontekst v poučevanju naslednjih vsebinskih gesel: »čiste snovi, zmesi, prave in koloidne raztopine«, »hitrost kemijske reakcije«, »ravnotežja v vodnih raztopinah«, »redoks reakcije«, »kompleksne ali koordinacijske spojine«, »organske dušikove spojine - amini« in »polimeri«.

3 Model informacijskega sistema za izbrani problem zajema naslednje faze: (1) definiranje problema; (2) zasnova in optimizacija profilov za dopolnjevanje podatkov po on-line bazah podatkov; (3) primerjalna analiza mednarodnih baz podatkov in izbor najustreznejših za spremljanje razvojnih trendov; (4) zasnova in dograjevanje lastne bibliografske baze; (5) strukturiranje podatkov in gradnja drevesnih struktur; (6) izbor prioritetne veje in izgradnja ciljno usmerjene faktografske baze. Ključni metodološki prijemi v procesiranju tehnoloških podatkov so: (1) analiza podatkov; (2) strukturiranje podatkov; (3) izračunavanje gostote informacij in opredelitev ugotovitev (cit. po B. Boh, 1996).

Shema 2: Obravnava izbrane teme iz organske kemije s problemskim pristopom z vključeno strategijo strukturiranja podatkov v sisteme in prepoznavanja vzorcev znanja

Vsebinski cilji (po učnem načrtu)
alifatski in aromatski amini
bazičnost aminov, tvorba soli
reakcija aminov z dušikovo(III) kislino
sinteza azo barvila
KONTEKST
Vidni zapis na brezsajnem kopirnem papirju na podlagi sinteze azo barvila
vrste vidnih zapisov na brezsajnih kopirnih papirjih
primeri kemijskih reakcij, ki vodijo do nastanka vidnega zapisa s poudarkom na sintezi azo barvila
Procesni cilji
procesiranje podatkov o kemijskih reakcijah, ki vodijo do vidnega zapisa
prepoznavanje aminov kot derivatov amoniaka
razumevanje/uporaba reakcijskih shem za izbrane substrate in reagente
prepoznavanje neznanih substratov na osnovi ugotavljanja odnosov in medsebojnih povezav v njihovih reakcijskih shemah: utemeljevanje izbora in presoja na osnovi izbranega kriterija
uporaba znanja o reakcijah aminov za reševanje konkretnih tehnoloških vprašanj in vrednotenje konkretnih tehnoloških rešitev
razvijanje spretnosti varnega eksperimentiranja in raziskovanja
razvijanje sposobnosti samostojnega učenja
razvijanje osebnostnih lastnosti – vztrajnost, sodelovalnost, odgovornost
Izdelava informacijske študije o vidnih zapisih na osnovi kemijskih reakcij na samokopirnih papirjih (*)
iskanje in dopolnjevanje podatkov o vidnih zapisih po medmrežju in dostopnih on-line bazah podatkov
procesiranje podatkov – gradnja pojmovne mreže
Oblikovanje raziskovalnega vprašanja na podlagi procesiranih podatkov o nastanku vidnega zapisa na samokopirnem papirju
Zakaj nastane vidni zapis na kopiji, če je original na spodnji strani premazan z benzendiazonijevo soljo in kopija na zgornji strani z naftolom?
Opredelitev aminov in njihovih strukturnih značilnosti
amini – derivati amoniaka, vrste aminov in njihovo poimenovanje
Odkrivanje povezav med pojmi
eksperimentalno delo po vnaprej pripravljenih navodilih: opazovanje topnosti aminov, merjenje bazičnosti aminov in značilne kemijske reakcije aminov
zapis eksperimentalnih opažanj
Strukturiranje znanja o reaktivnosti alifatskih in aromatskih aminov na podlagi eksperimentalnih ugotovitev (*)
gradnja pojmovne mreže o razlikah v bazičnosti in reaktivnosti med alifatskimi in aromatskimi amini
Načrtovanje eksperimenta – simulacija nastanka vidnega zapisa (*)
sinteza azo barvila, ki daje vidni zapis pri pisanju na samokopirnem papirju, v epruveti
primerjava barve azo barvila v epruveti z barvo vidnega zapisa
ocena vplivov na kvaliteto zapisa
Oblikovanje odgovora na raziskovalno vprašanje
razlaga nastanka vidnega zapisa na samokopirnem papirju na podlagi sinteze azo barvila
Preverjanje pridobljenega znanja
zaključni test z vključenimi Bloomovimi taksonomskimi stopnjami in elementi avtentičnosti

Foto V. Filipčič

Uporaba problemskega prijema z vključeno strategijo strukturiranja podatkov v sisteme in prepoznavanja vzorcev znanja v obravnavi posameznih dejstev, pojmov in povezav med njimi, ki so vpeti v kontekst, daje učenju kemije na srednji stopnji izobraževanja inovativni značaj, saj postajata anticipacija ali predvidevanje in participacija ali aktivno sodelovanje dijakov pri zastavljanju vprašanj in opredeljevanju problemov ter iskanju odgovorov nanje pomembni sestavini učenja. Z vidika spodbujanja nadarjenih je pomembno njihovo aktivno vključevanje v reševanje »odprtih« in ne le »šolskih« problemov (sodobna tehnološka vsebina kot kontekst), odkrivanje vzorcev znanja in načrtovanje eksperimentov za simulacijo tehnoloških procesov(*). Dijaki torej delajo raziskovalno v skupinah, ki jih vodijo najbolj nadarjeni, ter deloma sami načrtujejo in usmerjajo svojo dejavnost. Pri iskanju vzorcev znanja iščejo neodvisno drug od drugega logično strukturo za izbrano skupino podatkov; kadar so rezultati njihovega iskanja podobne strukture, obstaja verjetnost, da so prepoznali vzorec znanja, ki ga je treba dodatno eksperimentalno preveriti z načrtovanimi eksperimenti. Skupinsko delo in cilj odkrivanja vzorcev znanja, ki ima široko uporabno vrednost, naj bi razvijala pri dijakih ne le strategije mišljenja in različnih oblik komuniciranja, temveč tudi sposobnosti ustvarjanja in spoštljivega sodelovanja v skupini ter prevzemanja odgovornosti za odločitve in obnašanje.

C. Vpliv izbire modela poučevanja na pridobivanje znanja pri obravnavi vsebinskega gesla »organske dušikove spojine – amini«

V šolskem letu 1999/2000 je pri obravnavi vsebinskega gesla »organske dušikove spojine – amini« sodelovalo 37 dijakov tretjega letnika Gimnazije Bežigrad v problemskem prijemu z vključeno strategijo strukturiranja podatkov v sisteme in prepoznavanja vzorcev znanja in 34 dijakov v obogatenem tradicionalnem problemskem prijemu. V obeh skupinah, ki jih je poučevala ista oseba, je bil enak delež dijakov, ki imajo Zoisovo štipendijo za nadarjene (68 % dijakov v skupini). Zaključni test za preverjanje pridobljenega znanja je bil oblikovan tako, da je vseboval po en primer vsake Bloomove taksonomske stopnje, posamezna vprašanja pa so zajemala vsebino, predpisano z učnim načrtom. Zadnje vprašanje je v okviru vrednotenja deloma presegalo vsebinske cilje učnega načrta, in sicer glede navezave določene kemijske reakcije na možni nastanek vidnega zapisa na samokopirnem papirju (kontekst). Vsak odgovor v nalogi je bil ovrednoten kot pravilen, delno pravilen ali napačen, merilo kakovosti pridobljenega znanja pa naj bi predstavljal odstotek pravilnih odgovorov znotraj posamezne taksonomske stopnje.

Shema 3: Zaključne naloge z opredeljenimi taksonomskimi stopnjami po Bloomu

POZNAVANJE

1. Napiši definicijo baze po Broensted-Lowryevi teoriji.

RAZUMEVANJE

2. V navedenih enačbah reakcij označi zvrsti, ki reagirajo kot baze:

a) $NH_3(aq) + H_2O(l) = NH_4^+(aq) + OH^-(aq)$

b) $CH_3CO_2H(aq) + OH^-(aq) = CH_3CO_2^-(aq) + H_2O(l)$

c) $C_6H_5OH(aq) + OH^-(aq) = C_6H_5O^-(aq) + H_2O(l)$

d) $CH_3NH_2(aq) + HCl(aq) = CH_3NH_3^+(aq) + Cl^-$

UPORABA

3. V preglednici so podane vrednosti K_b za amoniak, 1-aminobutan in aminobenzen.

Snov	Formula	K_b (mol/L)
Amoniak		$1,8 \times 10^{-5}$
1-aminobutan		$5,9 \times 10^{-4}$
Aminobenzen		$4,2 \times 10^{-10}$

Dopolni preglednico.

a) Razloži vzroke za razliko v bazičnosti zgoraj navedenih spojin.

b) Spojine $C_6H_5NH_2$, CH_3NH_2, $(CH_3)_2NH$ in NH_3 razvrsti po naraščajoči bazičnosti.

ANALIZA

4. Na osnovi eksperimentalne primerjave kemijskih lastnosti alifatskih in aromatskih primarnih aminov odgovori na naslednja vprašanja:

a) Primerjaj in razloži razliko v topnosti aminobenzena in 1-aminobutana v vodi oziroma v klorovodikovi kislini.

b) Primerjaj in razloži reakcijo aminobenzena in 1-aminobutana s hladno dušikovo(III) kislino.

c) Izberi produkt reakcije iz 2. točke, ki reagira s fenolom in naftalen-2-olom ter razloži opazovani reakciji.

d) S katerimi izvedenimi reakcijami bi lahko razlikovali primarni alkilamin in primarni arilamin?

SINTEZA

5. Spojina A je tekoči ogljikovodik. Molska masa spojine je 78 g/mol, spojina vsebuje 92,3 % ogljika. Pri reakciji spojine A z zmesjo koncentrirane dušikove(V) in žveplove(VI) kisline nastane spojina B. Pri redukciji spojine B nastane spojina C, ki vsebuje le ogljik, vodik in dušik.

a) Izračunaj empirično formulo spojine A.

b) Izračunaj molekulsko formulo spojine A.

c) Napiši enačbe zgoraj omenjenih reakcij.

d) Poimenuj spojine A, B in C.

e) Spojino C smo raztopili v klorovodikovi kislini in ji po ohlajanju v ledu dodali raztopino natrijevega nitrata(III). Polovico reakcijske zmesi smo segreli na 60 °C in opazili izhajanje plina. Ko smo vsebino ponovno ohladili in jo dodali preostali reakcijski zmesi, se je pojavila rdeča oborina. Napiši enačbe reakcij, ki so potekale in poimenuj produkte reakcij.

VREDNOTENJE

6. Presodi, ali bi lahko reakcije, ki so opisane v točki e, uporabili za nastanek vidnega zapisa na brezsajnem kopirnem papirju. Opiši postopek kopiranja in izpostavi reagenta, ki ju nanesemo na spodnjo stran originala oziroma zgornjo stran kopije. Napiši enačbo reakcije, na kateri temelji nastanek vidnega zapisa.

Shema 4: Analiza testnih nalog

Naloga	Bloomova taksonomska stopnja	Zahteva/opis naloge	% pravilnih odgovorov	% delno pravilnih odgovorov	% napačnih odgovorov	% pravilnih odgovorov	% delno pravilnih odgovorov	% napačnih odgovorov
1.	Poznavanje	Definicija	59	3	38	69	0	31
2.	Razumevanje	Kislinsko-bazne reakcije	44	21	35	57	16	27
3.	Uporaba	a) Formule aminov	82	18	0	92	8	0
		b) Vzroki za bazičnost	47	24	29	57	2	41
		c) Napoved jakosti baz	18	35	47	76	8	16
4.	Analiza	Navezava na eksperimentalna opažanja:						
		a) Topnost	32	59	9	78	22	0
		b) Reakcija s kislino	56	18	26	76	22	2
		c) Izbira reaktantov za sintezo azo barvila	35	0	65	62	5	33
		d) Izbira reakcij ločevanja posameznih vrst aminov	26	6	68	70	3	27
5.	Sinteza	a) empirična formula	56	21	23	86	8	6
		b) prava formula	88	12	0	95	0	5
		c) zapis reakcij na osnovi sinteze podatkov	65	12	23	76	3	21
		d) prepoznavanje spojin	65	12	23	57	22	21
		e) prepoznavanje sinteze azo barvila	9	65	26	59	24	17
6.	Vrednotenje	Presoja možnosti nastanka vidnega zapisa na osnovi danih reaktantov	0	45	55	27	70	3

Na podlagi analize nalog bi lahko predvidevali, da uporaba problemskega prijema z vključeno strategijo strukturiranja podatkov v sisteme in prepoznavanja vzorca znanja vodi v višjo kvaliteto pridobljenega znanja kot tradicionalni problemski prijem zlasti pri višjih taksonomskih stopnjah, ki zahtevajo sposobnost presojanja in napovedovanja pojavov. Ugotovitev ne preseneča, saj prijem izrazito razvija poti prepoznavanja kemijskih problemov v kontekstu ter daje vedenja, kako poiskati, uporabiti, analizirati in ovrednotiti podatke v reševanju problemov.

SKLEPNA MISEL

V dobro vseh učečih se posameznikov naj bi pouk kemije potekal tako, da bi omogočal vsakemu ponotranjiti znanje in si tako oblikovati odnos do kemije in kemijske tehnologije. Zato »ni nič bolj neenakega, kot je enaka obravnava neenakih« (W. Nagel, 1987).

LITERATURA

Bačnik, Andreja. Požek - Novak, Tončka. 2000. *Model poučevanja integriranih kemijsko-okoljskih vsebin pri organski kemiji*. Modeli poučevanja in učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bezić, Tanja et al. 1998. *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Boh, Bojana. 1996. *Microencapsulation Technology Applications – Developing Support for Introducing Knowledge Intensive Technologies*. V: Kornhauser, Aleksandra. DaSilva, Edgar (urednika). The Integrating Triangle. Ljubljana: UNESCO-ICCS, 51–76.

Boh, Bojana. Kornhauser, Aleksandra. Knez, Emil. Požek - Novak, Tončka. 1993. *Razvoj modelov vidnih zapisov na osnovi kemijskih reakcij*. Projekt MZT B 42-0488, 1991-1993.

Delors, Jacque et al. 1996. *Učenje – skriti zaklad*. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Ege, S. N. et al. 1997. *The University of Michigan Undergraduate Chemistry Curriculum Phylosophy*. Curriculum and the Nature of Change. V: Journal of Chemical Education, 74(1), 74–83.

George, David. 1997. *Nadarjeni otrok koz izziv*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kornhauser, Aleksandra. 1998. *Razvojni pristopi v naravoslovnem izobraževanju*. V: Nove metode in tehnike poučevanja naravoslovnih predmetov – biologije, kemije in fizike. Zbornik. Portorož: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 4–5.

Marentič - Požarnik, Barica. Magajna, Lidija. Peklaj, Cirila. 1995. *Izziv raznolikosti*. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja. Nova Gorica: Educa, 78–84.

Marentič - Požarnik, Barica. 1998. *Kako pomembna so pojmo-vanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del)*. V: Sodobna pedagogika, 3, 244–261.

Nagel, Wolfgang. 1987. *Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok*. Svetovalec za starše in učitelje. Ljubljana: DZS.

Rutar - Ilc, Zora. Šteh - Kure, Barbara. 1999. *Model evalvacije učnih aktivnosti v okviru gimnazijskega izobraževanja*. V: Sodobna pedagogika, 4, 70–87.

Strmčnik, France. 1997. *Znanstvenost učne vsebine v luči didaktične transformacije*. V: Sodobna pedagogika, 5–6, 231–245.

Povzetek

V prispevku je predstavljen model spodbujanja nadarjenih pri pouku kemije na srednji stopnji izobraževanja. Model temelji na problemskem pristopu z vključeno strategijo strukturiranja podatkov v sisteme in prepoznavanja vzorcev znanja. Oblikovan je tako, da vsebina postane kontekst, v katerem dijaki razvijajo sposobnosti razmišljanja in vseživljenjskega učenja.

Abstract

The model of encouraging talented students at secondary school level is discussed in the article. It is based on problem solving approach comprising methodological strategy of structuring data into systems and recognition of patterns of knowledge. The model that has been developed turns particular chemistry content into a context in which thinking skills can be developed so that students can become confident lifelong learners.

Jasna Cvetković Lay

Center za spodbujanje otrokove nadarjenosti Bistrić Zagreb

STROKOVNI SERVIS ZA VRTCE IN ŠOLE

KAKO JE Z IZOBRAŽEVANJEM NADARJENIH NA PRAGU NOVEGA TISOČLETJA?

Nekateri menijo (Galbraith 1992), da Hrvaška in Slovenija zamujata za približno trideset let v organizaciji sistema skrbi za nadarjene. In četudi take ocene ne bi bile povsem natančne, torej pretirane, ostaja še zmeraj kar precej vprašanj brez odgovora:

- Ali imamo podatke o tem, koliko je nadarjenih otrok v vrtcih in šolah v Sloveniji in na Hrvaškem ter za kakšno vrsto nadarjenosti gre?
- Koliko nadarjenih otrok v Sloveniji in na Hrvaškem obiskuje kakšen poseben program (ali je vključeno v obogateni in diferencirani program)?
- Kako je z zakonsko ureditvijo pravic do posebnih programov za nadarjene v Sloveniji in na Hrvaškem?
- Ali imajo vzgojitelji ter učitelji razrednega in predmetnega pouka v Sloveniji in na Hrvaškem dodatno izobrazbo za delo z nadarjenimi (kakršno redno organizirajo v šolskih sistemih na tujem)?
- Koliko strokovne pomoči in podpore dobe starši nadarjenih otrok v Sloveniji in na Hrvaškem?

Ali bosta ugotavljanje in bolj sistematično delo z nadarjenimi otroki, njihovimi starši in učitelji tudi na pragu novega tisočletja ostala zanemarjena? Center za spodbujanje otrokove nadarjenosti Bistrić v Zagrebu (*http://www.bistric.atfreeweb.com*) se že nekaj let sistematično ukvarja z nadarjenimi predšolskimi otroki, njihovimi vzgojitelji in starši (po zgledu uspešnega t. i. »horizontalnega« organiziranja strokovnjakov in staršev nadarjenih otrok – združenja, angl. associations, kakršna imajo v razvitih zahodnih državah). Leta 1999 je Center Bistrić sodeloval s Centrom za študij nadarjenosti pri Katoliški univerzi v Nijmegenu (Nizozemska) ter s sodelovanjem in ob superviziji Centra načrtoval nove dejavnosti. Za kaj pravzaprav gre in kakšen »strokovni servis« je to, bomo razbrali že iz opisa dela samega Centra za študij nadarjenosti kot supervizorja teh dejavnosti.

KAJ JE CENTER ZA ŠTUDIJ NADARJENOSTI?

Center za študij nadarjenosti je bil uradno ustanovljen leta 1988 v sklopu Oddelka za razvojno psihologijo Univerze v Nijmegenu. Ustanovitelj, idejni oče in prvi direktor Centra dr. Franc Monks zagovarja zamisel o razvoju zmožnosti nadarjenih otrok, iz te pa izhajajo tudi poglavitni cilji delovanja Centra: predstavljal in spodbujal naj bi znanstvene raziskave o nadarjenosti, se ukvarjal zlasti z raziskavami o optimiranju možnosti za razvoj nadarjenih ter pripomogel k zmanjševanju težav pri razvoju nadarjenih doma in v šoli.

Skratka, Center je ustanovljen zato, da bi bilo (s strokovnim vodenjem in svetovanjem) ustrezno poskrbljeno za nadarjene otroke in mladostnike ter njihove starše in učitelje.

Temeljne dejavnosti Centra so: diagnostika in svetovanje, delavnice za učitelje praktike, podiplomski trening za učitelje v sodelovanju z ECHA (Evropskim svetom za velike sposobnosti), raziskave in sodelovanje z izobraževalnimi ustanovami, specializirani psihoterapevtski tečaji (socioemocionalne težave nadarjenih) in izdajateljska dejavnost.

(Vsi, ki jih navedene dejavnosti zanimajo, dobe dodatne informacije po internetu *http://www.socsci.kun.nl/psy/cbo*).

Čeprav deluje Center v sklopu akademske ustanove (univerze), se denarno vzdržuje sam z raznimi dejavnostmi, usmerjenimi na potrebe, ki se kažejo v praksi ne le na Nizozemskem, temveč tudi drugje v Evropi. Kaj to natančneje pomeni in kako je videti v resnici?

Ena od temeljnih »storitev«, ki jih ponuja kot edini nizozemski »strokovni servis«, ki pomaga staršem in šolskemu (v resnici zelo raznolikemu) sistemu, je diagnosticiranje nadarjenosti in svetovanje staršem in učiteljem nadarjenih. Starši, ki jih zanima, ali je otrok nadarjen, ali – in to je še pogostejše – ima v šoli težave, ga pripeljejo v Center na diagnostično presojo. V poštev pridejo otroci od 4 do 23 let (storitve iščejo največkrat starši otrok, starih od 6 do 14 let). V Center prihajajo tudi mlajši (predšolski otroci), pri katerih starši velikokrat že opažajo zgodnja znamenja nadarjenosti.

Precej šol na Nizozemskem že vpeljuje t. i. *basic level* (vključevanje otrok od četrtega leta).

V Centru gredo potencialno nadarjeni otroci skozi diagnostični postopek, ki traja povprečno ves dan (poleg testiranja se opravi zelo nadroben intervju s starši, zlasti če je otrok mlajši). Pri drugem srečanju s starši (dva tedna po prvem testiranju) preverijo izide, dobljene s prvim testiranjem; tedaj zvedo starši ustno za izide in opravijo še en pogovor. Sledi pisno poročilo (psihološki izvid in mnenje), pošljejo ga staršem. Poleg individualne psihodiagnostične obravnave sodijo med storitve Centra tudi skupinska testiranja (inteligence in/ali drugih lastnosti, pa tudi izdelava posebnih profilov nadarjenih), ki se opravljajo večinoma za srednje šole, da bi tako oddelili otroke za obogatene programe in posebno delo pri projektih.

Na naslednjih stopnjah, če je potrebno, sledijo posegi v otrokovo šolsko okolje. Člani strokovne skupine Centra – psihologi, posebej izobraženi za delo z nadarjenimi, so pogosto na terenu, v šolah, kjer neposredno z učitelji rešujejo težave posameznih nadarjenih otrok. Učitelje marsikdaj »zadenejo« izsledki o nadarjenosti otroka (pri katerem se – tako kakor pri nas – že kaže vrsta vedenjskih težav, nastalih zaradi nerazumevanja okolja), pa tudi samo zavzemanje osebja Centra za reševanje otrokove težave. Dobra stran nizozemskega šolskega sistema je, da starši, če niso zadovoljni, brez težav lahko izberejo otroku drugo šolo, in zato se šole tudi same vse bolj trudijo zadržati otroke. Spodbujene so ne le k temu, da prisluhnejo pobudam osebja Centra, temveč marsikdaj celo plačajo njegove storitve, samo da bi obdržale nadarjenega otroka. Sicer pa storitve navadno plačajo starši.

Delo z učiteljem je večinoma individualno, svetovalno. Osebje si zelo prizadeva, da ne bi bilo videti kot »nekdo nad učiteljem«. Skrbi, da se potrebe nadarjenega otroka in možnosti šole (učitelja) realno uskladijo. Zato za vsakega posamičnega nadarjenega otroka, obravnavanega v Centru, iščejo praktične in posebne rešitve, ustrezne prav temu otroku. Temeljni cilj tako individualiziranega prijema je, da se doseže pozitivno stališče učitelja do nadarjenega otroka. Pri tem se seveda vpliva tudi na vrsto izobraževalnih posegov. Delo opravljajo za to posebej izobraženi strokovnjaki (*educationalist*), sami posegi pa zadevajo individualizacijo in/ali bogatenje programa (*kurikuluma*), uporabo obogatenega (*enriched*) gradiva, treninge logičnega mišljenja, delo v specializiranih delavnicah (za informatiko, umetnostna in druge, glede na področja nadarjenosti) ipd. Pri taki nadrobni obravnavi se »porabi« za vsakega nadarjenega otroka povprečno do 20 ur strokovnega dela (od diagnostike do iskanja posameznih rešitev v šolskem okolju), to pa se v skladu z dohodki staršev tudi plača.

TRENING SOCIALNIH SPRETNOSTI ZA NADARJENE OTROKE, STARŠE IN UČITELJE

Na tečaju z naslovom *Učimo se skupaj, kako ravnati z nadarjenostjo* terapevtsko obravnavajo socioemocionalne težave, kakršne pogosto zasledimo pri nadarjenih otrocih. To ni intenzivna psihoterapija, temveč omogočanje dodatne strokovne podpore, ki je neposredno okolje otroku ne daje. Pri terapevtski obravnavi je namenjena posebna pozornost uspešnejšemu spoprijemanju s težavami, kakršne so: strah pred neuspehom, dolgočasje, pretirana občutljivost, komunikacija z drugimi in sprejemanje lastne nadarjenosti. Tečaj poteka najpogosteje kot skupno delo otrok, staršev in učiteljev (delo v skupini), vodijo pa ga posebej usposobljeni psihoterapevti.

PODIPLOMSKO SPOPOLNJEVANJE V IZOBRAŽEVANJU NADARJENIH, NAMENJENO UČITELJEM

Center organizira v sodelovanju z Evropskim svetom za nadarjene – ECHA, podiplomski tečaj s področja izobraževanja nadarjenih (*International course on postgraduate level*); tisti, ki ga opravi, prejme *European advanced diploma in educating the gifted*. Tečaja se udeležujejo skupine učiteljev iz Nemčije, Avstrije, Portugalske, Španije idr. Program naj bi pripomogel k večji kompetentnosti učiteljev in drugih sorodnih poklicev v izobraževalnem sistemu (psihologov, pedagogov, ravnateljev), ki se želijo specializirati za izobraževanje nadarjenih. Tečaj sestavljata teoretični in praktični del (14 modulov), pri tem pa so nujna srečanja s supervizorjem in izdelava glavnega projekta.

POMOČ PRAKTIKOM V ŠOLAH IN STARŠEM NADARJENIH OTROK

Temeljna zamisel »strokovnega servisa« je, naj bi tim psihologov in drugih strokovnjakov, dodatno izobraženih in/ali z izkušnjami na več področjih dela z nadarjenimi (psihodiagnostika nadarjenih, psihoterapija in svetovanje nadarjenim, izobraževanje nadarjenih – izobrazbeni posegi, izdelava programov, obogatenega gradiva, organiziranje delavnic za nadarjene ipd., povezovanje z drugimi strokovnjaki), strokovno pomagal učiteljem razrednega in predmetnega pouka v šolah ter staršem nadarjenih otrok.

Potem ko starši ali učitelj spoznajo, da imajo enega ali več »drugačnih otrok« v družini ali razredu, sledi

logično vprašanje: In kaj zdaj? Kako naprej? Kaj je nujno storiti in kako?

Praktiki v šolah in tudi starši gotovo nimajo nikogar, na katerega bi se ob takšnih ali drugačnih vprašanjih lahko obrnili. Nadarjenost bi vsekakor morali ugotavljati tudi s psihodiagnostičnimi metodami in storiti še marsikaj (na primer organizirati obogateni program ali delo z obogatenim gradivom), kar bi pomagalo potencialno nadarjenemu otroku, da bi ustrezno zadostil svojim posebnim potrebam po vzgoji in izobraževanju.

Poleg strokovnih konzultacij, psihodiagnostične ocene, pomoči in postopkov pri konkretnih korakih v otrokovem okolju vrtca ali šole je enako pomembna tudi izdelava dodatnega gradiva za izobraževanje (*enrichment materials*) za nadarjene; vse to bi precej pomagalo učiteljem v praksi. Poglavitni namen tovrstnega gradiva je, da nadarjenega otroka zaposli, dokler »čaka«, da sošolci v razredu dokončajo, kar nadarjeni že obvlada, ter pomaga razvijati posebna področja interesov ali nadarjenosti otrok v nižjih razredih osnovne šole (kreativno pisanje, logično kombinatorične naloge, ustvarjalno reševanje problemov ipd.).

Ministrstvo za prosveto in šport Republike Hrvaške je izjavilo, da ceni dozdajšnja strokovna prizadevanja združenja Bistrić pri utemeljevanju vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok; zato pričakuje nadaljnje sodelovanje in k temu vabi tudi Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Povzemimo na kratko dozdajšnje in prihodnje dejavnosti Bistrića. Dejavnosti trajne narave ali takšne, ki še potekajo, so: igralnice/delavnice za nadarjene otroke, stare od 3 do 8 let, s posebnim programom; projekti in usposabljanje iz vzgoje in izobraževanja nadarjenih (vrtci in šole na Hrvaškem); diagnostična presoja nadarjenih otrok, starih od 4 do 10 let, izjemoma tudi prej (kvalitativna in kvantitativna), ob pisanju ugotovitev in mnenj; diagnostična presoja nadarjenih otrok pred vstopom v šolo – s pisanjem in razlago postopkov, potrebno šoli in učiteljem.

Za potrebe Mestnega urada za izobraževanje in šport je Bistrić leta 1999 z Zagrebško skupnostjo za tehnično kulturo (ZaTePlus) in Zagrebško računalniško zvezo (ZRS) na nadarjenih informatikih, učencih zagrebških osnovnih in srednjih šol, izpeljal raziskavo *Nadarjeni informatiki, kako naprej?* Raziskava je del širšega projekta dela z nadarjenimi učenci in njihovimi učitelji, ki ga uresničuje Oddelek za tehnično kulturo zagrebškega mestnega urada.

Poleg priročnikov *Hočem in zmorem več* (*Ja hoću i mogu više*) in *Nadarjen je, kaj z njim?* (*Darovito je, što ću s njim?*) – Alinea – Bistrić, 1995, 1998 – bo namenjeno praktikom in staršem še nekaj reči: obogateno gradivo za nadarjene otroke od 3 do 10 let, brošura *Projektno vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi otroki v vrtcu*, nov priročnik *Pogovori s starši nadarjenih otrok* ter razširitev dejavnosti Centra v strokovni servis šol za diagnosticiranje in delo z nadarjenimi učenci.

Prevedla Marjana Kunej

Dr. Majda Cencič

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

RAZVIJANJE VLOGE UČITELJA RAZISKOVALCA

KATERE VLOGE OPRAVLJAJO UČITELJI?

Richards in Lockhart (1994) navajata, da različne situacije vključujejo različne vloge. Avtorja menita, da so vloge, ki jih posameznik opravlja, povezane z njegovim poklicem, vendar so tudi pod vplivom institucije, v kateri je zaposlen, ter odvisne od osebnih značilnosti in kulturnega okolja. Avtorja navajata, da lahko učitelji v svojem poklicu opravljajo različne vloge, od vloge svetovalca, mentorja, profesionalca, člana skupine (tima) do analitika, evalvatorja, raziskovalca ipd.

Ali bo učitelj v svojem poklicu opravljal tudi vlogo raziskovalca, je odvisno od okolja – klime, filozofije ali kulture šole, v kateri je učitelj zaposlen, saj nekatere šole podpirajo in spodbujajo raziskovanje, druge ne, pa tudi od njegovih osebnostih značilnosti.

Vlogo raziskovalca avtorja Richards in Lockhart (1994) opredeljujeta kot spodbudo učitelja, da vodi raziskave, povezane z učenjem in poučevanjem, kar zajema tudi raziskovanje v svojem razredu.

KAJ JE RAZISKOVANJE UČITELJEV?

Npr. Učitelj vpraša učence, kaj so počeli konec tedna in si njihove odgovore tudi zapiše. Ali je to raziskovanje ali ne?

Preden odgovorimo na vprašanje, preglejmo Besseyovo (1995, 2) definicijo, ki pravi, da je raziskovanje sistematično, kritično in samokritično preiskovanje, da bi pripomogli k napredku znanja.
Opredelitev zajema:

- da je raziskovanje poizvedovanje za natančno določen namen ali da je raziskovanje reševanje določenega problema, ki je pred raziskovanjem lahko oblikovan kot raziskovalno vprašanje;
- da je raziskovanje sistematični proces, ki poteka po določenih stopnjah: ne moremo jih preskakovati, ne moremo npr. najprej analizirati podatkov, nato pa jih zbrati;
- da je raziskovanje kritično delo, kjer se zahteva kritičnost v vseh stopnjah raziskovanja, kritični moramo biti npr. pri podatkih, ki smo jih dobili in se vprašati o njihovi veljavnosti (resničnosti) pa tudi zanesljivosti (stabilnosti) kot tudi pri obdelavi podatkov in pisanju poročila o izsledkih;
- da je raziskovanje tudi samokritično delo, kjer se pričakuje določena stopnja samokritike pri metodah in tehnikah zbiranja podatkov, njihovi analizi in predstavitvi;
- da raziskovanje pripomore k napredku osebnega in splošnega znanja ter
- da predstavimo raziskovanje širši ali ožji javnosti.

Raziskovanje ni vsakdanje odkrivanje nečesa novega ali postavljanje vprašanj in zapisovanje odgovorov, ampak je načrtovano in sistematično delo, katerega izsledki so tudi dostopni kritični javnosti.

Raziskovanje je lahko različno glede na to, koga vključuje, kje poteka, katere probleme zajema, koliko časa poteka, kam je usmerjeno – ali na preučevanje temeljnih vprašanj ali k praksi in po kateri metodologiji poteka. Verjetno je za učitelje kvantitativna metodologija z natančno predpisanim procesom raziskovanja, partikulativnim prijemom, naključno izbranim vzorcem, težnjo po merljivosti pojavov in tudi z lahko zapletenimi statističnimi metodami obdelave podatkov precej tuja. Toda možno je izbrati nasprotno tudi kvalitativno metodologijo, ki je s celostnim in induktivnim prijemom bližja delu učitelja, ki ne zajema le rezultatov, ampak tudi procese, ki se ne usmerja k zbiranju številčnih podatkov, ampak k spoznavanju problema v njegovem okolju prek besednih podatkov, ki se jih pridobi z upoštevanjem različnih virov.
Tako kot ne govorimo o eni kvantitativni raziskavi, tudi kvalitativna »paradigma« raziskovanja ni enotna, ampak zajema različne raziskave, med katerimi sta pri nas najbolj znani študija primera in akcijsko raziskovanje. Seveda pa je možno tudi kombiniranje obeh metodologij ali preučevanje problema tako s kvalitativno kot tudi s kvantitativno metodologijo.

ZAKAJ IN KDAJ SE JE RAZVILA VLOGA UČITELJA RAZISKOVALCA?

Hopkins (1990, 1–2) je postavil tezo, da živimo v edukacijskem sistemu, ki teži k omejevanju osebne iniciative in odgovornosti in ki spodbuja konformnost in kontrolo. Dodaja, da si učitelji in učenci zaslužijo boljše delo. S sprejemanjem raziskovanja v svoj razred učitelji na nek način sprejemajo in povečujejo odgovornost za

svoja dejanja in oblikujejo odločnejše in aktivno okolje, v katerem potekata učenje in poučevanje. Dodaja, da učitelji postanejo učitelji raziskovalci, če reflektirajo in vrednotijo svoje delo.

Tudi naši učitelji bi dodali, da raziskovanje izboljšuje kakovost njihovega dela.

Ideja učitelja raziskovalca se je začela v Angliji v sedemdesetih letih s projektom Humanities Curriculum Project in nadaljevala s projektom Ford Teaching Project. Znotraj projektov so poskušali spodbujati kritični odnos učiteljev do poučevanja. Koncept učitelja raziskovalca so razvijali Lawrence Stenhouse, John Elliott in Clem Adelman. Izdali so veliko publikacij s primeri učitelja raziskovalca in knjižic o raziskovalnih tehnikah. Organizirali so tudi konference, ki so bile namenjene zlasti učiteljem. Delo je dalo veliko spodbudo gibanju učitelj raziskovalec, ki se je razširilo po vsem svetu. Carr in Kemmis sta menila, da tako gibanje omogoča učiteljem »postati kritičen«.

V osemdesetih letih je prišla ideja o enakopravnem sodelovanju učiteljev v raziskovalnem procesu tudi v Slovenijo. Nekateri slovenski učitelji so že takrat obiskovali seminarje o akcijskem raziskovanju, ki jih je organiziralo slovensko društvo pedagogov, vodili pa sta jih dr. Barica Marentič - Požarnik in mag. Marjeta Cerar s sodelavci. Z izdajo knjig in delnih prevodov ter objavo člankov in obiskov tujih strokovnjakov pa so različni avtorji poskrbeli za populariziranje akcijskega raziskovanja tudi pri nas in s tem za približevanje in sodelovanje učiteljev v raziskovalnem procesu.

Akcijsko raziskovanje je tako ena najbolj razširjenih vrst večinoma kvalitativnega raziskovanja med našimi učitelji, ki – kot je dejal v pogovoru z našo novinarko John Elliott (Lešnik 1991) – »omogoča inventivnost, pobudnost in ustvarjalnost vzgojiteljev, učiteljev in vseh, ki sodelujejo pri razvijanju vzgoje in izobraževanja. Pri tem so učitelji povezani z učenci, s kolegi iz zbornice, s starši, raziskovalci. Vsi skupaj kakovostno spreminjajo svoje delo in – našo šolo.« Akcijsko raziskovanje torej zajema raziskovalce in praktike, je nekakšno timsko raziskovanje soraziskovalcev, ki imajo skupni namen izboljšati prakso z vpeljavo in ovrednotenjem kakšne inovacije ali pa, da bodo prakso boljše razumeli praktiki. Za raziskovanje je značilen ciklični, spiralni ali krožni proces raziskovanja, ki se ga kot vse vrste raziskav najprej načrtuje, nato vpelje novost (spremembo, akcijo), se ga spremlja in opazuje spremembe ter vrednoti in reflektira. Pri tem je praksa podlaga za oblikovanje teorije, ki naj ne bi bila »zapleten sistem razlag in pojasnitev, zadovoljni smo lahko že, če smo odkrili kako pravilnost, obrazec, pojem ipd. … Bolj kot univerzalne teorije potrebujemo kontekstualno vezane teorije, ki so dobre za vsakdanjo rabo, čeprav sta njihova trajnost in doseg skromna.« (Mesec 1998, str. 382)

ZAKAJ PODPIRATI VLOGO UČITELJA RAZISKOVALCA?

Lewis in Munn (1997, 6) navajata, da učitelji raziskujejo zaradi enega od navedenih razlogov:

- da bi imeli pregled in vpliv na smeri novega razvoja,
- da bi poskušali spoznati in ugotoviti, kaj se dogaja, kajti kar se dogaja, ni vedno tisto, kar menijo, da se dogaja,
- da bi ovrednotili pojav v praksi.

Edwards in Talbot (1994, 3–4) sta dodala, da spremembe v praksi potrebujejo vrednotenje, pregledovanje in pogosto tudi ureditev. Spremembe morajo zato temeljiti na dokazih. Če sprejmemo raziskovalni vidik pogleda na spremembe, lahko občutimo, da smo se lotili sprememb sistematično.

Navedimo nekaj drugih argumentov, ki podpirajo vlogo učitelja raziskovalca.

Niemi (1999) poudarja spremembe v družbi. Pravi, da je naša družba označena kot postmoderna. Priče smo stalnim spremembam na vseh področij: političnem, ekonomskem, kulturnem, socialnem, na področju proizvodnje, informacijske tehnologije, tudi prehrane ipd. Spremembe vplivajo na to, da mora družba oblikovati tudi novo edukacijsko strukturo, saj je edukacija del vseh teh sprememb. Dodaja, da so raziskave potrebne na vseh ravneh našega življenja, na ravni družbe, kulture in osebnosti. Vse te tri ravni je treba pri raziskovanju povezati.

Avtorica (Niemi 1999) navaja tri glavne funkcije raziskav:

1. odkritja – pomagati ljudem, da bodo razumeli kulturo, družbo in medsebojne odnose;
2. pričakovanja – pomagati ljudem, da se usmerijo proti prihodnosti;
3. graditev komunikacije in sodelovanja – pomagati ljudem, da skupaj delujejo za blagor človeka.

Med dokazi, ki podpirajo vlogo raziskovalca lahko navedemo tudi različne prijeme v poučevanju in učenju. Med različnimi prijemi izpostavljam le refleksivno poučevanje, ki je najbolj povezano z raziskovanjem. Ideja refleksivnega praktika pripada Donaldu Schönu, ki je leta 1983 izdal knjigo s tem naslovom in tako veliko pripomogel, da profesionalec lahko in mora izboljšati svojo prakso s stalno refleksijo tega, kar dela, in z znanjem, prepričanjem in vrednotami, ki jih razvija.

Prijem refleksivnega poučevanja pogosto temelji na iniciativi in vodenju učitelja, ker zajema opazovanje

samega sebe, zbiranje podatkov o svojem delu in vlogi v razredu ter uporabo podatkov kot podlago za samoevalvacijo, za spremembe in za profesionalni samorazvoj.

Pri naši prenovi pa strokovnjaki menijo, da je potrebno podpirati vlogo učitelja raziskovalca tudi zato, da se spremembe zares »primejo.« Spremembe ne morejo mimo učiteljev in njihovega premišljenega vpeljevanja novosti. Ali kot je navedla neka študentka: »Veliko smo govorili o nujnih spremembah kurikula, o pomenu vsebine in učnih načrtov … Ob vsem tem kar pozabljamo na učitelja ali profesorja, na osebo, ki lahko ovekoveči ali izjalovi tak ali drugačen učni načrt, najsibo na osnovni ali univerzitetni ravni …«

Kako bi spodbujali vlogo učitelja raziskovalca, sem že omenila različne raziskovalne prijeme ali kvalitativno in kvantitativno metodologijo. Nekateri raziskovalni pristopi znotraj kvalitativne metodologije so bližji učiteljem in njihovi praksi. Kvalitativna metodologija ima pod skupno streho več variant. Interpretativni prijem npr. izhaja iz predpostavke, da ljudje sprejemamo dogajanje, »realnost« okoli sebe, podobno, a ne enako, ali da se sprejemanje stvarnosti razlikuje od osebe do osebe in je zato cilj interpretativnih raziskav spoznati različne vidike iste stvarnosti. Akcijski prijem smo že omenili. Npr. za študijo primera, ki je pri nas tudi razširjena v različnih variantah, od študije posameznika do študije skupine ali organizacije, pojava ali problema pa bi lahko rekli, da sistematično analizira in predstavi posamezni primer, ki je predmet raziskovanja. Etnografska študija ali raziskava, ki jo včasih kar enačijo s kvalitativno raziskavo, pa natančno opisuje in prikazuje družbeno in kulturno življenje in dogajanje na podlagi neposrednega ali sodelujočega in dalj časa trajajočega opazovanja in zbiranja podatkov iz različnih vidikov.

KAJ SPODBUJA VLOGO UČITELJA RAZISKOVALCA?

Na prvo mesto postavljam podporo institucije. Brez te podpore in naklonjenosti vlogi raziskovalca bo posameznik le stežka kljuboval utečenemu kolesju tradicionalnih šolskih dejavnosti. Zato naj bi vodstvo podpiralo učitelje v smeri raziskovanja. Veliko vlogo ima pri tem prav ravnatelj(ica), saj vodstvo ustvarja možnosti za drugačno delo in razmišljanje ali za spremembo kulture na šoli. Lahko bi tudi rekli, da je za vlogo učitelja raziskovalca koristno, da je institucija dovolj odprta za spremembe.

Za različne vloge pa potrebujejo učitelji določeno znanje, spretnosti in primerni odnos. Potrebno je znanje o:

- različnih raziskovalnih prijemih, vsaj kvalitativnem in kvantitativnem;
- o nekaterih vrstah raziskav (npr. o akcijski, pregledni, eksperimentalni);
- o glavnih stopnjah raziskovalnega procesa, od načrtovanja raziskave, oblikovanja raziskovalnih vprašanj in hipotez do pregledovanja literature, nekatere tehnike zbiranja podatkov, osnovnih metodah analiziranja podatkov in tudi
- o pisanju predlogov ter o pisanju in predstavljanju raziskovalnih poročil.

Seveda samo znanje ni dovolj. Prav tako pomembne so tudi spretnosti ali da so učitelji kompetentni pri spretnostih in znanju procesa raziskovanja. Učitelji naj bi bili kompetentni, kako oblikovati raziskovalna vprašanja, kako zbrati podatke na določena raziskovalna vprašanja, kako voditi intervju, oblikovati vprašalnik, analizirati podatke in kako napisati poročilo ali predstaviti raziskovalne izsledke.

Učitelj je lahko uspešen pri večini stopenj raziskovalnega procesa, a mu primanjkuje spretnosti in znanja, kako oblikovati končno poročilo o raziskavi. Ker pa se na podlagi poročila ocenjuje raziskavo, pa bo, če je slabo poročilo, slabo ovrednotena tudi raziskava, katere rezultate bo predstavil javnosti. Slabo deluje npr. poročilo o empirični raziskavi (pisno ali govorno), ki nima predstavljenega raziskovalnega procesa, ki ostaja na nivoju opisa, le pri podatkih, brez njihove razlage, le pri splošnih navedbah, ki ne temeljijo na dokazih ipd.

Vsaj za predstavitev predmeta o raziskovanju na fakulteti velja, kar pravi Beckers (2000, 3), da kratek čas, ki je na voljo za predmet, ni kompatibilen z raziskovalnim procesom. Poleg tega pa je zaznati še trend zmanjševanja ur temu predmetu, češ da ni potreben poseben predmet, ker se lahko vsebine prenesejo v druge pedagoško-psihološke predmete. To dokazujejo s primeri fakultet, kjer učitelji res nimajo posebnega predmeta za to področje. Seveda pa se najdejo tudi primeri, kjer pa temu področju dajo velik poudarek.

Pri omenjanju znanja in spretnosti ne smemo zaobiti niti odnosa in vrednot. Vse naše življenje razvijamo odnos, prepričanja, domneve, predsodke ipd. Če so si učitelji že kot študenti oblikovali mnenje, da raziskovalno delo ni pomembno za učitelje, da nima koristi za prihodnje delo ipd., bodo tudi kot učitelji veliko teže sprejeli vlogo raziskovalca. Spreminjanje oblikovanega odnosa do raziskovalnega dela je zelo zahteven in dolgo časa trajajoči proces, ki zajema tudi negotovost, dvom in potrebuje psihološko pa še kakšno drugo podporo. Kljub temu pa mislim, da bi z vključevanjem v raziskovalni proces učitelji lahko

uspešno in brez prevelikih razburjanj začeli spreminjati svoja prepričanja in vrednotenje raziskovalnega dela.

KATERI SO PREDLOGI ZA SPODBUJANJE VLOGE UČITELJA RAZISKOVALCA?

Poleg podpore institucije, ki je bila že omenjena, bom navedla oblikovanje drugačne kulture dela in življenja institucije, ki podpira raziskovanje.

Poudarjam tudi timsko delo ali timsko raziskovanje. Koristno in spodbudno je, da imamo možnost pogovoriti se o namenu in delu pri raziskovanju, saj raziskovanje ne poteka v praznem prostoru (Lewis in Munn, 1997, 7). V timu kolegi lahko podpirajo drug drugega prek vzponov in padcev v raziskovalnem procesu, lahko prispevajo različne poglede, delo pa tudi lahko naredijo bolj prijetno. Skupno raziskovanje je možnost za razjasnitev idej v pogovoru z drugimi.

Sodelovanje med učitelji in vključitev študentov v raziskovalni proces je naslednji predlog za spodbujanje vloge raziskovanja. Študenti so lahko kot pomočniki in sodelavci učitelja v določeni stopnji raziskovanja. Lahko sodelujejo pri zbiranju podatkov kot npr. neodvisni opazovalci. Vključitev študentov ali kolegov v del raziskovalnega procesa je koristna ne le za učitelja raziskovalca, ker mu daje nekatere informacije, ki jih sam ne bi mogel zbrati, ampak tudi za sodelavca, kateremu približa raziskovanje ali ga morda celi spodbudi zanj.

Interdisciplinarni pristop je možnost, ki bi jo učitelji na šolah lahko bolj izrabili. Pogled na kako področje z različnih zornih kotov nam omogoči boljše razumevanje problema.

Na marsikateri šoli so učitelji vključeni v mednarodne projekte (npr. Comenius) kot enakopravni partnerji z drugimi raziskovalci. Včasih je prav mreža različnih interakcij med sodelujočimi izredno zanimiva, saj ne vključuje le povezave z zunanjimi sodelavci iz različnih geografskih področij Evrope, ampak tudi povezave znotraj naše države, med različnimi institucijami in s tem med njihovimi različnimi sodelavci. Učitelji bi v takih primerih lahko izrabili sodelovanje tudi poklicnih raziskovalcev in se tudi od njih kaj naučili.

Veliko učiteljev je bilo vključenih v vrednotenje kurikularnega gradiva za devetletno šolo v različnih študijskih skupinah. Ta možnost jim je omogočila aktivno sodelovanje in vrednotenje. Sodelovali so kot zunanji evalvatorji in tudi kot eksperti.

Nekatere šole in učitelji sodelujejo tudi v evalvacijskih raziskavah, ki se usmerjajo na ugotavljanje, zagotavljanje in izboljševanje kakovosti. Lahko omenim le nekaj takih projektov: od projekta Ogledalo, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo, do Mreže učečih se šol pod vodstvom Šole za ravnatelje ali pa projekta Kakovostna šola, ki deluje v povezavi s teorijo Williama Glasserja. Vsi projekti zahtevajo dejavno vlogo učitelja raziskovalca.

ALI JE POTREBNO RAZISKOVALNI PROCES TUDI VREDNOTITI?

Raziskovalni proces vedno potrebuje povratno pentljo (Sallis 1997), ki jo predstavlja evalvacija. Evalvacija je potrebna, ker je raziskovalno delo tako kritično kot tudi samokritično in potrebuje pregledovanje in vrednotenje. Pričakuje se, da bodo npr. raziskovalci kritično ovrednotili zbrane podatke, da se zagotovi zaupanje vanje (Bassey 1995, 3). Potrebno je ovrednotiti tudi odgovornost in odnos do sodelavcev, od katerih smo dobili podatke. Aubrey in sodelavci (2000) navajajo, da je največja odgovornost, ki jo morajo raziskovalci pokazati, prav v odnosu do sodelavcev, od katerih smo dobili podatke, da se jim ne naredi nobene škode, da se vključi le tiste, ki so se strinjali s sodelovanjem in da se po potrebi zagotovi anonimnost.

Pri evalvaciji lahko gremo prek vseh stopenj raziskovalnega procesa in vsako stopnjo ovrednotimo tudi glede etičnosti in kako so stopnje prikazane v raziskovalnem poročilu. Evalvacija raziskovanja je povezana s kakovostjo. Bassey (1995, 119) pravi, da je kakovost življenjski cilj in dodaja, da je kakovost kvalitativni in ne kvantitativni konstrukt. Lahko jo opišemo, toda ne izmerimo. Lahko jo prediskutiramo, toda ne natančno definiramo. Predlaga, da kakovost prediskutiramo najprej glede ustreznosti izbire teme, nato glede natančnosti vodenja raziskovanja in upoštevanja značilnosti posamezne stopnje raziskovanja, nato glede poročanja o rezultatih in končno glede pomembnosti ugotovitev in sklepov.

V vseh teh stopnjah je potrebno poleg vrednotenja metodološke ustreznosti ovrednotiti tudi upoštevanje etičnosti raziskovanja, saj velja splošno načelo, da raziskovanje ne sme povzročiti nikakršne škode nikomur, ki je sodeloval v raziskovalnem procesu.

ALI NAŠI UČITELJI SPREJEMAJO VLOGO RAZISKOVALCA?

Vloga učitelja raziskovalca ni pomembna le v drugih državah, ampak tudi pri nas. Nekatere spodbude iz okolja so ji bolj naklonjene, druge manj. Pomembna pa je vloga institucije, vloga vodstva in razvijanja lastne filozofije dela in življenja na šoli,

ki je odprta in podpira vlogo učitelja raziskovalca.

Vključevanje učiteljev v različne mednarodne in nacionalne projekte, pa tudi objavljanje člankov v različnih pedagoških revijah tudi kaže na različne dejavnosti učiteljev, med katere spada tudi vloga učitelja raziskovalca.

LITERATURA

Aubrey, Carol, David, Tricia, Godfrey, Ray, Thompson, Linda. 2000. *Early Childhood Educational Research: Issues in Methodology and Ethics*. London, New York: Routledge Falmer Press.

Bassey, Michael. 1995. *Creating Education through Research: A Global Perspective of Educational Research for the 21st Century*. Newark, Edinburgh: Kirklington Moor Press, British Educational Research Association.

Beckers, Jacqueline. 2000. *Emergence of New Forms of Partnership Between Colleges of Teachers' Education and University Based on the Organization of Training-Research.* V: European Educational Research, 1, 3–11.

Cencič, Majda. 1998. *Timsko delo za spodbujanje vloge učitelja raziskovalca*. V: Vzgoja in izobraževanje, 5, 23–26.

Edwards, Anne, Talbot, Robin. 1994. *The Hard-Pressed Researcher: A Research Handbook for the Caring Professions*. London, New York: Addison Wesley Longman.

Hopkins, David. 1990. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.

Lešnik, Lučka. 1991. *Hierarhija ni več učinkovita: John Elliott o učitelju raziskovalcu*. V: Prosvetni delavec, 25. nov. 1991.

Lewis, Ian and Munn, Pamela. 1997. *So you want to do research!* Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.

MacMillan, Mhairi and Clark, Dot. 1998. *Learning and Writing in Counselling*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication.

Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu.* Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Niemi, Hannele. 1999. Educational Research for Empowering People in their Life. V: European Educational Researcher, 2, 35–37.

Pollard, Andrew. 1998. *Reflective Teaching in Primary School.* London: Cassell.

Razdevšek-Pučko, Cveta. 2000. *Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – II.del.* V: Vzgoja in izobraževanje, 5, 21–29.

Richards, Jack C., Lockhart, Charles. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Sallis, Edward. 1997. *Total Quality Management in Education.* London: Kogan Page.

Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Povzetek

Prispevek poudarja eno izmed vlog, ki jih učitelji lahko opravljajo v svojem poklicu. Razloženo je, kaj je značilno za raziskovalno delo, zakaj in kdaj se je začela razvijati vloga učitelja raziskovalca, navedenih je nekaj razlogov pa tudi nekaj spodbud za razvijanje te vloge. Med spodbudami so omenjene: podpora institucije, timsko raziskovanje, sodelovanje med učitelji in študenti, interdisciplinarni pristop ter različni mednarodni in nacionalni projekti. Besedilo se zaključuje s potrebo po evalvaciji raziskovalnega procesa, ki naj se usmeri tudi na preverjanje in zagotavljanje etičnosti raziskovanja.

Abstract

One of the roles that teachers may perform is presented in this article. The text explains the characteristics of research work, why and when the role of teacher as researcher was developed as well as some initiatives for further development of the role. The following incentives are mentioned: institutional support, team researching, co-operation among teachers and students, interdisciplinary approach and various national and international projects. The author concludes her article by expressing the need for evaluation of research process that should focus on assessment and assurance of research ethics.

Dr. Dušan Rutar

Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik

KAJ JE KRITIČNA PEDAGOGIKA – 1. DEL

Na besedilo, ki je pred vami, bi lahko odgovorili na tri pričakovane načine. Prvič. Govorjenje o kritični pedagogiki je nepotrebno in nesmiselno, saj učitelji že tako ali tako mlade ljudi učijo pravičnosti, kritičnosti, odgovornosti itd. Drugič. Besedilo ne bo nič drugega kot teoretično čvekanje, ki ga razumejo le nekateri, ti pa ne delajo v šolah in ne poznajo učencev. Tretjič. Tudi če je teorija dobra, je v praksi čisto drugače, teorija pa prakse ne more spreminjati.[1]

Vsi trije odgovori so pričakovani, so stereotipni in kažejo na premajhen interes bralca ali bralke. Na odgovore namreč zlahka odgovorimo. Prvič. Učitelji praviloma otrok ne učijo kritične pismenosti, saj tega šola od njih ne pričakuje, kritična pismenost pa je pomemben del kritične pedagogike. Drugič. Če hočemo spreminjati stare načine dela, potrebujemo najprej nov besednjak. Ta je zato vselej najprej videti čuden, nerazumljiv, kasneje pa se občutek spremeni. Tretjič. Kritična pedagogika ni le teorija, ampak je tudi praksa, ki se bojuje proti drugim okostenelim in zastarelim praksam. Seveda pa ne obstajajo recepti, kako se to naredi.

Razmišljanje o kritični pedagogiki bomo začeli s predstavitvijo nekaterih idej in praks, ki so se razvile v zadnjem stoletju in pol. Torej ne bomo povedali veliko novega, le spomnili bomo na prakse, ki obstajajo, a so učitelji nanje premalo pozorni. Gotovo ne po naključju.

V tem prispevku želimo predstaviti kritično pismenost. Šolniki večkrat omenjajo pismenost in t. i. funkcionalno pismenost, pri čemer ugotavljajo, da so ljudje kljub šolanju kar precej nepismeni in celo funkcionalno nepismeni. Res je osupljivo, da celo dijaki po maturi ne znajo postaviti vseh vejic v nekoliko daljše besedilo, da o rabi podpičja, dvopičja, vezaja, pomišljaja in drugem sploh ne govorimo, čeprav so poslušali učitelje slovenskega jezika dvanajst let in celo opravili maturo.

O kritični pismenosti, ki je mnogo več kot pravilno postavljanje vejic, ne govori nihče. Morda ideje ne poznajo ali pa je ne želijo (s)poznati. A to sedaj ni tako pomembno.

KRITIČNA PISMENOST

Začnimo s predstavljanjem kritične pismenosti. Ta izhaja iz preprostega spoznanja, da je človek bistveno simbolno, tj. govoreče bitje. To bitje rabi jezik, kar je najbrž nesporno in vsakomur očitno. Toda človek je prav kot simbolno tudi imaginarno bitje. To pomeni, da se pogosto trudi govoriti kot drugi, da posnema avtoritete ali pa jih preprosto uboga. Veliko je ljudi, ki ne govorijo »svojega« jezika, ampak prevzemajo vzorce drugih. To je osnova.

Iz te osnove izhaja praktično spoznanje: učenci so lahko kritični, samozavestni in podobno le na en način: tako da govorijo. A da bi govorili, se morajo najprej naučiti uporabljati »svoj« jezik. Ustvariti morajo lastno govorico. Kritična pismenost je zato najprej način, kako se učiti govoriti na sebi lasten način, ne da bi posnemal druge in imel slabe občutke, ker govoriš po svoje in drugače. Brez dialoga se tega seveda ni mogoče naučiti.[2]

Dialog je podlaga pismenosti, o kateri govorimo. Opredelili bi jo lahko tudi s preprostim vprašanjem: *Kako nas oblikujejo besede, ki jih uporabljamo, kako nas oblikujejo prakse, ki jih živimo?*

V vsakdanjem življenju se večina ljudi ne sprašuje tako, kot smo zapisali. Ljudje so lahko »dobri« državljani, vendar so kljub temu nepismeni, saj ne znajo avtorizirati lastnega življenja.[3] Večina ljudi živi življenje molčeče množice.

Da bi avtorizirali svoje življenje, se morajo najprej soočiti z drugačnimi besedili in idejami. V šolah zato učencem ponudimo v branje drugačna besedila.

Za boljše razumevanje tega, kar bi radi povedali, se bomo v nadaljevanju na kratko ustavili pri dveh avtorjih, ki sta pomembno pripomogla k nastanku ideje kritične pismenosti in kritične pedagogike.

Prvi avtor se je rodil leta 1859 v Vermontu: John Dewey.

Leta 1916 je izšla njegova knjiga z naslovom *Demokracija in poučevanje* (*Democracy and Education*). V njej najdemo tudi misel: kurikul nepravično

---

1 Cf. Barry Kanpol (1998). Critical Pedagogy For Beginning Teachers: the Movement From Despair To Hope. [http://www.wmc.edu/academics/library/pub/jcp/issueII-1/kanpol.html]

2 Cf. Denise Heikinen (1998). From Freire to Bakhtin: The Role of Carnival in the Composition Classroom. [http://www.wmc.edu/academics/library/pub/jcp/issueI-2/heikinen.html]

3 Cf. ibid.

razločuje elite in množice. Ni res, da je za vse ljudi enak. Razen tega je izobraževanje ločeno od izkušenj, filozofije in vsakdanje koristnosti ter uporabnosti. Seveda, saj je izobraževanje v prvi vrsti namenjeno oblikovanju prihodnje delovne sile.

Dewey se je zaradi teh in mnogih drugih spoznanj odločil zagovarjati idejo in prakso celostnega kurikula (*holistic curriculum*), ki temelji na vsakdanjih izkušnjah in filozofiji. Pomembne koordinate tega novega kurikula so: delo, razmišljanje, akcija, refleksija.

Celostni kurikul je posebna oblika t. i. integriranega kurikula, kajti Dewey je razmišljal takole: šole, ki usposabljajo delovno silo, so v svojih prizadevanjih preveč ozke in toge. Dewey je želel, da bi šole usposabljale *refleksivnega demokratičnega državljana*.

Da bi razumeli, kdo je refleksivni demokratični državljan, se moramo ozreti na Deweyevo idejo, ki pravi, da je raba jezika družbena aktivnost.

Raba jezika ni aktivnost osamljenega posameznika, ki komunicira z drugimi osamljenimi posamezniki, ampak je aktivnost, ki oblikuje resničnost, občestva, družbe. Torej je zelo pomembno, kako ljudje rabijo jezik.

In v šolah se ga učijo na način, zaradi katerega so šli Deweyu lasje pokonci. Zgrozil se je: pomislite na absurd, da se otroci učijo jezika kot stvari po sebi. V knjigi, ki je izšla leta 1900 (*The School and Society*), je zato zapisal: *Če jezik uporabljajo le za preprosto ponavljanje lekcij, ne smejo biti presenečeni nad dejstvom, da je ključna težava pri šolskem delu pouk v maternem jeziku. Zaradi nenaravnega učenja jezika, saj ne raste iz resnične želje po sporočanju življenjskih vtisov in prepričanj, se otrokova svoboda postopno zmanjšuje* (55–56).

Lekcije, ki se jih učijo otroci, so pomemben vidik t. i. transmisijskega modela pouka. Namesto tega je Dewey predlagal razvijanje kulturne pismenosti (*cultural literacy*).

Zanjo je značilna umetnost izražanja, oblikovanja misli, zagovarjanja stališč, idej itd. Naštejmo nekaj metod: razmišljanje in pisanje o samem kurikulu, učenje različnih zvrsti in načinov pisanja, učenje pripovedovanja, skupinsko ter sodelovalno učenje itd. Razrede, v katerem se učenci tako učijo, avtorji danes imenujejo delavnice (*writing workshops*).

V takih delavnicah se učenci in učitelji učijo umetnosti rabe jezika (*language arts*). Seveda ne smemo pozabiti, da so take prakse v manjšini: prevladujejo še vedno lekcije, učenje na pamet, standardizirano testiranje itd.

V zadnjem času pa se kljub temu pojavlja še *kritična pismenost* (*critical literacy*) kot poseben pristop k pedagogiki in rabi jezika.

Kritična pismenost je najprej *družbena praksa* (*social practice*). Zajema zlasti spraševanje o danem, nevprašljivem, splošno sprejetem, »neposrednih« izkušnjah, predpisanem. Spraševanje odpira nove perspektive, in sicer s pripovedovanjem drugih zgodb in, s pripovedovanjem meta-zgodb.

Kaj omogoča, da to, kar domnevno je, tudi zares je?

Kaj o tem, kar domnevno je, lahko povedo drugi in drugačni?

Kako delujejo občila?

Kako delujejo institucije?

Kako nastajajo in se ohranjajo identitete?

Kako se disciplinirajo ljudje?

Kaj je družba discipliniranja?

Kaj je družba nadzora?

Kaj je pastoralna oblast?

Kako poteka spoznavanje in kako je mogoče?

Kako nastaja kultura?

Kako se ohranjajo privilegiji?

Druge zgodbe, drugi interesi, drugi motivi, druge zgodovine, drugo znanje, druga vednost, zamolčane možnosti, ideje, dogodki, parodija, primerjanje, ironija.

Drugi avtor, ki ga moramo omeniti, je Lev Vigotski, kajti kritična pismenost se naslanja zlasti na konstruktivistično edukacijo Johna Deweya in teorijo aktivnosti (zlasti na idejo o območju proksimalnega razvoja) Leva Vigotskega.

Kritična pismenost zato ni »nekaj za učence«, ampak je za skupnost, občestvo, zato učitelj iz procesov ni izvzet, ampak je kritični demokratični edukator. Ne učitelj, ki druge poučuje, česar ne znajo, ampak edukator, ki se uči skupaj z drugimi.

Pri tem je zlasti pomembno to, na kar je opozoril Freire: ne gre za Summerhill, ampak za natančnost, strogost (*rigor*), strukture (*structure*) in politične spore (*political contention*) v družbi. Proces ni niti permisiven niti agnostičen. Da ne bo kdo mislil, da se gremo vrtec in neobvezno igračkanje z idejami. To ni čvekanje in ni komuniciranje, ni razvijanje »socialnih spretnosti« in ni zabava.

Biti kritično pismen pomeni zares vedeti, kaj se dogaja okoli nas. Ne pomeni le informiranosti in znanja, učenja na pamet in ponavljanja za drugimi.

LITERATURA

Dewey, John. 1900(1971). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.

- -. 1900(1971). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

- -. 1909(1975). *Moral principles in education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- -. 1933(1971). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Regnery.

- -. 1916(1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.

- -. 1938(1963). *Experience and education*. New York: Collier.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.

- -. 1973. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.

- -. 1978. *Pedagogy-in-process*. New York: Continuum.

- -. 1985a. *Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire (with David Dillon)*. Language arts, 62 (January): 15-21.

- -. 1985b. *The politics of education*. Westport, CT: Greenwood.

- -. 1990. *Interview*. Omni, 12 (April): 74-94.

- -. 1993. *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.

- -. 1996. *Letters to Cristina*. New York: Routledge.

Freire, Paulo and Antonio Faundez. 1989. *Learning to Question*. New York: Continuum.

Shor, Ira. 1992a. *Culture wars: School and society in the conservative restoration, 1969–1991*. Chicago: University of Chicago Press.

- -. 1992b. *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

- -. 1996. *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.

- -. 1997a. *Our apartheid: Writing instruction and inequality*. Journal of Basic Writing, 16. 1 (Spring): 912–104.

- -. 1997b. *What is Critical Literacy?* [http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html]

Shor, Ira, and Paulo Freire. 1987. *A pedagogy for liberation*. Westport, CT: Greenwood.

Vygotsky, Lev. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- -. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

NOVOSTI V KNJIŽNICI

ACIJE

Bergant, Z.
Slovenski klasični liberalizem
Idejno-politični značaj slovenskega liberalizma v letih 1891–1921
Ljubljana: Nova revija, 2000

Braconnier, A.
Kako razumeti mladostnika
Priročnik za starše otrok, starih od 10 do 25 let
Tržič: Učila, 2000

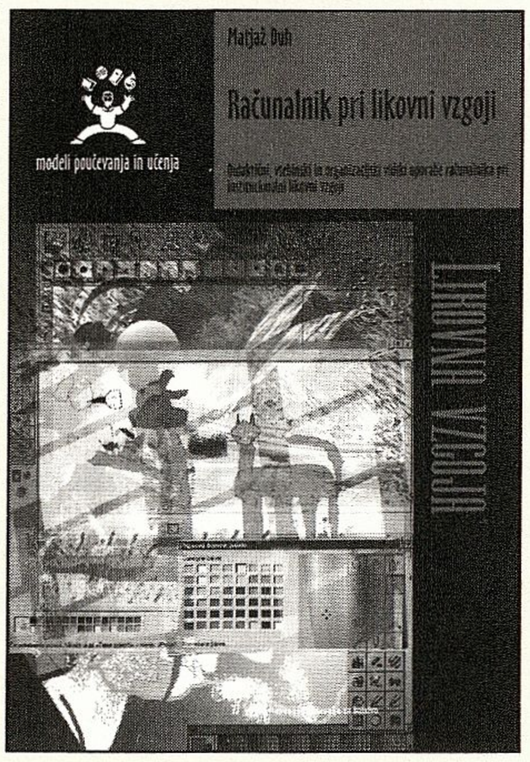
Breznikar, M.
Obrtno šolstvo v Šmartnem pri Litiji 1898–1941
Šmartno pri Litiji: Ustvarjalno središče Breznikar, 1999

INFORM

Chase, C.
Contemporary assessment for educators
New York: Longman, 1999

Dobert, H. & G. Geissler
Šolska avtonomija v Evropi
Ljubljana: Družina; Celje: Mohorjeva, 2001

Duh, M.
Računalnik pri likovni vzgoji
Didaktični, vsebinski in organizacijski vidiki uporabe računalnika pri institucionalni likovni vzgoji
(Modeli poučevanja in učenja. Likovna vzgoja) Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



OCENE IN

Erjavec, K. & Z. Volčič
Moj vodnik je zaslon : vzgoja za medije – televizija in internet
Delovni zvezek za 7., 8. in 9. razred devetletne osnovne šole
Ljubljana: Rokus, 2000

Hanuš, B.
Pouk književnosti ob berilu Pozdravljen, svet in delovnem zvezku Kako lep je svet
Ljubljana: DZS, 2001

Hill, G.
Psihologija: shematski pregledi
Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2001

Freud, S.
Očrt psihoanalize (1938)
Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo, 2000

Grubiša, N. & B. Vene
Iz dnevnika milijonarja … ali bogastvo je v nas
Bled: Phantom, 2000

International handbook of giftedness and talent
Amsterdam: Elsevier, 2000

Lidija Kociper (Zbrala in uredila)
Iz otroških ust: otroške domislice
Nova Gorica: Educa, 2000

Jelenko, T.
Šolska ura s frazeologijo v neumetnostnih in umetnostnem besedilu
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

Jelenko, T.
Šolska ura z žanrskimi besedili
Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

Kacin Wohinz, M. & J. Pirjevec
Zgodovina Slovencev v Italiji 1866–2000
Ljubljana: Nova revija, 2000

Ljubljanski klasiki: 1563–1965
Ljubljana: maturanti Klasične gimnazije (1941–1958), 1999

Miheljak, V.
Spoznavni temelji psihologije
(Knjižna zbirka Profesija)
Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2001

Več avtorjev
Misliti samostojno: priročnik za učitelje filozofije
(Modeli poučevanja in učenja. Filozofija)
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

Novak, T. & B. Svetina
Ekologija
(Naravoslovje za poklicne šole)
Ljubljana: DZS, 2001

Več avtorjev
Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce
Maribor: Obzorja, 2001

Peterson, K.
Na pomoč!: kako preživeti kot učitelj?
Radovljica: Mca, 2000

Pavlič, S.
Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem
Ljubljana: Prešernova družba, 2000

Pečjak, V.
Učenje, spomin, mišljenje
(Knjižna zbirka Profesija)
Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2001

Senge, P.
Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education
London: N. Brealey, 2000

School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments
London; Philadelphia: Falmer Press, 1999

Več avtorjev
Slovenska književnost III
Ljubljana: DZS, 2001

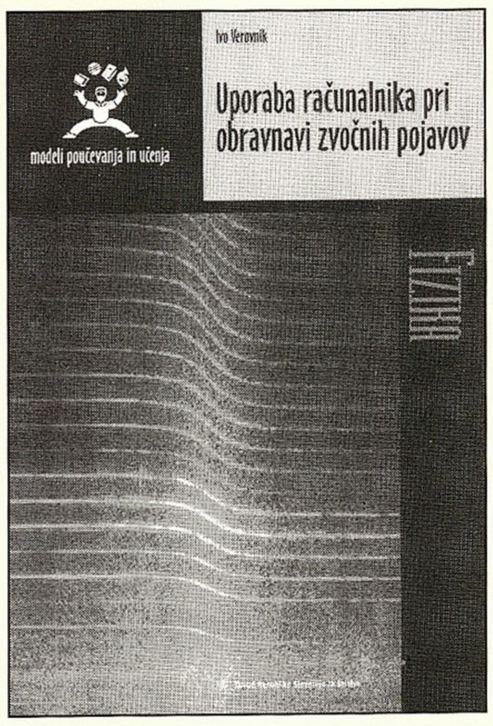
Več avtorjev
Slovenščina in slovenska kultura v zdomstvu
Prizadevanja za ohranitev slovenskega jezika in kulture med Slovenci v tujini
(Modeli poučevanja in učenja. Slovenščina)
Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

Svetina, B. & T. Novak
Biologija človeka
(Naravoslovje za poklicne šole)
Ljubljana: DZS, 2001

Trojanšek, M
Avtorsko delo v izobraževanju
Grosuplje: Grafis Trade, 2001

Več avtorjev
Učnociljno načrtovanje slovenščine v 5. in 6. razredu v luči fleksibilne diferenciacije
Inovacijski projekt DOŠ 1 Lendava priročnik
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

Verovnik, I.
Uporaba računalnika pri obravnavi zvočnih pojavov
(Modeli poučevanja in učenja. Fizika)
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



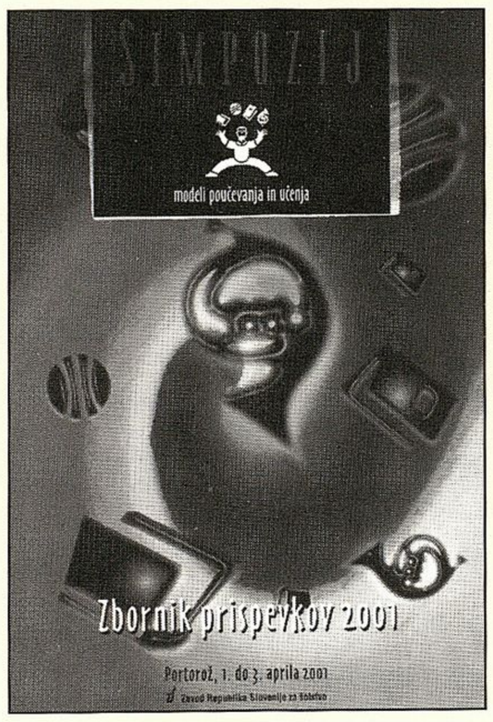
Youngs, B.
Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje
Priročnik za uspešnejše odzivanje na stres
Ljubljana: Educy, 2000

Youngs, B.
Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe
Priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah
Ljubljana: Educy, 2000

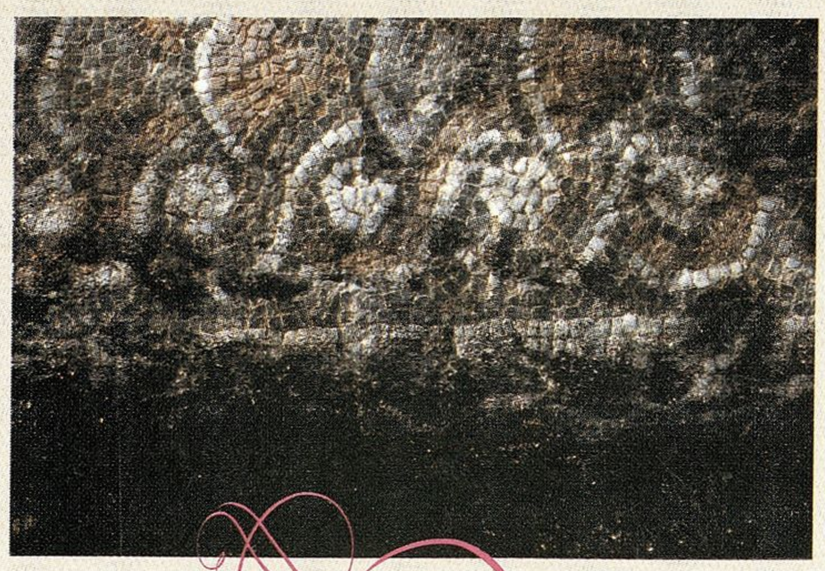
Youngs, B.
Šest temeljnih prvin samopodobe
Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih: priročnik
Ljubljana: Educy, 2000

Zadravec, F.
Slovenska književnost II
Moderna-ekspresionizem-socialni realizem
Ljubljana: DZS, 1999

Več avtorjev
Zbornik prispevkov 2001
Simpozij Modeli poučevanja in učenja, Portorož, 1. do 3. aprila 2001
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



Žvar, D.
Kako naj pojejo otroci: priročnik za zborovodje
(Modeli poučevanja in učenja. Zborovstvo)
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



2 - 2001 - XXXII

ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

ISSN 0350 – 5065