

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**DELO Z NADARJENIMI UČENCI PRI POUKU
SLOVENŠČINE V OSMEM IN DEVETEM RAZREDU
OSNOVNE ŠOLE**

Študijski program:
pedagogika – D, slovenistika – D

Mentorici: izr. Prof. Jana Kalin
doc. dr. Jerca Vogel

SANJA BUKOVEC

LJUBLJANA, 2009

POVZETEK

V diplomski nalogi predstavljamo delo z nadarjenimi učenci, pri čemer smo se omejili na pouk slovenščine v zadnjih dveh razredih osnovne šole. Ker nadarjeni niso homogena skupina, ampak se vsak učenec razlikuje od drugega, ni »pravi recepta«, kako naj to delo poteka, da bomo vsem učencem omogočili optimalni razvoj.

V teoretičnem delu predstavljamo različna pojmovanja nadarjenosti ter zakonska določila, ki urejajo področje dela z nadarjenimi učenci. Ker nas še posebej zanima področje slovenščine, smo pregledali, koliko prostora za delo z nadarjenimi odpira novi učni načrt za slovenščino. Preden pa začnemo delati z nadarjenimi učenci, jih moramo najprej odkriti, kar je zapleten postopek, pri katerem sodeluje tako šolska svetovalna služba kot tudi učitelji in starši. Na koncu nas je zanimalo, katere učne oblike in metode so za delo z nadarjenimi s področja jezika najprimernejše.

V empiričnem delu nas je zanimalo, kako poteka delo z nadarjenimi v praksi, kako nadarjenost pojmujejo učiteljice slovenščine na eni izmed novomeških osnovnih šol ter koliko pozornosti posvečajo nadarjenim učencem. To smo ugotavljali z intervjujem z učiteljicami slovenščine, ugotovitve pa nadgradili z opazovanjem učnih ur, z intervjujem z nadarjenimi učenkami ter s pregledom dokumentacije, ki jo o delu z nadarjenimi vodijo na šoli.

Ugotovili smo, da na šoli, kjer smo raziskavo izvedli, za nadarjene učence izdelujejo individualizirane učne programe, velikokrat pa nastanejo težave pri uresničevanju le-teh. Učitelji si želijo dodatnih izobraževanj s področja nadarjenosti, kot problem pa izpostavljajo tudi veliko število identificiranih nadarjenih učencev ter pomanjkanje časa. Vsi pa so bili enotnega mnenja, da je za delo z nadarjenimi najboljša kombinacija različnih učnih oblik in metod, predvsem takih, ki od učencev zahtevajo aktivnost.

Ključne besede: nadarjen učenec, ustvarjalnost, individualiziran učni program, jezikovni pouk, učni načrt za slovenščino, razvijanje nadarjenosti, učitelj nadarjenega učenca, učne oblike in metode za delo z nadarjenimi učenci pri pouku slovenščine.

SUMMARY

The thesis presents different activities that are performed with talented pupils, where limitations were set to lessons of Slovene in the final two grades of elementary school. As talented pupils are not a homogenous group and each pupil differs from the others, there is no “correct recipe” for the appropriate course of activities in order to provide the environment for the optimal development for them all.

The theoretical part of the thesis presents different definitions of talent and legislation which determines the line of work with talented pupils. Due to the fact that our interest lies in teaching Slovene, the new curriculum for teaching Slovene was thoroughly examined, especially from the point of view of working with talented pupils. However, before we start working with talented students, we have to identify them, which is a complicated process that involves the school, school counsellors, teachers and parents. We also took a closer look at which interaction patterns and methods for working with talented students are the most appropriate for the use during language lessons.

The empirical part introduces the research about teaching talented students in practice, especially definitions of talent that are followed by teachers of Slovene in one of the elementary schools in Novo mesto and how much attention is given to such pupils. The information has been obtained during the interviews with teachers of Slovene and supported with lessons observations, interviews with talented pupils and with the revision of the school documentation about teaching talented students.

It was established that the examined school has individualised curriculums for talented pupils, but faces many problems during the realisation of the planned curriculums. The teachers would like to attend additional educational programmes and learn more about talented pupils, but complain about the vast amount of talented students and the lack of time. Nevertheless, they all agree that working with talented students is the best combination of different interaction patterns and methods, especially those that demand active students.

Key words: talented pupil, creativity, individualised curriculum, language learning, curriculum for Slovene, talent development, teachers of talented pupils, interaction patterns and methods for teaching talented pupils during Slovene lessons.

KAZALO VSEBINE

1. UVOD.....	8
2. TEORETIČNI DEL.....	10
2.1 OPREDELITEV TEMELJNIH POJMOV	10
2.1.1 Kaj je nadarjenost?.....	10
2.1.2 Kaj je ustvarjalnost?.....	12
2.1.3 Kdo je nadarjen učenec?	15
2.2 ZAKONSKE OPREDELITVE ZA DELO Z NADARJENIMI.....	19
2.2.1 Zakon o osnovni šoli	19
2.2.2 Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli	20
2.2.3 Operacionalizacija koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli	23
2.3 UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO	23
2.3.1 Opredelitev predmeta slovenščina	23
2.3.2 Splošni cilji predmeta.....	25
2.3.3 Cilji in vsebine	26
2.3.3.1 Procesnorazvojni cilji in vsebine jezikovnega pouka v tretjem triletju.....	27
2.3.4 Medpredmetne povezave.....	28
2.3.5 Uresničevanje učnega načrta v praksi v tretjem triletju osnovne šole	29
2.3.6 Vrednotenje rezultatov	32
2.4 ODKRIVANJE NADARJENIH UČENCEV	34
2.4.1 Evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni	35
2.4.2 Seznanitev in pridobitev mnenja staršev.....	37
2.4.3 Identifikacija nadarjenih učencev	38
2.5 INDIVIDUALIZIRANI UČNI NAČRTI	39
2.5.1 Načrtovanje individualiziranega programa za delo z nadarjenimi	40
2.6 DELO Z NADARJENIMI UČENCI	44
2.6.1 Metode pedagoškega dela z nadarjenimi učenci	45
2.6.2 Oblike dela z nadarjenimi učenci.....	48
2.6.2.1 ZUNANJA DIFERENCIACIJA	52
2.6.2.2 NOTRANJA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA	54

2.6.2.3 FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA.....	55
2.6.2.4 ZUNAJŠOLSKE OBLIKE SKRBI ZA NADARJENE	55
2.6.3 Vloga staršev	56
2.6.4 Kakšen mora biti učitelj nadarjenega učenca?	58
3. EMPIRIČNI DEL.....	61
3.1 UVOD	61
3.2 RAZISKOVALNI PROBLEM	61
3.2.1 Raziskovalna vprašanja	62
3.3 METODOLOGIJA	63
3.3.1 Metoda.....	63
3.3.2 Opis vzorca	63
3.3.3 Postopki zbiranja podatkov	63
3.3.4 Opis merskih instrumentov.....	64
3.3.5 Postopek obdelave podatkov	65
3.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	66
3.4.1 Poimovanje nadarjenosti	66
3.4.1.1 KDO JE NADARJENI UČENEC?	66
3.4.1.2 UNIVERZALNA IN PARCIALNA NADARJENOST.....	70
3.4.1.3 KONCEPT ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI UČENCI V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI.....	71
3.4.2 Individualizirani učni načrti	75
3.4.2.1 IZDELOVANJE INDIVIDUALIZIRANIH UČNIH NAČRTOV	75
3.4.2.2 EVALVACIJA INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV	82
3.4.3 Delo z nadarjenimi učenci.....	84
3.4.3.1 NAJPOGOSTEJE UPORABJENE UČNE OBLIKE IN METODE PRI POUKU SLOVENŠČINE.....	85
3.4.3.2 NAJPOGOSTEJE UPORABJENE UČNE OBLIKE IN METODE ZA DELO Z NADARJENIMI UČENCI	92
3.4.3.3 ALI UČITELJI ZARADI ZUNANJE DIFERENCIACIJE »ZANEMARJAJO« INDIVIDUALIZACIJO?	102
3.4.3.4 DODATNE DEJAVNOSTI S PODROČJA SLOVENŠČINE	106
3.4.3.5 SPODBUJANJE NADARJENIH UČENCEV	109

3.4.3.6 TEŽAVE PRI DELU Z NADARJENIMI	114
3.4.4 Nadarjenost v očeh nadarjenega učenca.....	119
3.4.4.1 ZAVEDANJE NADARJENOSTI	120
3.4.4.2 VKLJUČEVANJE NADARJENIH UČENCEV V DODATNE DEJAVNOSTI	122
3.4.4.3 ZNAČILNOSTI POUKA, KAKRŠEN JE NADARJENIM VŠEČ	127
3.4.4.4 UČITELJ NADARJENIH UČENCEV	130
4. SKLEP	135
5. LITERATURA	140
6. PRILOGE	143

KAZALO TABEL

Tabela 1: Metode, ki jih za identifikacijo nadarjenih priporočajo strokovnjaki.....	35
Tabela 2: Naloge in izvajalci evidentiranja nadarjenih učencev.....	36
Tabela 3: Naloge v procesu identifikacije.	39
Tabela 4: Predlagane oblike dela z nadarjenimi učenci in nosilci (izvajalci) aktivnosti.....	49
Tabela 5: Pojmovanje nadarjenosti.	68
Tabela 6: Mnenje o Konceptu.....	73
Tabela 7: Priprava individualiziranega programa.....	76
Tabela 8: Evalvacija individualiziranih programov.	83
Tabela 9: Najpogostejše uporabljene učne oblike in metode pri jezikovnem pouku.	87
Tabela 10: Najpogostejše uporabljene učne oblike in metode za delo z nadarjenimi učenci. ...	95
Tabela 11: Izvajanje učne individualizacije znotraj nivojskih skupin.	103
Tabela 12: Dejavnosti s področja slovenščine, v katere se nadarjeni učenci lahko vključijo.	106
Tabela 13: Spodbujanje nadarjenih učencev.....	112
Tabela 14: Težave pri delu z nadarjenimi.....	117
Tabela 15: Zavedanje nadarjenosti.....	121
Tabela 16: Vključevanje učencev v dodatne dejavnosti.....	123
Tabela 17: Dodatne naloge oz. zadolžitve.....	125
Tabela 18: Značilnosti pouka, kakršen je nadarjenim všeč.	129
Tabela 19: Učitelj nadarjenih učencev.	132

KAZALO PRILOG

Priloga A: Individualiziran program – NAD.....	142
Priloga B: PROTOKOL ZA OPAZOVANJE UČNE URE.....	146
Priloga C: PROTOKOL POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA ZA UČITELJE.....	148
Priloga Č: PROTOKOL POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA ZA UČENCE.....	149

1. UVOD

»Osnovna pravica vsakega otroka je, da napreduje tako hitro in tako daleč, kot zmore, da bi lahko uresničil svoje želje, potrebe in interese.« (Suzana Težak)

Tako starši kot učitelji se gotovo razveselijo, če je njihov otrok nadarjen. Vendar je povsem napačno mnenje, da nadarjenost zadostuje, da bo otrok uspešen. Pozabljamo, kako pomembno je, da otroku nudimo primerno okolje, da se bo njegova nadarjenost lahko optimalno razvila. Pomembne so spodbude iz okolja, ki otroka obdaja, osebe, s katerimi je v vsakdanjem stiku, odnos, ki ga ima s temi osebami, vzgoja, ki je je deležen, ter zgledi in spodbude, ki jih dobi od zanj pomembnih oseb. Otrok ima lahko še tako velike potenciale, vendar jih mogoče ne bo nikoli razvil, če mu pri tem ne bomo pomagali.

Šola, ki se učencu ne prilagaja, pogosto duši njegov razvoj in ustvarjalnost. Ne moremo pričakovati, da bodo vsi učenci dosegli enake vzgojno-izobraževalne cilje, še manj, da jih bodo dosegli po enaki poti. Zato je pomembno, da pri pouku upoštevamo vsakega posameznika ter da pouk individualiziramo. Le tako bomo dosegli, da bo vsak otrok napredoval tako hitro in tako daleč, kot zmore, da bi lahko uresničil svoje želje, potrebe in interese.

V današnjem hitro razvijajočem se svetu, ko postaja izobrazba vedno bolj pomembna za vse učence, posebno skrb potrebujejo tudi nadarjeni učenci. Menim, da je pomembno, da člen v Zakonu o osnovni šoli nadarjene učence opredeli kot učence s posebnimi potrebami. Čeprav ima ta oznaka pogosto negativen prizvok, je še kako pravilna. Nadarjeni učenci potrebujejo posebno pozornost, drugačne vzgojno-izobraževalne pristope, drugačne učne oblike in metode, drugačne naloge in zadolžitve, predvsem pa spodbudno okolje ter možnost, da svoje potenciale, potrebe in interese razvijejo do najvišje možne stopnje.

Eden izmed pomembnejših predmetov v osnovni šoli je materni jezik. V Sloveniji je to večinoma slovenščina (na narodnostno mešanih območjih pa tudi italijanščina in madžarščina). Ta je za učence tako učni predmet kot tudi učni jezik, poleg tega pa jezik, s katerim vstopajo v komunikacijo v vsakdanjem življenju. Pri pouku slovenščine se učenci usposabljaajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, glavni cilj

jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost, tj. praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti in tudi jezikovnosistemskih osnov (Učni načrt ... 2008, str. 4).

V diplomski nalogi sem se osredotočila na delo z nadarjenimi učenci pri pouku slovenščine v zadnjih dveh razredih osnovne šole. Zanimalo me je, kaj o delu z nadarjenimi pravi Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, kakšne so možnosti za razvoj nadarjenosti pri jezikovnem pouku, kakšne možnosti za razvoj nadarjenosti dopušča novi učni načrt za slovenščino, ali se učitelji slovenščine teh možnosti zavedajo ter ali in koliko pozornosti posvečajo delu z nadarjenimi.

Poskušala sem odkriti, kje so pri delu z nadarjenimi še pomanjkljivosti in kaj bi se dalo na tem področju še storiti, saj je to gotovo področje, ki ga bo še potrebno raziskovati.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 OPREDELITEV TEMELJNIH POJMOV

2.1.1 Kaj je nadarjenost?

O nadarjenosti ni enotne definicije. Razlog je v tem, da nadarjeni niso neka homogena skupina, ampak se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih. Strmčnik (1998, str. 15–16) opredeljuje nadarjenost kot vsoto danih in pridobljenih dejavnikov, ki omogočajo nadpovprečne stvarne ali latentne, osebno ali družbeno koristne stvaritve na enem ali več toriščih ljudske dejavnosti. Specifična organiziranost živčevja, interesov in motivov pa daje pečat tudi posameznikovi osebnosti.

Prvotne psihološke opredelitve so se pri opredeljevanju nadarjenih opirale na umske sposobnosti in merjenje inteligenčnega kvocienta (IQ). Med nadarjene so uvrščali otroke, ki so imeli IQ višji od 130. Pozneje se je ta opredelitev pokazala za preskromno, zato so mejo znižali na 120, v pojem nadarjenosti pa so poleg splošne vključili tudi druge specifične sposobnosti (Marentič Požarnik 2000, str. 253).

Strmčnik (1998, str. 18) deli nadarjenost na univerzalno in parcialno nadarjenost. Univerzalna omogoča nadpovprečne rezultate v več ali večini dejavnosti in je utemeljena z visoko občo inteligentnostjo. Parcialna nadarjenost oz. talentiranost pa obstaja na ožjem področju in pogosto kompenzira manjše zmožnosti na nekem drugem področju.

Po Ogilvieju (v George 1997, str. 16) biti nadarjen pomeni izstopati po splošnih ali specifičnih sposobnostih na širokem ali ozkem področju udejstvovanja. Pri tem se upoštevajo različna področja: fizični talent, mehanske spretnosti, vizualne sposobnosti, sposobnosti nastopanja, izjemna sposobnost vodenja ter družbena ozaveščenost, kreativnost in visoka inteligentnost.

»Nadarjeni otroci poleg običajnega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene izobraževalne programe in dejavnosti, da lahko v celoti izpolnijo svoj prispevek sebi in

družbi« (Ogilvie v George 1997, str. 16). Med nadarjene se tako štejejo otroci z dejanskimi dosežki kot tudi s potencialnimi dosežki na različnih področjih:

- splošna umska sposobnost,
- specifična akademska sposobnost,
- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in odrske umetnosti in
- psihomotorična spretnost.

V Konceptu Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, str. 1) je uporabljena ameriška definicija nadarjenosti. Po tej definiciji so nadarjeni »tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (prav tam, str. 1).

Tudi po tej definiciji med nadarjene ali talentirane štejemo tako tiste z dejanskimi visokimi dosežki, kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih:

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska (šolska) zmožnost,
- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske umetnosti (prav tam, str. 1).

Definicija o nadarjenosti ne govori samo o visoki splošni intelektualni sposobnosti, ampak tudi o talentih na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja. To pomeni, da je nadarjenost lahko splošna ali pa specifična. Za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, se v definiciji uporablja izraz "nadarjenost", za visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih, pa se uporablja izraz "talentiranost".

Nadarjeni in talentirani učenci poleg običajnih učnih programov potrebujejo tudi njim prilagojen pouk in dejavnosti, da bi lahko razvijali svoje sposobnosti. Nadarjene učence torej upravičeno uvrščamo v skupino učencev s posebnimi potrebami (prav tam, str. 2).

Tudi Ferbežer (2002, str. 32) pravi, da nadarjeni otroci terjajo diferencirane pedagoške programe in usluge, ki so izven normalno oskrbljenih šolskih programov, če naj uresničijo svoj prispevek k uresničitvi in k razvoju družbe kot celote.

2.1.2 Kaj je ustvarjalnost?

Čeprav mnogi nadarjenost in ustvarjalnost enačijo, ustvarjalnost in inteligentnost nista nujno vzporedni lastnosti. Vsi visoko inteligentni ljudje niso ustvarjalni, poleg tega pa so lahko zelo ustvarjalni tudi tisti, ki na testih inteligenčnosti ne bi dosegli zelo visokih rezultatov (Porenta Rigler 1994, str. 234).

Ranzulli (v Ferbežer 1999, str. 49) pojmuje nadarjenost kot organizacijo treh grozdov: nadpovprečne sposobnosti (oz. nadarjenost), opravljanje nalog in kreativnost (oz. ustvarjalnost). Zato bom podrobneje predstavila še ustvarjalnost.

Musek (2005, str. 116) pravi, da je podlaga inteligentnosti konvergentno mišljenje, medtem ko je divergentno mišljenje podlaga drugi umski sposobnosti, ustvarjalnosti oz. kreativnosti. Ustvarjalnost tako opredeli kot sposobnost učinkovitega (koristnega in kakovostnega) reševanja problemov na izviren in nov način, kot zmožnost produkcije dosežkov, ki so izvirni in kakovostni hkrati. Z njeno pomočjo prihajamo do izvirnih, novih in nenavadnih rešitev.

Ustvarjalnost je področje, ki velja za eno bistvenih značilnosti nadarjenosti in talentiranosti. Večina ljudi je povprečno ustvarjalna, manj pa je takih, ki niso ustvarjalni oz. takih, ki na določenem področju dosegajo vrhunske rezultate (Lešek 2003, str. 315).

Torrance (1995, v Boben 2006, str. 60) ustvarjalno mišljenje opredeli kot »proces odkrivanja idej in predpostavk, njihovega preverjanja in smiselnega posredovanja svojih ugotovitev«. Meni, da je vsakdo do neke mere ustvarjalen in da na posameznikovo ustvarjalnost lahko vplivamo in jo z ustrezno vadbo tudi krepimo. Ustvarjalno mišljenje ima svoje korenine v otroštvu, radovednosti in želji po odkrivanju. Otroci razvijajo predvsem tiste sposobnosti, ki

jih okolje ceni in krepi, zato bi morale šole spodbujati iznajdljivost, željo po odkrivanju in doživljanju zadovoljstva ob ustvarjalnosti (prav tam, str. 60).

Srića (1999, str. 53–54) za definicijo pojma ustvarjalnosti seže po skupinah običajnih in večinoma splošno sprejetih stališč:

- Ustvarjalnost je sposobnost odkrivanja in iskanja novih idej, takšnih, ki si jih še niso izmislili in še niso znane.
- Ustvarjalnost temelji na povezovanju dveh ali več znanih idej na takšen način, da pridemo do nečesa novega, prej neznanega.
- Ustvarjalnost je povezana z odkritjem nepričakovanega, vendar koristnega in tvornega.
- Ustvarjalnost izhaja iz modifikacije ali razvijanja idej, izdelkov ali storitev tako, da jih izboljšamo in naredimo bolj koristne, kot so bili prej.
- Ustvarjalnost je povezana z intuicijo, inspiracijo, vizijo in temelji na iracionalnih temeljih.

Lešek (2003, str. 316) navaja nekatere glavne značilnosti ustvarjalnih otrok: imajo veliko idej, burno domišljijo, fleksibilno razmišljajo, spopadajo se z več idejami hkrati, pripovedujejo o svojih zamislih, stvari počnejo drugače od večine.

Srića (1999, str. 73–74) navaja nekatere druge lastnosti nadpovprečno nadarjenih otrok, ki jih poimenuje tudi kazalci ustvarjalnosti:

- izvirnost,
- prožno mišljenje, sposobnost reševanja problemov na konvencionalen in nekonvencionalen način, naklonjenost menjavanju metod, odprtost duha, pomanjkanje predsodkov, včasih tudi tankovestnosti,
- velika naklonjenost do problemov, večpomenskosti, dogodivščinam, nedoločenosti in nedorečenosti, dojemanje problemov kot izzive,
- naklonjenost zastavljanju vprašanj, razigranost in radovednost,
- pogosto so brez reda in discipline,
- humor, tekoče in prožno mišljenje, veselje do igranja s svetom idej, stvarnostjo in problemi, ki obdajajo človeka,

- samomotiviranost in vztrajnost pri uresničevanju interesov in reševanju problemov in želja, da vse kar so začeli, dokončajo,
- čustveno izrazito občutljiva in nekonformistična osebnost; zavračanje vsiljenih in splošno sprejetih stališč, avtonomnost in uporništvu, zavračanje vseh oblik nesvobode, nesprejemanje družbenih vlog,
- perfekcionizem, večno nezadovoljstvo z doseženim, težnja po ustvarjanju boljšega,
- neodvisno mišljenje, opiranje na lastna merila in stališča, individualizem, egocentričnost, samokontrola, samozaupanje in odpor proti zunanjim pritiskom.

Za razliko od navedenih Torrance ne govori o značilnostih in lastnostih ustvarjalnih otrok, ampak o sposobnosti, ki naj bi bile potrebne za ustvarjalno mišljenje. Te so naslednje (Torrance v Boben 2006, str. 60):

- občutljivost za probleme in pomanjkljivosti,
- fluentnost,
- fleksibilnost,
- originalnost,
- elaboracija in
- ponovno opredeljevanje predpostavk.

Poudarja pa tudi pomen osebnostnih značilnosti, ki omogočajo izražanje sposobnosti, in okolja, ki mora biti ustvarjalnosti naklonjeno, jo razvijati in spodbujati.

Ustvarjalne in umske sposobnosti so pri otrocih medsebojno neodvisne. Ustvarjalnost je povezana s sposobnostjo zaznavanja, intuicijo, zavestjo, miselnimi spretnostmi in reševanjem problemov in uporabo čutil. Lahko rečemo, da je ustvarjalen otrok drugačen od drugih, zato terja drugačen pristop (Lešek 2003, str. 316).

Ustvarjalni otroci brez ovir prehajajo iz ene dejavnosti v drugo, so polni idej. Ustvarjalnost se kaže ne le na določenih področjih, ampak tudi pri igri, reševanju problemov, izbiranju materialov in sredstev iz različnih področij. Na konvergentno vprašanje pogosto poiščejo divergentne odgovore (prav tam, str. 316).

Pogoji za razvijanje in spodbujanje ustvarjalnosti so:

- bogato in stimulatívno učno okolje, ki nudi obilo možnosti za raziskovanje, preizkušanje, igro in aktivno učenje,
- pozitivna klima in sproščeni medsebojni odnosi,
- čas in prostor (brez časovnega pritiska, svetel, topel večnamenski prostor), ki omogoča hkrati individualno in skupinsko delo,
- osebnostne lastnosti: interes, notranja motivacija, emocionalna trdost, ustvarjalni duh (Florjančič in Semler 2003, str. 273).

2.1.3 Kdo je nadarjen učenec?

Raziskave kažejo, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Vendar pa ti učenci niso neka homogena skupina, ampak obstajajo razlike tudi znotraj skupine nadarjenih. Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih, se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno. Najbolj tipične so naslednje (Koncept ... 1999, str. 2–3):

- **Miselno-spoznavno področje**

Razvito divergentno mišljenje (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), razvito logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sposobnost sklepanja), nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor.

- **Učno-storilnostno področje**

Široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost v eni od umetniških dejavnosti (glasba, ples, risanje, dramatizacija itd.), motorična spretnost in vzdržljivost.

- **Motivacijsko področje**

Visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih.

- **Socialno-čustveno področje**

Nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost.

Vendar nadarjeni niso vedno učno uspešni. Za učno neuspešne so značilne naslednje lastnosti, ki so pogosto ovira pri identifikaciji nadarjenih (Koncept ... 1999, str. 3):

- nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih,
- strah pred spraševanjem,
- nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja,
- nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu,
- učenca ni mogoče motivirati z običajnimi spodbudami,
- slaba pozornost,
- hiperaktivnost,
- čustvena in socialna nezrelost.

Zato moramo biti pri identifikaciji nadarjenih učencev še posebej pozorni, da nas navedene lastnosti ne zavedejo in zaradi le-teh učencu ne damo priložnosti, da bi ga evidentirali kot nadarjenega in mu s tem dali možnost, da svojo nadarjenost kar najbolje razvija.

Ferbežer (1998, str. 48) navaja značilnosti in potrebe nadarjenih učencev, ki se med seboj povezujejo in dopolnjujejo ter so nam lahko v pomoč pri identifikaciji nadarjenosti. Po zgledu Koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) sem tudi te razdelila na štiri področja:

MISELNO-SPOZNAVNO PODROČJE:

- ostro in kritično opazovanje,
- sposobnost miselne analize, sinteze, abstrakcije, generalizacije, hitro in uspešno odkrivanje vzročno-posledičnih odnosov, zvez med predmeti in pojavi,
- originalen, divergenten, kreativen pristop pri reševanju problemov,
- miselna elastičnost, kombinatornost, divergentna intuitivnost, simbolnost mišljenja, večja povezanost konkretnega z abstraktnim, empiričnega in teoretičnega,
- sposobnost funkcionalnega preoblikovanja znanja v intelektualne sposobnosti, obsežen transfer naučenega,
- visoko razvito logično mišljenje,
- dajejo nenavadne, redke, bistre odgovore,
- imajo izrazit smisel za humor.

UČNO-STORILNOSTNO PODROČJE:

- zgodnja in smotrna uporaba besedišča, besedišče, široko po obsegu, poglobljeno in zahtevnejše po pomenu,
- sposobnost zgodnjega branja; otrok veliko bere, daje prednost literaturi za zrelejše in odrasle,
- hitro spoznavanje načel v teoriji in praksi, hitrejša in lažja dojemanje,
- obsežna splošna poučenost,
- »proizvajajo« veliko idej in rešitev problemov,
- prej odkrijejo napake in pridobljene izkušnje bolje izrabijo,
- učno napredujejo hitreje in uspešno,
- mogoča so razodevanja učne neučinkovitosti, ki izhajajo iz težnje »komplicirati«, so nezadovoljni s preprostimi in očitnimi rešitvami, pogosto so neuspešni pri preprostih nalogah, ker ne morejo verjeti, da je rešitev tako očitna.

MOTIVACIJSKO PODROČJE:

- zmožnost intenzivne in dalj časa trajajoče koncentracije na preučevan problem,
- spontana želja po znanju,
- širok razpon različnih, intelektualno zahtevnejših interesov, izredna želja po znanju, neprestano sprašujejo, želja po neprestani miselni vzajemni komunikaciji,
- določenim, interesno problemskim nalogam se predajajo zagrizeno,
- prizadevajo si do popolnosti izpolniti naloge, pri delu so vztrajni, vestni in skrbni, pri rutinskih, mehaničnih nalogah se dolgočasijo,
- imajo dobro energijsko opremljenost in kondicijo,
- terjajo širše in globlje obrazložitve, želijo posebne naloge, radi dopolnjujejo učitelja,
- v specifičnih interesnih področjih je navzoča močna delovna motivacija za doseg rezultata, odločenost za doseg uspeha, visoko merilo uspešnosti.

SOCIALNO-ČUSTVENO PODROČJE:

- uspešna vraščenost v socialno okolje, izrazita uspešnost vodenja,
- zelo jih zanimajo mnogi »odrasli in zrejši« problemi, kot so politika, religija, družbene krivice, socialno, rasno in drugo razlikovanje, smisel življenja itn., veliko se ukvarjajo z moralnimi pojmi, kot so pravica, dobro in zlo, poštenost in nepoštenost,

- so samoiniciativni,
- so bolj občutljivi za probleme in se nanje hitreje odzivajo,
- ne bojijo se biti drugačni, niso s povprečno večino za vsako ceno, so individualisti zlasti v kognitivnem smislu,
- se enako dobro razumejo z vrstniki kot z odraslimi, so družabni in pogosto voditelji,
- možna je tudi določena socialna izoliranost, ki izhaja iz nestrpnosti do nižjih oblik intelektualnega funkcioniranja, specifičnih interesov, ki jih glede na vrsto in stopnjo ne more deliti z drugimi,
- visoka potreba za samostojno in individualno miselno aktivnost,
- večja kritičnost do sebe in do drugih,
- izrazite empatične sposobnosti, sposobnost vživeti se v položaje drugih,
- visoko samozaupanje, samospoštovanje in samoocena (nekoliko bolj v intelektualnem kot v socialnem smislu),
- so izrazito samokritični, se ne bahajo, se ne precenjujejo, tekmovalno ozračje jih ne privlači posebno,
- so dobrega mentalnega zdravja in čustveno uravnoteženi (po Ferbežer 1998 str. 48–49).

Strinjam se, da nadarjeni niso homogena skupina, ampak obstajajo med njimi velike razlike. V nadaljevanju svoje naloge se bom osredotočila predvsem na nadarjenost na področju jezika oz. slovenščine. Upoštevala bom tako univerzalno kot tudi parcialno nadarjenost, zanimali me bodo učenci, ki izstopajo po splošnih sposobnostih ali po sposobnostih na področju jezika.

Upoštevala bom predvsem definicijo, ki jo navaja Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, str. 1–3), ki kot nadarjene šteje otroke, ki so pokazali visoke dosežke oz. potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju. Za te otroke moramo program izobraževanja posebej prilagoditi, da vsakemu posamezniku omogočimo optimalni razvoj. Zato moramo upoštevati osebnostne lastnosti učencev, ki se kažejo na različnih področjih: miselno-spoznavnem, učno-storilnostnem, motivacijskem in socialno-čustvenem.

Za to definicijo sem se odločila, ker je Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) temeljni dokument, iz katerega učitelji pri delu z nadarjenimi izhajajo,

poleg tega pa navaja definicijo, ki je dovolj obsežna, da omogoča, da pri obravnavi ni izpuščen noben nadarjen učenec.

2.2 ZAKONSKE OPREDELITVE ZA DELO Z NADARJENIMI

Za boljše razumevanje dela z nadarjenimi v osnovni šoli bom najprej predstavila zakonske predpise in določila o delu z nadarjenimi.

2.2.1 Zakon o osnovni šoli

Zakon o osnovni šoli, objavljen v Uradnem listu RS št. 12/1996, z dne 29. 2. 1996, govori o nadarjenih učencih v različnih členih, vendar večinoma le posredno.

V 2. členu, kjer navaja cilje osnovnošolskega izobraževanja, med cilje postavi tudi omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja ter razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje.

V 11. členu (*otroci s posebnimi potrebami*) opredeljuje posebej nadarjene kot otroke s posebnimi potrebami. V istem členu zakon opredeli, da morajo biti otrokom s posebnimi potrebami (torej tudi nadarjenim) zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Šola pa mora zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov.

Tretji odstavek 12. člena (*izobraževanje učencev s posebnimi potrebami*) se glasi: »Izobraževanje posebej nadarjenih učencev se izvaja v skladu s tem zakonom tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.«

V 18. členu (*prilagojeni programi*) je zapisano, da se za učence s posebnimi potrebami (torej tudi nadarjene učence) lahko obvezni in izbirni predmeti določijo s prilagojenimi izobraževalnimi programi ali posebnim programom vzgoje in izobraževanja.

V 20. členu (*razširjeni program*) med razširjeni program uvršča tudi dodatni pouk. V 26. členu (*prostovoljnost razširjenega programa za učence*) pa navaja prostovoljnost vključitve v dodatni pouk.

23. člen (*dodatni pouk*) navaja, da se dodatni pouk organizira za učence, ki pri posameznih predmetih presegajo določene standarde znanja.

Iz tega vidimo, da zakon za posebej nadarjene učence predvideva prilagojene programe, in sicer se učencem prilagodijo predvsem metode in oblike dela. Načini, kako se metode in oblike prilagodijo, pa so bili prepuščeni posamezni šoli in učiteljem. Zakon predvideva tudi dodatni pouk, vključitev vanj pa je za učence prostovoljna.

Menim, da bi moral zakon nadarjene učence obravnavati kot posebno skupino učencev, ne pa jih uvrščati med učence s posebnimi potrebami, saj zahtevajo povsem drugačno obravnavo. Prav pa je, da se tudi za nadarjene učence pripravijo individualizirani učni programi, pri čemer mora biti zagotovljena strokovnost. Predvsem pa je pomembno, da se ti programi tudi uresničujejo, ne pa ostajajo zgolj na papirju.

Natančneje delo z nadarjenimi učenci opredeljuje Koncept odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999).

2.2.2 Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je na svoji 25. seji, dne 11. februarja 1999, sprejel Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, ki ga je pripravila Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi pod vodstvom dr. Draga Žagarja. Koncept na začetku opredeli nadarjenost, nato opiše značilnosti nadarjenih učencev, predlaga izhodišča za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, po stopnjah opiše odkrivanje, predstavi temeljna načela za delo z nadarjenimi učenci in predlaga oblike dela z nadarjenimi učenci ter nosilce aktivnosti po triletjih (Koncept ..., 1999).

Tako Koncept ... (1999, str. 3–4) postavi naslednja **izhodišča za odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi**:

- Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci naj izhaja iz sodobnega pojmovanja nadarjenosti.
- Delo z nadarjenimi učenci naj se začne čim bolj zgodaj. V prvem triletju poteka delo z njimi praviloma v oblikah notranje diferenciacije pouka, v drugem triletju v oblikah notranje in fleksibilne diferenciacije, v tretjem triletju pa poleg teh oblik tudi v oblikah delne zunanje diferenciacije.
- Pri odkrivanju nadarjenih učencev sodelujejo vsi pedagoški delavci in šolska svetovalna služba. Po potrebi se šole povezujejo med seboj ter k sodelovanju pritegnejo tudi strokovnjake zunanjih institucij.
- Termin "odkrivanje nadarjenih učencev" označuje celoten proces, ki vključuje evidentiranje, identifikacijo ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Odkrivanje se praviloma izpelje v prvem in drugem triletju, po potrebi pa se ponovi še v tretjem triletju. S tem se zagotovi, da imajo vsi nadarjeni enake možnosti, da so odkriti.
- Poleg pravočasnega odkrivanja nadarjenih učencev in organiziranja različnih diferenciranih oblik dela z njimi je potrebno tudi njihovo kontinuirano spremljanje. To vključuje spremljanje celovitega razvoja nadarjenih, vseh področij osebnosti. Osebnostne podatke vodi šolska svetovalna služba v skladu z Zakonom o osnovni šoli (94. in 95. člen).
- Učinkovita skrb za nadarjene učence predpostavlja ustrezne materialne in kadrovske pogoje ter stalno strokovno izpopolnjevanje na področju odkrivanja in dela z njimi.
- Skrb za nadarjene učence je del programa dela šole, pomemben del njenega načrta in vizije ter tako tudi pomembna naloga vodstva šole.
- Izobraževanje nadarjenih učencev se izvaja v skladu z Zakonom o osnovni šoli (tretji odstavek 12. člena).
- Za koordinacijo, implementacijo in izvedbo na operativni ravni se oblikuje strokovna skupina na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. Strokovno skupino sestavljajo svetovalci zavoda in zunanji strokovnjaki.

Koncept izpostavlja pomen zgodnjega odkrivanja nadarjenih učencev, če pa želimo zagotoviti, da nobenega učenca ne spregledamo, sta evidentiranje in identifikacija pomembna tudi pozneje. Pri skrbi za nadarjene učence morajo sodelovati vsi pedagoški delavci, šolska

svetovalna služba in vodstvo šole, vsi pa morajo biti ustrezno izobraženi. Predvsem pa je pomembno, da je spremljanje nadarjenih učencev kontinuirano.

Koncept ... (1999, str. 6–7) navaja tudi **temeljna načela, iz katerih mora izhajati delo z nadarjenimi učenci:**

- širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitrejša napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebni 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.

Ker se učenci med seboj zelo razlikujejo, vsak zahteva individualni pristop. Zato mora vsak učitelj pri načrtovanju dela upoštevati navedena temeljna načela, pouk individualizirati in ga prilagoditi vsakemu posamezniku, saj le tako omogoči njegov optimalni razvoj.

Menim, da večina teh načel velja za delo s celotnim razredom, kljub temu pa nadarjeni potrebujejo še posebne prilagoditve. Če želimo, da razvijajo svoja močna področja, jim moramo omogočiti večjo svobodo pri izbiri dela, pridobivanje dodatnih znanj in napredovanje s hitrejšim tempom, pri tem pa upoštevati njihove posebne interese. Vendar moramo skrbeti za celostni osebni razvoj in paziti, da učenec zaradi razvijanja svojega močnega področja ne zanemari ostalih področij.

2.2.3 Operacionalizacija koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli

Koncept predstavlja le teoretični okvir, zato je bilo potrebno za uvajanje v prakso pripraviti še njegovo operacionalizacijo, ki jo je po naročilu strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje leta 2000 izdelala posebna delovna skupina (Bezić 2006a, str. 5). Gradivo je potrdila Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih 25. maja 2000 (prav tam, str. 139). V gradivu so operacionalizirana v Konceptu zapisana izhodišča za odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi, model odkrivanja nadarjenih in delo z nadarjenimi učenci. Navedene so najpomembnejše naloge, nosilci, izvajalci, sodelavci, oblike in metode dela ter okvirni čas za optimalno izvedbo naloge na vseh stopnjah ukvarjanja z nadarjenimi učenci, od priprav na uvajanje koncepta, prek odkrivanja in dela z nadarjenimi ter vse do analize izvajanja in evalvacije uresničevanja koncepta (prav tam, str. 139–145).

S tem so šole in učitelji dobili konkretnije smernice za načrtovanje dela z nadarjenimi učenci ter navodila za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo tega dela.

2. 3 UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO

Eden izmed dokumentov, ki ga morajo učitelji upoštevati pri svojem delu je tudi učni načrt. Ker me zanima predvsem delo z nadarjenimi učenci osmega in devetega razreda pri pouku slovenščine, si bomo v nadaljevanju pogledali, kako je zasnovan učni načrt za slovenščino v osnovni šoli, pri čemer se bom osredotočila predvsem na zadnje triletnje.

2.3.1 Opredelitev predmeta slovenščina

V učnem načrtu za devetletno osnovno šolo je slovenščina kot materni/prvi jezik za večino učencev/učenk in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin opredeljena kot ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. »Učenci/učenke se pri njem usposabljaajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem

položaju v EU in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.« (Učni načrt ... 2008, str. 4).

Cilji predmeta se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v okviru štirih sporazumevalnih dejavnosti – poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost, tj. praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih osnov. Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljijaskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost (prav tam, str. 4).

Cilje pouka slovenščine se na vseh stopnjah šolanja prilagaja spoznavnim zmožnostim oz. razvojni stopnji učencev. V prvem triletju se predmet s cilji, z vsebinami in dejavnostmi učencev tesno povezuje z drugimi predmeti. Učenci v tem obdobju poleg vstopanja v svet branja in pisanja opravljajo tudi druge dejavnosti, npr. sodelujejo v pogovorih, kritično sprejemajo oz. interpretirajo besedila, se (po)ustvarjalno odzivajo nanje ter razvijajo svojo poimenovalno, skladiščno, pravorečno, slogovno, metajezikovno zmožnost in zmožnost nebesednega sporazumevanja. V drugem in tretjem triletju pa sprejemajo, razčlenjujejo, vrednotijo in tvorijo svoji starosti, sporazumevalnim in spoznavnim/domišljijaskim zmožnostim, izkušnjam in interesom ustrezna neumetnostna in umetnostna govorjena in zapisana besedila. Tako dejavno razvijajo svojo sporazumevalno, spoznavno in ustvarjalno zmožnost ter si uzaveščajo temeljne razlike na ravni sprejemanja neumetnostnih in umetnostnih besedil ter na ravni tvorjenja besedil (prav tam, str. 4).

Predmet slovenščina se prek sporazumevalnih in drugih dejavnosti učencev ter prek tem in vsebin obravnavanih besedil povezuje z vsemi predmetnimi področji. K temu prispeva tudi dejstvo, da slovenščina v Republiki Sloveniji ni le učni predmet, temveč tudi učni jezik (prav tam, str. 67).

Kot lahko vidimo, je že pri opredelitvi predmeta slovenščine poudarjen pomen učenja maternega jezika. Prav tako pa je pomembno, da pouk slovenščine prilagodimo zmožnostim in sposobnostim učencev ter ga povezujemo z drugimi dejavnostmi znotraj in zunaj pouka.

2.3.2 Splošni cilji predmeta

Splošni cilji so bili po starem učnem načrtu za slovenščino iz leta 1998 (Križaj Ortar et. al. 2005) opredeljeni po triletnih. Po zadnjem učnem načrtu iz leta 2008 (Učni načrt ... 2008) pa so splošni cilji enotni za celotno osnovno šolo.

Najprej so predstavljeni celostno: »Predmet slovenščina omogoča razvijanje osebne, narodne in državljanske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenskem jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (Učni načrt ... 2008, str. 5). Prav tako pouk slovenščine omogoča razvijanje osebne, narodne in državljanske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja, med katerimi je najpomembnejše sporazumevanje v slovenščini (prav tam, str. 69).

V nadaljevanju pa Učni načrt ... (2008, str. 5–6) navaja naslednje splošne cilje:

1. Učenci/učenke si oblikujejo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika ter se zavedajo pomembne vloge materinščine in slovenščine v svojem osebnem in družbenem življenju.
2. Učenci/učenke razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku, tj. zmožnost sprejemanja in tvorjenja raznih besedil:
 - Razmišljajoče in kritično sprejemajo raznovrstna neumetnostna besedila. Besedila tudi vrednotijo in utemeljujejo svoje mnenje;
 - Razmišljajoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev;
 - Razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in dopisovanje ter govorno nastopanje in pisanje; tako izražajo svoje znanje, misli, stališča, hotenja, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v raznih življenjskih položajih, tvorijo praktičnosporazumevalna, uradovalna in strokovna besedila (tudi o književnosti) in (po)ustvarjalna besedila;
 - Motivirani so za vse štiri sporazumevalne dejavnosti;
 - Pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti ob dejavnem stiku z neumetnostnimi in umetnostnimi besedili s pomočjo digitalnih tehnologij varno, ustvarjalno in kritično pridobivajo ter uporabljajo podatke/informacije.

3. Učenci/učenke ohranjajo in razvijajo pozitivni odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil.
4. Učenci/učenke razvijajo t. i. gradnike sporazumevalne zmožnosti, tj. jezikovno zmožnost (poimenovalno, upovedovalno, pravorečno in pravopisno), slogovno zmožnost, zmožnost nebesednega sporazumevanja in metajezikovno zmožnost.
5. Učenci/učenke ob sprejemanju umetnostnih/književnih besedil poleg razvijanja sporazumevalne zmožnosti pridobivajo tudi književno znanje.

Ker je slovenščina ne le učni predmet, ampak tudi učni jezik ter za večino učencev materni jezik, je njen pomen toliko večji. Učenci pri pouku slovenščine ne razvijajo le sporazumevalne zmožnosti, ampak oblikujejo tudi odnos do jezika in pomembnosti le-tega v vsakdanjem življenju.

Večina navedenih ciljev se uresničuje tako prek jezikovnega kot tudi prek književnega pouka, torej tako prek obravnave neumetnostnih kot tudi umetnostnih besedil. Le pridobivanje književnega znanja omogoča samo književni pouk.

Menim, da je za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijanje zavesti o pomenu slovenščine, njenem položaju in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja pomembnejši jezikovni pouk. Zato me bo v nadaljevanju zanimal predvsem jezikovni pouk in kako lahko učenci v okviru le-tega razvijajo svojo nadarjenost in ustvarjalnost.

2.3.3 Cilji in vsebine

Vsebine jezikovnega in književnega pouka so razdeljene na vsebinske sklope s procesnorazvojnimi cilji po triletjih, kar učitelju omogoča, da avtonomno izbira hitrost obravnave ciljev in vsebin, njihovo zaporedje ter s tem metode in oblike dela glede na potrebe, zmožnosti in pričakovanja svojih učencev. Delijo se na splošna (zapisana pokončno) in posebna (zapisana poševno) znanja. Splošna znanja so namenjena vsem učencem in jih mora učitelj obvezno obravnavati, posebna znanja pa so dodatna ali poglobljena znanja, ki jih učitelj obravnava po lastni presoji,? glede na zmožnosti in interese svojih učencev. Izbirne vsebine pri jezikovnem pouku so zapisane polkrepko, pri književnem pouku pa izpostavljene

tudi v uvodnem zapisu pred cilji. Pri pouku književnosti so s poševnim tiskom zapisana tudi predlagana književna besedila za doseganje ciljev.

V primerjavi z učnim načrtom iz leta 1998 se je v novem učnem načrtu (Učni načrt ... 2008) povečal tudi obseg izbirnih vsebin in dejavnosti – približno 30 % vsebin jezikovnega pouka je izbirnih, izbirni pa sta tudi sporazumevalni dejavnosti (npr. branje in/ali poslušanje; govorjenje in/ali pisanje) pri obravnavi večine besedilnih vrst (prav tam, str. 70).

2.3.3.1 Procesnorazvojni cilji in vsebine jezikovnega pouka v tretjem triletju

Ker me zanima predvsem jezikovni pouk v zadnjem triletju, bom natančneje predstavila le procesnorazvojne cilje in vsebinske sklope jezikovnega pouka v tretjem triletju.

Učni načrt (2008, str. 31–40) navaja za jezikovni pouk v tretjem triletju naslednje procesnorazvojne cilje in vsebinske sklope:

- a. Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi;
- b. Razvijanje zmožnosti pogovarjanja;
- c. Razvijanje zmožnosti dopisovanja;
- d. Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil;
- e. Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil;
- f. Razvijanje zmožnosti selektivnega branja;
- g. Razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev;
- h. Razvijanje jezikovne (poimenovalne, skladenjske, pravorečne, pravopisne) in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti);
- i. Razvijanje metajezikovne zmožnosti.

Poleg ciljev in vsebinskih sklopov pa Učni načrt navaja tudi pričakovane rezultate ob koncu vsakega triletja ter pričakovane rezultate ob koncu vsakega razreda, ki pomenijo napredovanje v naslednji razred (Učni načrt ...2008, str. 50–66).

Ker so procesnorazvojni cilji in vsebinski sklopi zapisani po triletjih, to učitelju omogoča več svobode pri načrtovanju dela. Učitelj lahko sam izbira zaporedje in hitrost obravnave

določenih vsebinskih sklopov. Prav tako lahko sam izbira metode in oblike dela, kar omogoča individualizacijo pouka. Tako učitelj pri pouku v veliki meri upošteva nadarjene učence, njihove zmožnosti in interese ter jim omogoča lastni tempo napredovanja.

Že sami cilji jezikovnega pouka so zapisani različno in tako ločeni na vsebine, ki jih mora učitelj obvezno obravnavati, in dodatne ali poglobljene vsebine, ki jih učitelj obravnava po lastni presoji, glede na zmožnosti in interese svojih učencev, poleg tega pa še izbirne vsebine. To odpira veliko možnosti za prilagoditve, saj lahko učitelj sam izbira izhodiščna besedila ter vključi različne medpredmetne povezave glede na interese učencev. Poleg tega pa lahko izbira zahtevnejše oblike učenja, kot so projektno delo, sodelovalne oblike učenja, problemski pouk itd. Vse to pa olajša delo z nadarjenimi učenci v heterogenih razredih.

2.3.4 Medpredmetne povezave

Slovenščina se, kot je zapisano v Učnem načrtu ... (2008, str. 67), povezuje z vsemi predmetnimi področji. Besedno sporazumevanje vseskozi povezujemo tudi z nebesednim (likovnim, gibalnim, glasbenim, pozneje tudi z računalniškim opismenjevanjem itd.).

V drugem in tretjem triletju se pri obravnavi neumetnostnih besedil predmet povezuje z učenčevimi izkušnjami in predznanjem ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Učenci govorijo/pišejo prikazovalna besedila o sebi in svojem družbenem oz. naravnem okolju ter poslušajo/berejo in razčlenjujejo poljudnoznanstvena besedila, ob tem pa tudi nebesedne dele teh besedil, kot so preglednice, grafikoni ipd. Slovenščina se povezuje tudi s poukom tujih jezikov od prvega triletja dalje pri pridobivanju strategij sprejemanja in tvorjenja besedil. Vsebuje tudi prvine medijske vzgoje, v tretjem triletju pa se povezuje tudi z izbirnimi predmeti (npr. z retoriko, šolskim novinarstvom ipd.) (prav tam, str. 67).

Splošni cilji predmeta tudi v drugem in tretjem triletju vključujejo kroskurikularne vsebine, kot so državljanska kultura, knjižnično-informacijska znanja, IKT (razvijanje digitalnih zmožnosti), kulturna vzgoja, okoljska vzgoja, vzgoja za zdravje, vzgoja potrošnika, poklicna orientacija, prometna vzgoja itd. Na ravni vključevanja kroskurikularnih vsebin je v tem učnem načrtu posebna pozornost namenjena razvijanju digitalne pismenosti učencev, kar je

tudi ena izmed ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja. Učenci uporabljajo digitalne tehnologije pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti in pri komunikaciji z literaturo, in sicer :

- pri sprejemanju, razčlenjevanju in tvorjenju neumetnostnih in umetnostnih besedil,
- kot podporo kritičnemu mišljenju, ustvarjalnosti in inovativnosti,
- za iskanje, zbiranje, izmenjavo in obdelavo podatkov ter njihovo sistematično rabo pri tvorjenju informacij. Za izdelavo, predstavitev in razumevanje kompleksnih informacij uporabljajo tudi primerno strojno in programsko opremo, samostojno uporabljajo primerne didaktične računalniške programe in internet kot vir podatkov in komunikacijsko orodje (prav tam, str. 67–68).

Poudarjena je tudi kulturna vzgoja, saj kot osrednji element vseživljenjskega učenja bistveno prispeva k celovitemu razvoju osebnosti vsakega posameznika ter sooblikuje človekovo kulturno zavest in izražanje. Učencem omogoča razumevanje pomena in spoznavanje kulture lastnega naroda ter zavedanje o pripadnosti tej kulturi. Spodbuja tudi spoštljiv odnos do drugih kultur in medkulturni dialog (prav tam, str. 68).

Medpredmetne povezave se lahko izvedejo v različne namene in na različne načine, npr. kot motivacija, nadgradnja obstoječega znanja, oblikovanje avtentičnih nalog, projektni dan ipd. Uresničevanje medpredmetnih povezav pa je odvisno od povezovanja učiteljev vseh predmetnih področij in načrtovanja povezav na treh ravneh: na ravni šole, na ravni strokovnih aktivov in posameznih učiteljev. Cilj povezovanja predmetov je torej globalni pristop, ki spodbuja t. i. celostno učenje in poučevanje. Medpredmetno povezovanje zato lahko poteka na ravni vsebin, na ravni procesnih znanj ter na konceptualni ravni (prav tam, str. 68).

2.3.5 Uresničevanje učnega načrta v praksi v tretjem triletju osnovne šole

Tudi temeljna izhodišča za uresničevanje učnega načrta v praksi so zapisana v tem temeljnem šolskem dokumentu.

Predmetu slovenščina je v tretjem triletju osnovne šole namenjenih 420 ur, tj. po 4 ure tedensko v 7., 8. in 9. razredu. Jezikovnemu pouku je namenjenih 60 odstotkov učnih ur, književnemu pouku pa 40 odstotkov (prav tam, str. 77).

Tudi v tretjem triletnem osnovnošolskega izobraževanja je temeljni cilj jezikovnega pouka razvijanje sporazumevalne zmožnosti, tj. zmožnosti sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil. Učenci pri obravnavi neumetnostnih besedil razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje/gledanje, branje, govorjenje, pisanje) in se tako usposabljaajo za sprejemanje in tvorjenje ustnih in pisnih neumetnostnih besedil. Pri govorjenju/pisanju se navajajo na to, da je tvorjenje besedila načrtovano dejanje, pri katerem je treba upoštevati naslovnika ter obvladati temo, o kateri se govori/piše, in poimenovalne možnosti ter zakonitosti jezika, s katerim se naslovniku kaj sporoča. Pri poslušanju/branju pa se navajajo na razmišljujoče in kritično sprejemanje besedil ter na utemeljevanje svojega mnenja o njih; zapisano besedilo razčlenjujejo ne le pomensko, pragmatično in vrednotenjsko, temveč tudi besedno-slovnično – besedilom določajo skladenjsko zgradbo, besedam pa vlogo, pomen, stilsko vrednost in obliko ter jih uvrščajo v ustrezne skupine, ki jih poimenujejo z jezikoslovnimi izrazi in jim določajo temeljne slovnične značilnosti (prav tam, str. 77).

Pri obravnavi neumetnostnih besedil se predmet povezuje z učenčevimi izkušnjami in predznanjem ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Prav zato je po učnem načrtu didaktično priporočljivo projektno učno delo. Izbira učne oblike je seveda odvisna od ciljev učne ure. Zato je pri pouku slovenščine didaktično ustrezna tako frontalna (npr. poslušanje oddaje po radiu, učiteljev uvod v novo učno snov) kot individualna (npr. tiho branje, pregledovanje napak, ponovno pisanje besedila) oziroma skupinska oblika dela (npr. sestavljanje miselnega vzorca), posebna pozornost pa naj bo namenjena delu v manjših skupinah ali dvojicah. Učenci namreč najbolje razvijajo zmožnosti in znanje prav z aktivnimi oblikami dela, kot so npr. sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem, problemsko učenje (prav tam, str. 78).

Natančneje je v učnem načrtu opredeljena temeljna metoda jezikovnega pouka – delo z neumetnostnim besedilom. Sprejemanje in tvorjenje neumetnostnih besedil naj bi tako potekalo po naslednjih korakih (prav tam, str. 78):

1. Učenci se pripravijo na sprejemanje besedila dane vrste (npr. z učiteljevo pomočjo obudijo svoje predznanje o napovedani besedilni vrsti in o napovedani temi, predstavijo svoje izkušnje s sprejemanjem podobnih besedil, izrazijo svoja pričakovanja, izberejo ustrezno strategijo sprejemanja besedila ipd.).

2. Učenci sprejemajo (tj. berejo ali poslušajo oz. gledajo) besedilo, med sprejemanjem so pozorni na besedilo, na nebesedna ponazorila in na nebesedne spremljevalce pisanja/govorjenja.
3. Učenci po sprejemanju z učiteljevo pomočjo razčlenjujejo besedilo (in sicer predvsem okoliščinsko, naklonsko in pomensko, prebrano besedilo pa tudi besedno-skladenjsko in tvarno) ter vrednotijo njegovo učinkovitost, ustreznost, razumljivost in pravilnost.
4. Ob učiteljevem vodenju prepoznavajo, predstavljajo in povzemajo značilnosti dane besedilne vrste.
5. Če je v učnem načrtu predvideno tudi tvorjenje besedila iste vrste, se učenci nanj pripravijo (npr. predstavijo svoje izkušnje s tvorjenjem podobnih besedil in svoje težave pri tem, predstavijo značilnosti dane besedilne vrste, izberejo ustrezno strategijo sporočanja, izdelajo načrt, ponazorila ipd.).
6. Učenci pišejo besedilo oz. izdelajo pisno podlago za govorni nastop.
7. Po pisanju/govornem nastopu skupaj s sošolci in učiteljem vrednotijo svoje besedilo in besedila sošolcev ter utemeljijo svoje mnenje, če je potrebno, odpravijo napake v svojem besedilu in ga prepišejo.
8. Učenci v vodenem pogovoru presojujejo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na svojo zmožnost sprejemanja in tvorjenja besedil dane vrste ter ob učiteljevih napotkih izdelajo načrt za izboljšanje teh zmožnosti.

Pomembna novost v primerjavi z učnim načrtom iz leta 1998 je v tem, da vsebine in cilji niso omejeni na obravnavo po razredih, temveč jih učitelj lahko po lastni presoji obravnava tudi strnjeno. Izbirnost ni omejena samo na besedilne vrste, temveč je razširjena tudi na sporazumevalne dejavnosti ob obravnavi posameznih besedilnih vrst. Dodatna znanja so namenjena predvsem individualnemu delu in diferenciaciji pouka.

To omogoča večjo svobodo učitelju pri načrtovanju pouka. Učitelj se lahko bolj prilagaja zmožnostim in interesom učencev. Zaradi kombinacije različnih učnih oblik in metod lahko učitelj bolj upošteva posameznika in nadarjenim učencem prilagaja tako učne cilje kot tudi načine za doseg le-teh.

Nov Učni načrt ... (2008) v zadnjem triletju ne predpisuje več obvezne zunanje diferenciacije, učitelji lahko pozitivne učinke le-te dosegajo z notranjo diferenciacijo in individualizacijo pouka ter s prilagajanjem učnih oblik in metod.

Kot navaja tudi učni načrt, pa so najprimernejše aktivne oblike dela (problemsko učenje, projektno učno delo, učenje z odkrivanjem itd.). Za delo z nadarjenimi učenci so primerne tudi različne učne oblike. Individualno delo jim omogoča napredek z lastnim tempom, pri delu v manjših skupinah ali dvojicah pa krepijo druge veščine (sodelovanje, prilagajanje, empatijo, pomoč vrstnikom itd.).

2.3.6 Vrednotenje rezultatov

V učnem načrtu za slovenščino v devetletni osnovni šoli je v poglavju Vrednotenje rezultatov najprej posebej poudarjeno, da vrednotenje zajema preverjanje in ocenjevanje znanja. Učitelj najprej preveri učenčeve zmožnosti, nato učenca vodi in spodbuja učenje ter ugotavlja, kako dobro učenec dosega cilje. Učencu daje povratne informacije, spodbuja samovrednotenje doseganja ciljev, pomaga mu načrtovati delo in spodbuja učenje učenja. Učitelj preverja učenčevo doseganje ciljev med usvajanjem novih ciljev ter po zaključenem učnem sklopu in pred ocenjevanjem (prav tam, str. 80).

Učitelj vrednoti tisto, kar je učenec usvajal v procesu poučevanja. Pri ocenjevanju upošteva učenčevo vlogo v učnem procesu. Učenec mora poznati kriterije (merila) ocenjevanja. Učitelj v procesu ocenjevanja vrednoti učenčeve zmožnosti na podlagi pričakovanih dosežkov, vrednoti pa tudi učenčev lastni napredek. Učencu da kakovostno in izčrpno povratno informacijo, ki mu pomaga razumeti, kako razvite so njegove zmožnosti, ter spodbuja njegovo nadaljnje razvijanje zmožnosti. Učenec razvija svoje zmožnosti ves čas izobraževanja, zato mora učitelj v procesu izobraževanja spremljati razvijanje njegovih zmožnosti v daljšem časovnem obdobju (prav tam, str. 80).

»Poučevanje in vrednotenje sta tesno povezana in soodvisna ter spodbujata notranjo motivacijo, kadar učencu omogočimo, da pokaže vse zmožnosti. Ob tem ovrednotimo njegov napredek ter ga seznanimo s tem, kako napreduje k zastavljenim ciljem« (prav tam, str. 80).

Pri delu z neumetnostnim besedilom učitelj vrednoti učenčevo sporazumevalno zmožnost, to je zmožnost sprejemanja in tvorjenja raznih besedil. Vrednoti zmožnost poslušanja, govorjenja, branja in pisanja besedil tistih besedilnih vrst, ki so določene z učnim načrtom. Ob različnih besedilih vrednoti učenčevo poimenovalno, skladenjsko, pravopisno, slogovno in metajezikovno zmožnost, ob govornem nastopanju in pogovarjanju še učenčevo pravorečno zmožnost in zmožnost nebesednega sporazumevanja. Pri pouku učenec ves čas razvija svoje sporazumevalne zmožnosti, zato morata učitelj in učenec v procesu izobraževanja z različnimi pristopi spremljati in preverjati razvijanje te zmožnosti. Skupaj ugotavljata učenčev napredek, pomembno je učenčevo samovrednotenje (prav tam, str. 80–81).

Menim, da je pomembno, da učenec dobi kvalitetno povratno informacijo in možnost samovrednotenja. Če učenec pozna cilje, lahko spremlja svoj napredek pri doseganju le-teh. Tako se lahko primerja sam s sabo in ne le s sošolci. Ima možnost razmisliti o svojih močnih področjih, kar ga še dodatno motivira pri doseganju ciljev. Ko učenec »spozna« svoja močna področja, ga to motivira za nove, zahtevnejše in bolj ustvarjalne naloge, sam si postavlja vedno višje cilje, kar je za spodbujanje nadarjenosti še kako pomembno.

Tako kot nadarjeni učenci potrebujejo prilagoditve pri poučevanju oz. doseganju znanja, potrebujejo prilagoditve tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Zanje zgolj »klasične« oblike preverjanja (ustno spraševanje, pisno preverjanje znanja, razčlemba neumetnostnega besedila) niso zadostne, saj ob tem ne morejo pokazati vseh svojih potencialov. Oblike in metode preverjanja znanja morajo slediti oblikam poučevanja. Če učenec znanje usvaja prek aktivnih oblik dela (npr. s projektnim učnim delom, problemskim učenjem itd.), moramo temu prilagoditi tudi preverjanje in ovrednotiti dosežke, ki jih je učenec s takim delom dosegel. Zato je pomembno, da spremljamo vsakega učenca posebej in da poleg končnega rezultata ovrednotimo tudi njegov napredek in poti, po katerih je prišel do cilja.

Če povzamem ugotovitve iz analize učnega načrta, lahko ugotovim, da je novi učni načrt iz leta 2008 s stališča dela z nadarjenimi učenci primernejši. Učiteljem dopušča več svobode tako pri izbiri zaporedja in hitrosti obravnave vsebinskih sklopov kot tudi pri izbiri metod in oblik dela pri posameznem vsebinskem sklopu. Več svobode ima učitelj tudi pri izbiri same vsebine, saj so le-te ločene na tiste, ki jih mora učitelj obvezno obravnavati, in tiste, ki jih

obravnavajo po lastni presoji oz. glede na sposobnosti in interese učencev. Tako tudi cilji niso enotni za vse učence, ampak jih učitelj lahko prilagaja glede na njihove zmožnosti.

To učitelju omogoča, da pouk v veliki meri diferencira in individualizira ter pri tem upošteva posameznike in njihove zmožnosti. Tako lažje omogoča razvijanje posameznikovih posebnih interesov in lastni tempo napredovanja, kar je za delo z nadarjenimi učenci še posebej pomembno. Različne učne metode in oblike pa mu omogočajo, da je pouk zanimiv in raznolik, kar učence motivira za delo.

Po drugi strani pa večja »odprtost« učnega načrta zahteva dovolj kompetentnega učitelja, ki bo znal izkoristiti vse možnosti, ki mu jih nov učni načrt ponuja.

2.4 ODKRIVANJE NADARJENIH UČENCEV

Odkrivanje nadarjenih učencev je strokovno zahtevno opravilo. V postopku odkrivanja sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba, starši in po potrebi zunanji strokovnjaki (Koncept ... 1999, str. 4).

Bezić (1998, str. 87) meni, da je nadarjene otroke potrebno odkriti čim prej. Pri tem imajo v predšolskem obdobju zelo pomembno vlogo starši, v šolskem pa učitelji. Nadarjene učence moramo odkrivati tudi sistematično, tudi s standardiziranimi instrumenti: testi sposobnosti, ustvarjalnosti, z intervjuji in pogovori z učitelji, vzgojitelji, starši in tudi med učenci.

V svetu ni enotne metodologije odkrivanja nadarjenih. Marland (1972, v Koncept ... 1999, str. 4) navaja odstotke uporabe različnih metod identifikacije, ki ga za posamezne metode odkrivanja nadarjenih priporočajo strokovnjaki. Odstotki so prikazani v preglednici:

Tabela 1: Metode, ki jih za identifikacijo nadarjenih priporočajo strokovnjaki.

Metoda	% uporabe
Učiteljeva opazovanja in nominacije	75
Skupinski testi šolskih dosežkov	74
Skupinski testi inteligentnosti	65
Predhodni uspeh (vključno s šolskimi ocenami)	65
Individualni testi inteligentnosti	90
Testi ustvarjalnosti	74

Vir: Marland 1972, v: Koncept ... 1999, str. 4.

Pomembno pa je vprašanje, kako začeti sam postopek odkrivanja nadarjenih učencev, kajti razumljivo je, da vseh predlaganih metod ni mogoče uporabiti na celotni generaciji učencev, da bi tako odkrili nadarjene. Takšne množice metod ni mogoče aplicirati zaradi organizacijskih, finančnih, etičnih in drugih razlogov. Zato je potrebno najprej na preprostejši način opraviti širši izbor učencev, ki bi bili lahko nadarjeni, in potem samo njih preizkusiti z bolj veljavnimi metodami. Glede na omenjeno metodološko nedorečenost je delovna skupina izdelala svoj model odkrivanja nadarjenih učencev. Odkrivanje naj bi potekalo v treh stopnjah:

1. evidentiranje,
2. identifikacija ter
3. seznanitev in mnenje staršev (Koncept ... 1999, str. 5).

2.4.1 Evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni

Evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni, poteka na osnovi različnih kriterijev brez testiranj ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Predlagani kriteriji so (prav tam, str. 5):

- učni uspeh,
- izjemni dosežki pri likovni, glasbeni, tehnični, športni in drugih dejavnostih,
- učiteljevo mnenje, ki si ga je o učencu oblikoval med vzgojno-izobraževalnim procesom, posebno pozornost pri presojanju mora posvetiti tistim učencem, ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo odličnega uspeha, ki prihajajo iz socialno

deprivilegiranega okolja, drugačnega kulturnega okolja ali imajo specifične učne ali vedenjske težave,

- udeležba in dobri rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih,
- trajnejše aktivnosti, za katere ima učenec močan interes in v katerih dosega nadpovprečne rezultate,
- mnenje šolske svetovalne službe, ki se oblikuje na osnovi obstoječe evidence o učencu, z vzgojiteljicami iz vrtca, razrednimi in drugimi učitelji, knjižničarjem in mentorji interesnih in drugih dejavnosti.

V skupino evidentiranih so izbrani učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od navedenih kriterijev. To je širša skupina učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Evidenco evidentiranih učencev vodi šolska svetovalna služba (prav tam, str. 5).

Evidentiranje se navadno izvaja v prvem triletnju osnovne šole ter tudi kasneje, kajti s tem zmanjšamo možnost, da bi katerega učenca ob evidentiranju spregledali (Bezić 2006a, str. 141).

Operacionalizacija koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v tej stopnji predvidi naloge in izvajalce (prav tam, str. 142), prikazane v preglednici:

Tabela 2: Naloge in izvajalci evidentiranja nadarjenih učencev.

Naloge	Izvajalci	Oblike in metode izvajanja nalog
opazovanje učencev med rednim vzgojno-izobraževalnim delom	razrednik učitelji mentorji zunanji sodelavci	sprotno opazovanje znakov nadarjenosti in dosežkov učencev
oblikovanje učiteljevega mnenja	učitelj	pisno mnenje ali ustno mnenje na sestanku OUZ
oblikovanje mnenja svetovalne službe	svetovalna služba	pisno mnenje
oblikovanje evidence učencev, ki bi lahko bili nadarjeni	svetovalna služba	sestaneke OUZ, svetovalne službe in vseh strokovnih delavcev

Vir: Bezić 2006a, str. 142.

Nadarjeni učenci imajo nekatere lastnosti, ki jih pri drugih učencih ne najdemo ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Vendar nadarjeni učenci niso neka homogena skupina, ampak obstajajo med njimi razlike. Zato morajo biti vsi sodelujoči pri evidentiranju vse od vstopa v šolo pozorni na znake nadarjenosti, ki se kažejo v značilnostih nadarjenih učencev, in na njihove dosežke (prav tam, str. 33). Posebno pozornost morajo pri tem učitelji posvetiti učencem, ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo odličnega uspeha, ki prihajajo iz socialno depriviligiranega okolja, drugačnega kulturnega okolja ali imajo specifične učne ali vedenjske težave (prav tam, str. 34). Kajti ravno za te učence obstaja velika nevarnost, da so spregledani.

Ko so zbrani vsi podatki, so na sestanku oddelčnega učiteljskega zbora v skupino evidentiranih izbrani tisti učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega izmed kriterijev nadarjenosti. To je širša skupina učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Evidenco evidentiranih učencev vodi šolska svetovalna služba (prav tam, str. 34).

2.4.2 Seznanitev in pridobitev mnenja staršev

Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (1999, str. 5) kot drugi korak pri odkrivanju nadarjenih nadarjenih učencev postavlja identifikacijo nadarjenih učencev. Vendar pa Operacionalizacija koncepta (v Bezić 2006c, str. 34–35) na drugo mesto postavlja seznanitev staršev ter pridobitev njihovega mnenja in soglasja (kar pa sicer imenuje kot 3. stopnjo).

Seznanitev in pridobitev mnenja ter soglasja staršev izvede šolska svetovalna služba, ki organizira in navadno skupaj z razrednikom izvede individualni pogovor s starši. V tem pogovoru svetovalna služba seznani starše z ugotovitvijo oddelčnega učiteljskega zbora, pridobi njihovo mnenje o otroku in podpis njihovega soglasja za izvedbo postopka identifikacije (Bezić 2006c, str. 35). Ker morajo starši privoliti v postopek identifikacije, je ta stopnja postavljena pred stopnjo identifikacije.

S pridobitvijo soglasja staršev za identifikacijo nadarjenosti svetovalna služba začne voditi osebno mapo učenca, kot to predvideva 95. člen Zakona o osnovni šoli (prav tam, str. 35).

Če se postopek odkrivanja nadarjenih učencev izvede v prvem triletju, se po tej stopnji zaključi. V drugem ali tretjem triletju pa se izvede tudi naslednja stopnja postopka

(identifikacija) ter se ponovno seznani starše in pridobi njihovo mnenje o otroku (Koncept ... 1999, str. 6).

2.4.3 Identifikacija nadarjenih učencev

Identifikacija nadarjenih učencev vključuje poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev in upošteva naslednja merila (Koncept ... 1999, str. 5–6):

- Ocena učiteljev - učitelji podajo oceno o že evidentiranih učencih s pomočjo posebnega ocenjevalnega pripomočka, ki naj bi zajel naslednja področja:
 - razumevanje in pomnjenje snovi,
 - sposobnost sklepanja,
 - ustvarjalnost (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija),
 - motiviranost in interesi,
 - vodstvene sposobnosti,
 - telesno-gibalne sposobnosti,
 - izjemni dosežki (performance) na različnih področjih (umetniških, praktično tehničnem in drugih področjih).
- Testiranje šolskega psihologa:
 - Test sposobnosti – individualni ali skupinski test (npr. WISC, Ravenove progresivne matrice ...), priporočljivi so individualni testi,
 - Test ustvarjalnosti - (npr. Jellen-Urbanov TCT-DP, Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja ...).

Kot nadarjeni oziroma talentirani so identificirani tisti učenci, ki so vsaj po enem od kriterijev dosegli nadpovprečen rezultat: če je pri testu inteligentnosti IQ enak ali večji od 120, če pri testu ustvarjalnosti sodi rezultat med 10 odstotkov najboljših rezultatov evidentiranih učencev, ali če je na ocenjevalni lestvici za učitelje učenec dobil nadpovprečno oceno na posameznem področju nadarjenosti (prav tam, str. 6).

Naloge, ki sodijo v proces identifikacije (po Bezić 2006c, str. 35) so prikazane v preglednici (Tabela 3):

Tabela 3: Naloge v procesu identifikacije.

Naloge	Izvajalci	Oblike in metode izvajanja nalog
izpolnjevanje ocenjevalne lestvice učiteljev	strokovni delavci, zunanji mentorji	individualno izpolnjevanje lestvice
analiza rezultatov ocenjevalne lestvice za učitelje	svetovalna služba v sodelovanju z učitelji	analiza podatkov zbranih iz ocenjevalnih lestvic učiteljev
testiranje ustvarjalnosti	psiholog	Torranceovi ali drugi testi preverjanja ustvarjalnega mišljenja
testiranje intelektualnih sposobnosti	psiholog	WISC ali Ravnove Progresivne matrice
ugotovitev, da je učenec prepoznan za nadarjenega		sestaneek OUZ

Vir: Bezić 2006c, str. 35,

2.5 INDIVIDUALIZIRANI UČNI NAČRTI

Pomembno je, da nadarjenim učencem ponudimo ustrezen učni program, ki omogoča, da lahko svoje začetne potenciale razvijejo v kompetence na področju izobraževanja in tudi na področju poklicnega življenja. Zato »imajo nadarjeni, kakor vsi drugi učenci, pravico do takšnih učnih izkušenj, ki bodo zadovoljile njihove sedanje in prihodnje izobraževalne potrebe« (Van Tassel Baska 2000, v Bezić 2006b, str. 70).

Kurikularne teorije, ki se ukvarjajo z edukacijo nadarjenih, pri načrtovanju in prilagajanju kurikulumov izhajajo večinoma iz naslednjih temeljnih stališč in podmen (po Van Tassel Baska 2000, v Bezić 2006b, str. 70):

- Vsi učenci naj bi imeli možnost učiti se na zanje optimalen način.
- Nadarjeni imajo nekatere posebne učne potrebe (na kognitivnem, emocionalnem, socialnem in estetskem področju), zato se mora kurikulum tem potrebam prilagajati.
- Kot najuspešnejši se cenijo tisti pristopi, ki omogočajo pospešeno in poglobljeno učenje, obogatitev in razširitev učnih izkušenj. Področno specifična znanja in veščine so nujni za ekspertno ravnanje. Učne izkušnje morajo biti natančno načrtovane, tako da se doseže maksimalen učinek.

- Razvoj kurikula za nadarjenega je kontinuiran proces, ki zahteva stalno evalvacijo, pri čemer morajo biti ugotovitve izhodišče nadaljnjega načrtovanja in revizije.

Van Tassel Baska (prav tam, str. 71) govori o petih temeljnih konceptih kurikulov, med katerimi vsak bolj poudarja eno od temeljnih potreb nadarjenih:

1. razvoj splošnih kognitivnih sposobnosti nadarjenih (poudarjanje pomena učnih izkušenj, ki spodbujajo višje oblike mišljenja in učenja);
2. področno specifične kompetence;
3. posameznikove potrebe in interesi;
4. socialni razvoj nadarjenih in dejanske spremembe v družbi (poudarjanje pomena konkretnih socialnih akcij in skrb za multikulturno vzgojo);
5. spoznavanje temeljev kulture oz. največjih idej človeštva na različnih področjih.

Tudi nadarjeni učenci se med seboj razlikujejo, zato moramo učni program prilagoditi vsakemu posamezniku, da bo svoje zmožnosti lahko optimalno razvil. Pri načrtovanju individualiziranega učnega programa moramo upoštevati različne potrebe nadarjenih, njihove kognitivne sposobnosti in specifične kompetence, izhajati moramo iz njihovih potreb in interesov, ne smemo pa pozabiti niti na njihov socialni razvoj. Le tako bomo omogočili optimalni in celostni razvoj posameznika.

2.5.1 Načrtovanje individualiziranega programa za delo z nadarjenimi

Pomembno je, da za nadarjenega učenca pripravimo program, ki bo vplival na celostni razvoj nadarjenega učenca. Zato moramo pred pripravo programa zbrati dovolj kakovostnih podatkov o učencu, njegovih značilnostih, potrebah, interesih in željah ter imeti jasen pogled, kaj v okviru šole in zunaj nje učencu lahko ponudimo (Bezić 2006b, str. 75).

George (1997, v Koncept ... 1999, str. 8) predvideva, da je pri izdelavi posebnih programov za nadarjene treba še posebej upoštevati naslednje pogoje:

- da izbrana metoda dovolj poudarja razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov;
- da je metoda dovolj fleksibilna in odprta, da otroku omogoča lasten tempo razvoja;
- da zagotavlja 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, saj bi lahko zaradi ponavljajočih se vzorcev pripeljala do dolgočasje;
- da izbrana metoda daje prednost procesu po meri otroka.

Razširjena programska skupina za odkrivanje in delo z nadarjenimi je za svetovalne službe na šolah pripravila poseben pripomoček, ki služi kot osnova za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (glej prilogo A) (Bezić 2006b, str. 75).

Individualiziran program dela za nadarjenega učenca vključuje naslednje elemente (prav tam, str. 75):

- podatke o učencu, podatke o času izvedbe identifikacije in sodelujočih v pripravi programa,
- izhodišča za načrtovanje individualiziranega programa (značilnosti, potrebe, interesi in želje učenca),
- načrt prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku in drugih dejavnostih na šoli in zunaj nje,
- načrt sprotne spremljanja in končne evalvacije načrta ter njegove morebitne revizije.

V pripravi programa sodelujejo vsi učitelji, ki delajo v posameznem oddelku (učitelji predmetov, učitelji OPB), strokovno kvalificirani mentorji interesnih dejavnosti, svetovalna služba in psiholog.

Izhodišča za načrtovanje individualiziranega programa vsebujejo splošno oceno značilnosti in potreb učenca, pri čemer se izhaja iz ugotovljenih področij nadarjenosti, ki jih svetovalni delavec povzame iz rezultatov testov in ocenjevalnih lestvic nadarjenosti. Opišejo se potenciali in dosežki na posameznih področjih nadarjenosti. Nato se opišejo tudi potrebe, želje in interesi učenca, pri čemer se upoštevajo spoznanja o potencialih in dosežkih. Svetovalni delavec najprej sam ali v sodelovanju z učitelji postavi potrebe, nato pa v individualnem pogovoru z učencem in starši ugotovi, ali in katere vzgojno-izobraževalne in svetovalne dejavnosti bi bile potrebne, da bi učenec zadovoljil svoje potrebe, želje in interese (prav tam, str. 76).

Pri tem moramo upoštevati spoznanja o značilnostih nadarjenih učencev in o osebnostnih lastnostih učenca ter o lastnostih vedenja, ki bi jih bilo treba še razvijati, da bi se učenec optimalno razvijal.

Na področju spoznavnega razvoja moramo premisliti o potrebah glede razvoja mišljenja (divergentnega in konvergentnega), glede potreb na področju kompetence za učenje, pri katerih predmetih ali področjih in s kakšnimi oblikami dela ali s katerimi dejavnostmi bi lahko zadovoljili potrebe, kakšne učne izkušnje potrebuje učenec za svoj spoznavni razvoj, katere veščine bi moral še razvijati itd. (prav tam, str. 77).

Prav tako moramo premisliti o značilnostih učenčeve motivacije in njegovih interesov. Najbolje je, kadar je motivacija notranja in hkrati močan interes. Pozorni pa moramo biti tudi na učenčevo obvladovanje lastnih čustev in sodelovanje z drugimi.

Na področju umetniškega razvoja lahko izhajamo iz spoznanj o tem, v katere dejavnosti je učenec že vključen in kako v šoli to podpirati, lahko pa premislimo, katero umetniško dejavnost bi mu lahko priporočili, da bi spodbudili celostni razvoj.

Na koncu moramo premisliti tudi o posebnih potrebah učenca (materialnih, zdravstvenih, socialnih ipd.) ter z njim in starši preveriti njihovo videnje problemov in možnih rešitev (prav tam, str. 77).

Ko o vsem tem razmislimo, postavimo cilje individualiziranega programa glede na področje nadarjenosti in potrebe učenca. Ti so postavljeni za eno šolsko leto in dogovorjeni z učencem in starši. Tudi Koncept (1999, str. 7–8) predlaga oblike dela z nadarjenimi učenci in nosilce (izvajalce) aktivnosti (glej poglavje 2.6.2). Med temi dejavnostmi upoštevamo tiste, ki jih šola ali okolje že ponuja ali pa jih bomo na novo organizirali.

Nato zapišemo načrtovane prilagoditve oz. posebnosti za izbrane predmete. Načrtujemo konkretne oblike in dejavnosti. Pri tem načrtu (ki je še zmeraj splošen) pregledamo, kdo bo prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela izvajal, kje, kdaj in kaj bo prilagodil. Konkretne priprave na izvedbo pa so stvar sprotnega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela. Dokumentacijo o tem hrani vsak strokovni delavec sam (Bezić 2006b, str. 78).

Prilagajanje poteka le pri pouku posameznih predmetov. Lahko je vsebinske narave (učitelj npr. predlaga novo vsebino, zamenjavo vsebin, vsebino v skladu z izraženim interesom učenca), lahko predvideva prilagajanje oblik in metod dela učitelja in načina učenja učenca (npr. učenje v homogeni skupini, seminarsko delo, projektno delo ipd.), lahko se prilagaja tudi način preverjanja znanja in način ocenjevanja (vendar morajo kriteriji za ocenjevanje ostati enaki za vse učence) (prav tam, str. 79–79).

Poleg prilagoditev pri rednem pouku moramo načrtovati tudi druge dejavnosti zunaj rednega pouka (interesne dejavnosti, dodatni pouk, raziskovalno delo, priprave na tekmovanja, program za osebnostni in socialni razvoj, svetovanje itd.). Pri tem moramo predvideti tudi izvajalce in morebitne posebnosti izvedbe. Zapišemo tudi tiste dejavnosti, v katere bo učenec vključen zunaj šole. Na koncu pa se moramo poglobiti tudi v posebne učne potrebe učenca. Lahko predvidimo organizacijske posebnosti, potrebnost zagotovitve posebnih finančnih in drugih virov itd. (prav tam, str. 79).

Na koncu pa moramo predvideti, kako bomo spremljali uspešnost programa, na kakšen način in s katerimi pripomočki, kdo bo izvajalec in kdo udeleženec. Gre za načrt sprotne in končne evalvacije, oblikujejo se potrebni instrumenti, organizirajo potrebni sestanki itd. (prav tam, str. 80).

Individualiziran program na koncu podpišejo učenec, starši, razrednik, svetovalna služba, koordinator in ravnatelj šole.

Dokumentacijo o izvajanju vodi vsak strokovni delavec sam. Koncept predpostavlja, da tudi učenec samostojno spremlja svoje delo in rezultate.

Med izvajanjem individualiziranega programa mora biti prisotna sprotne evalvacija. Ta naj poteka enkrat v ocenjevalnem obdobju in na koncu šolskega leta. Pozorni moramo biti na procesne in organizacijske vidike izvajanja programa. Pomembno je, da sproti preverjamo, ali se dogovorjeno izvaja in ali se uresničujejo cilji in načela dela z nadarjenimi. Ob koncu leta o uspešnosti programa presoja oddelčni učiteljski zbor, svoje mnenje podajo tudi starši in učenec. Zapišejo pa se tudi predlogi za naslednje šolsko leto, morebitne potrebne spremembe ciljev, prilagoditev in izvajalcev (prav tam, str. 80–81).

2.6 DELO Z NADARJENIMI UČENCI

V poglavju 2.2.2 sem predstavila temeljna načela, iz katerih mora izhajati delo z nadarjenimi učenci, katera navaja Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, str. 6–7).

Nekdanji predsednik Svetovnega združenja za nadarjene dr. Feldhusen je v prizadevanju, da bi utemeljil specifičnost vsebin, metod in stilov vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi, opredelil naslednje kompatibilne potrebe nadarjenih (v Ferbežer 1998, str. 50):

1. Pridobivanje znanja, izkušenj in učnih navad:
 - maksimalna osvojitev osnovnih pojmov, znanj, spretnosti;
 - osvojitev velikega obsega znanja in različnih vsebinskih področij;
 - učna aktivnost na zahtevnejši ravni in s pospešenim tempom;
 - spodbujanje samostojnega branja;
 - praktično soočanja z različnimi področji znanja, umetnosti, poklicev.
2. Oblikovanje možnosti za razvoj ustvarjalnosti:
 - omogočiti pridobivanje izkušenj v ustvarjalnem mišljenju, ustvarjalnem reševanju problemov z mnogimi rešitvami;
 - omogočiti pridobivanje izkušenj v logičnem mišljenju, logično sklepanje, reševanje problemov z eno samo pravilno rešitvijo;
 - spodbujanje realističnega predstavljanja, fantazije in posebnih sposobnosti.
3. Razvijanje emocionalne podpore in motivacije:
 - ozaveščanje in razumevanje lastnih sposobnosti, interesov in potreb;
 - razvijanje samostojnosti, samousmerjanja, samovrednotenja in samodiscipline v vzgojno-izobraževalnem delu;
 - razvijanje potrebe za postavljanje in neprestano dvigovanje visokih ciljev in aspiracij;
 - omogočiti vzgojno-izobraževalne izkušnje z nadarjenimi učenci, s poudarkom na intelektualnem, umetniškem, emocionalnem, socialnem, moralnem in motoričnem področju.

2.6.1 Metode pedagoškega dela z nadarjenimi učenci

George (1997, str. 79) poudarja, da se moramo zavedati, da ni ene same metode, s katero bi poskrbeli za nadarjene in talentirane otroke, zato si moramo vedno zastaviti naslednja vprašanja:

1. Ali izbrana metoda dovolj poudarja razvijanje zahtevnejših miselnih sposobnosti in konceptov?
2. Ali je metoda dovolj fleksibilna in odprta, da otroku omogoča lasten tempo razvoja?
3. Ali zagotavlja učno okolje, ki otroku hkrati ponuja čustveno varnost in intelektualne izzive?
4. Ali bi izbrana metoda utegnila otroka odtujiti od vrstnikov ali škodljivo vplivati na nadaljnje učenje, ker uvaja določene ponavljajoče se vzorce, ki bi lahko pripeljali do dolgočasje?
5. Ali izbrana metoda daje prednost procesu po meri otroka ali pa je njen cilj izdelek, s katerim bi se šola lahko ponašala?

Visoke zaznavne interese in zmožnosti nadarjenega učenca lahko zaposlimo na različne načine, npr. z ogledi filmov, obiskovanjem knjižnic, obiski znanih umetnikov in ustvarjalcev, branjem dodatne literature, delom v laboratoriju, sodelovanjem z višjimi šolami in fakultetami, inštituti, uporabo enciklopedij, leksikonov, slovarjev, računalnikov, interneta, možnostjo spoznavanja snovi na terenu, iz »prve roke« itd. S tem oblikujemo učenčevo zaupanje v svoje lastne sposobnosti in krepimo zavest, da višje zmožnosti tudi odgovorno zavezujejo k večjem delu. Nadarjeni učenci lahko pomagajo učno manj uspešnim, pripravijo referate, poročajo o svojih hobijih in raziskavah, vrednostno oplemenitijo delo v oddelčnih skupnostih, so organizatorji šolskih tekmovanj itd. (Ferbežer 1998, str. 51).

Učitelji morajo staršem pomagati usmerjati nadarjenega učenca doma, zlasti pri izbiri domačih hobijev in reševanju konfliktov brez poraženca. Na šoli se lahko organizirajo delovne skupine s posebno zahtevnostjo, sestavljene iz nadarjenih učencev iz več letnikov in paralelek. Spodbujati pa se mora tudi razvoj notranje motivacije (prav tam, str. 51).

Upoštevati je treba vzgojno-izobraževalne potrebe nadarjenih otrok na področju pridobivanja znanja, oblikovalnih pogojev za razvoj ustvarjalnosti, razvijanje emocionalno-motivacijske osnove. Metodično in vsebinsko raznolik in bogat učni program vsebuje (prav tam, str. 53):

- pridobivanje znanja,
- razvijanje učnega in kognitivnega (ter metakognitivnega) stila,
- razvijanje osebnostnih karakteristik.

Najhitrejša napredovanje in najkvalitetnejši razvoj talentov dosežemo z usklajenostjo visokih posebnih sposobnosti in intenzivnega interesa, z ustreznostjo metod, oblik, stilov in vsebin.

Blažič (1994, str. 57–58) navaja nekaj didaktičnih ukrepov, ki imajo izrazito pozitivne učinke na razvoj nadarjenih:

- problemske situacije (naloge) naj bodo prilagojene individualnim značilnostim učencev,
- naloge (vprašanja) naj ne bodo reproduktivne, ampak izključno na produktivni ravni, torej naj bodo zahtevnejše in naj vključujejo višje taksonomske nivoje (postavljamo visoke zahteve),
- spodbujati je potrebno produkcijo originalnih idej, ki jih pozitivno ovrednotimo,
- iskanje pri pouku naj bo usmerjeno v iskanje drugačnih, netipičnih rešitev (spodbujanje konvergentnih miselnih poti),
- učence je potrebno usmerjati v različne izvenšolske ustanove, ki organizirajo obogatitvene programe in priprave na različna tekmovanja za nadarjene učence.

Ferbežer (1998, str. 53) navaja principe uspešnega učnega razvoja:

- aktivna raba pridobljenega znanja,
- samostojnost in samousmerjanje,
- doživljanje naraščajočega občutka samoizpopolnitve.

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci je zajeto v:

- skupinskem delu z vsemi učenci,
- dodatnih šolskih programih za skupine sposobnejših,
- v specifičnih učnih programih za nadarjene (prav tam, str. 53).

Razvojne potrebe nadarjenih zadovolji v razredu učitelj, ki posveča veliko pozornosti individualnim razlikam, uporablja različne oblike, metode in stile poučevanja ter učenja za

potrebe različnih otrok, prenaša različne učne izkušnje in vire za različno sposobne in različno zainteresirane otroke.

Ferbežer (prav tam, str. 54) loči dva osnovna modela dela z nadarjenimi v osnovni šoli:

1. Integrirani model: poudarek je na učni individualizaciji. Individualizirano programsko delujoč razred ima dve značilnosti: delo v učnih centrih ter načrtovanje dela z delovnimi dogovori.
2. Ločitveni model: nadarjeni otroci so občasno uvrščeni v specifične, njim namenjene programe. Večina teh programov zadovoljuje tri osnovne skupine potreb: kognitivne, afektivno-socialne in ustvarjalne potrebe.

V adolescenci je večji poudarek na razvijanju specifičnih znanj in sposobnosti, na oblikovanju sistema življenjskih ciljev. V tem času je zato treba zagotoviti:

- dostopnost do vseh specifičnih virov,
- vključenost v delo raziskovalnih ustanov,
- mentorski sistem dela,
- sodelovanje z drugimi nadarjenimi subjekti (prav tam, str. 54).

Na razvijanje nadarjenih otrok negativno vpliva nezanimiv pouk, prevelik poudarek na ocenah, zunanji kriteriji uspeha, poudarjanje formalnih predpisov, nezaupanje učitelja v učenčeve sposobnosti, mehanično učenje itd.

Bolj ugodna učna atmosfera za razvijanje nadarjenih učencev je tista, ki dopušča: svobodo mišljenja, spodbujanje radovednosti, poučevanje in učenje s hipotezami, poučevanje z eksperimenti, učiteljevo aktivnost, podrejeno aktivnosti otrok, možnosti za odlično obvladanja znanja, možnost divergentnega mišljenja, notranja motivacija itd. (prav tam, str. 54). Vidimo, da je to učna atmosfera, ki predpostavlja bolj svobodnega in aktivnega učenca.

Ferbežer (1998, str. 55) v osnovni šoli predlaga proaktivni kurikulum, kjer je učni program:

- fleksibilen in omogoča individualizacijo,
- zasnovan na višjih psihičnih procesih,
- razvija ustvarjalnost,
- z vsebinami usmerjen v prihodnost,

- omogoča akceleracijo, obogatitev in ločitev,
- emocionalno-motivacijsko razvija talente,
- omogoča učenje zunaj šole,
- omogoča mentorsko delo,
- omogoča različne hitrosti napredovanja,
- omogoča različne vsebine znotraj istih učnih ciljev,
- omogoča različne stile učenja in različne kognitivne stile.

Iz tega lahko vidimo, da ni enotnega programa, ki bi bil najboljši za vse učence. Zato moramo pouk individualizirati in prilagajati vsakemu posamezniku, prilagoditi mu moramo tako hitrost napredovanja in vsebine kot tudi učne metode in oblike. Učitelj mora iz vloge učitelja kot prenašalca znanja stopiti v vlogo učitelja mentorja, ki učenca usmerja na poti k cilju. To lahko doseže z izbiro ustreznih učnih metod in oblik, predvsem takih, pri katerih bo učenec razvijal zahtevnejše miselne sposobnosti ter znanje usvajal aktivno.

2.6.2 Oblike dela z nadarjenimi učenci

Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, str. 7–8) v tretjem triletju predlaga naslednje oblike dela z nadarjenimi učenci in nosilce (izvajalce) aktivnosti (Tabela 4):

Tabela 4: Predlagane oblike dela z nadarjenimi učenci in nosilci (izvajalci) aktivnosti.

Oblike in dejavnosti	Kdo
• notranja diferenciacija, • fleksibilna diferenciacija, • dodatni pouk, • individualizirani programi za delo z nadarjenimi, • vzporedni programi (pull-out), • delna zunanja diferenciacija (8. in 9. razred), • izbirni predmeti, • seminarske naloge, • raziskovalne naloge, • športne in kulturne sekcije, • obogatitveni programi, • interesne dejavnosti, • dnevi dejavnosti • kreativne delavnice, • raziskovalni tabori, • priprava za udeležbo na tekmovanjih, • programi za razvijanje socialnih spretnosti, • programi za osebni in socialni razvoj (interakcijske vaje, socialne igre, mladinske delavnice), • hitrejše napredovanje (izjemoma), • osebno svetovanje učencem in staršem, • svetovanje pri izbiri poklica.	• učitelji, • svetovalna služba, • mentorji (šolski in zunanji), • knjižničar, • Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje • vodstvo šole, • glasbena šola in druge javne umetniške šole.

Vir: Koncept ... 1999, str. 7–8.

Ferbežer (1998, str. 51–52) pravi, da lahko cilje pri delu z nadarjenimi dosegamo v različnih oblikah dela: pri rednem pouku, interesnih dejavnostih, fakultativnih oz. raziskovalnih urah, z dodatnimi tečaji, hitrejšim napredovanjem iz razreda v razred, iz programa v program, z dodatnim učnim gradivom, različnimi učbeniki samostojnega učenja (programirani učbeniki), z različnim grupiranjem učencev, z učenčevo svobodo pri izbiri ponujenih učnih predmetov itd.

Bezić (1998, str. 87) poleg teh oblik dodaja še dodatni pouk, krožke, glasbene šole, športne in kulturne sekcije, dejavnosti mladih raziskovalcev. Dalje (str. 96) našteva programe, ki so se pri nas že uveljavili: kreativne delavnice, raziskovalni tabori, otroško in mladinsko raziskovalno delo, posebne šole (npr. umetniške), posebni oddelki (npr. športni oddelki gimnazij), prostovoljno delo, tekmovanja, množične dejavnosti (Vesela šola, Bralna značka, Male sive celice itd.), tečaji, programi za razvijanje socialnih spretnosti, programi za osebni in socialni razvoj (interakcijske vaje, socialne igre, mladinske delavnice) itd.

Za tako zasnovano učno programsko aktivnost morajo biti izpolnjene nekatere objektivne možnosti. Te lahko razdelimo v več kategorij (po Ferbežer 1998, str. 52):

- **Glede na organizacijo pouka:** svoboda v organizaciji pouka in učenja, svobodnejši urnik, programsko življenje interdisciplinarne celote (ne ozki učni predmeti), posebni programi za nadarjene učence, poudarjanje skupinskih, sodelovalnih in individualnih oblik učnega dela, celotno delo z nadarjenimi zasnovati interdisciplinarno in timsko, prenašati spoznanja o pozitivnih in učinkovitih načinih dela z nadarjenimi učenci na vse učence.
- **Glede na materialne možnosti:** več manjših prostorov, manjše število učencev v oddelku, bogat vzgojno-izobraževalni standard šole, visoko kakovostno, bogato in raznovrstno opremljena knjižnica.
- **Glede na usposobljenost učiteljev:** usposobljenost učiteljev za delo z nadarjenimi učenci, materialno stimuliranje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci, vsakdanja pedagoška delovna komunikacija med učitelji, stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci, omogočiti učiteljem in svetovalnim delavcem specializacijo, magisterije in doktorate iz tega področja, v študijske programe učiteljev vnesti več vsebin s področja nadarjenosti.
- **Glede na spodbujanje in spremljanje nadarjenih:** spremljanje razvoja talentov z dokumentiranjem, posebno pozornost posvetiti kulturno prikrajšanim nadarjenim učencem, ogniti se prezgodnje specializacije, začeti s sistematičnim učnim delom čim bolj zgodaj.
- **Glede na vlogo države oz. stroke:** štipendirati talente iz nižjih socialnih slojev, posamezne raziskave s področja nadarjenosti dvigniti na raven nacionalnih projektov, ustanoviti nacionalno združenje za nadarjene, v javnosti pisati o talentih in skrbeti za pozitivno družbeno klimo, nadarjenim prilagoditi šolsko zakonodajo, zgraditi teorijo o

metodiki dela s talenti, na nacionalni ravni poenotiti dokumentacijsko spremljanje nadarjenih učencev.

Ferbežer (1998, str. 55–56) opredeljuje tri osnovne oblike dela z nadarjenimi učenci, ki prevladujejo v šolskem sistemu:

1. Akceleracija: vsebuje zgodnejši vstop v šolo, preskok razreda, hitrejše obvladanje snovi, kontinuirano brezrazredno napredovanje, dodatne tečaje, zgodnejši vpis na višjo stopnjo šolanja.
2. Ločevanje oz. izločevanje: vsebuje homogeno razvrščanje in delno homogeno razvrščanje (npr. zunanja diferenciacija, fleksibilna diferenciacija, individualizacija).
3. Obogatitev: nadarjeni učenci so v okviru obogatitvenega programa v običajnem okolju deležni dodatnih aktivnosti in vsebin.

V osnovni šoli je skrb za nadarjene posebej pomembna. Zato je pomembno, koliko je za te namene izrabljen redni pouk in z njim povezano učno delo. Šola bo za nadarjene največ storila, če bodo:

- živeli in delali v razumevajočem učnem okolju, ki bo spodbujalo njihove posebne potrebe in želje,
- zgodaj odkrivali veselje do učenja,
- lahko hitreje napredovali po obogatenih, problemsko zasnovanih in diferenciranih učnih programih,
- lahko ustvarjalno delali (manj stereotipnega poučevanja in ponavljanja, več hevrističnega učenja),
- čim prej obvladali temeljne jezikovne, matematične, naravoslovne, socialne in druge spretnosti, sposobnosti in navade kot instrumente učenja,
- imeli možnost razvijati in zadovoljevati svoji starosti primerne socialne in emocionalne potrebe,
- imeli možnost učiti se osebne in socialne odgovornosti za svoje obnašanje in ravnanje ter spoznavati posledice neustrezno usmerjene nadarjenosti (Strmčnik 1999, str. 25–26).

Te možnosti šola najlažje izpolnjuje z učno diferenciacijo in individualizacijo. Strmčnik (1998, str. 26–28) loči naslednje oblike diferenciacije:

- zunanja diferenciacija,
- notranja diferenciacija in individualizacija in
- fleksibilna diferenciacija in individualizacija.

2.6.2.1 ZUNANJA DIFERENCIACIJA:

Zunanja diferenciacija je organizacijski ukrep, pri katerem so učenci po svojih določenih razlikah razdeljeni v prostorsko in trajno ločene homogene skupine z neenotnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji, vsebinami in metodami. Pouk poteka na različno zahtevnih ravneh glede na posameznikovo znanje, sposobnosti in tempo napredovanja (Strmčnik 1987, str 11).

Poznamo več oblik zunanje diferenciacije. Učence lahko ločujemo v posebnih razredih (streaming), le pri nekaterih predmetih (setting), ali pa v posebnih šolah (Strmčnik 1998, str. 26). Vse oblike pa imajo tako svoje prednosti, kot tudi slabosti.

Zagovorniki zunanje diferenciacije pravijo, da je le-ta najbolj optimalna, saj lahko celotno učno vsebino prilagajamo nadarjenim, bolj racionalno izrabimo učni čas, prispeva k boljšemu odnosu do učenja, je preprostejša in bolj gospodarna, nadarjeni se družijo s sebi enakimi, več časa lahko namenimo za individualne aktivnosti, nadarjeni dosegajo boljši uspeh (prav tam, str. 26).

Po mnenju Marentič Požarnikove (2000, str. 255) je homogenejšo skupino lažje poučevati, saj se lažje prilagodi naloge, učna gradiva ter tempo obravnavanja snovi. Prav tako se učno šibkejši učenci ne počutijo zapostavljene in manjvredne, niso zasmehovani, saj delujejo med sebi enakimi, pri učno zmožnejših učencih pa se poveča tekmovalnost in se bolj trudijo. Učenci realnejše spoznajo svoje sposobnosti, kar jim pomaga pri odločitvi za nadaljnje šolanje in poklic

Nasprotniki zunanji diferenciaciji najbolj očitajo, da socialno še bolj razslojuje, čeprav bi morala zlasti osnovna šola socialno razslojevanje čim bolj omejevati. V zahtevnejših učnih smereh je zelo malo učencev iz nižjih socialnih slojev, čeprav je tudi med njimi veliko nadarjenih (Strmčnik 1998, str. 27). Brez trdne podlage je mišljenje, da nadarjeni učno bolje napredujejo, če se šolajo ločeno. Mnogi dokazi namreč potrjujejo, da so ravno tako uspešni

tudi v skupni šoli, če je vpeljana kakovostna notranja diferenciacija in individualizacija. Navsezadnje pa trajno ločevanje nadarjenih slabo vpliva na njihov osebni in socialni razvoj, saj se jim pogosto začne oglašati voditeljski sindrom, občutek večvrednosti, oholost do drugih učencev, socialni individualizem in egoizem (prav tam, str. 27).

Kljub razvrščanju v homogenejške skupine ostajajo med učenci še velike individualne razlike, zato je kljub diferenciaciji individualizacija zelo pomembna. Slabost zunanje diferenciacije je tudi, da učno zmožnejši učenci nimajo priložnosti pomagati učno šibkejšim in se ob tem učiti ter socialno razvijati. Po drugi strani pa učno šibkejši učenci nimajo zgleda in spodbude pri učno zmožnejših učencih. Motivacija učno šibkejših učencev pade, saj dobijo »pečat« nesposobnih, zlasti če tudi z veliko truda ne morejo doseči boljše razvrstitve (Marentič Požarnik 2000, str. 256).

Dogaja se tudi, da učitelji od učencev v prvih (in tudi v drugih) nivojskih skupinah manj pričakujejo, učenci pričakovanja ponotranjijo, kar slabo vpliva na njihovo samospoštovanje in nadaljnjo prizadevnost (pigmalionov efekt). Pogosto dajejo učitelji učencem prvih in drugih nivojskih skupin bolj rutinske, premalo izzivalne in raznolike naloge, učenci so deležni manj pozornosti in dodatnih sredstev (prav tam, str. 256).

Plut Pregelj (1999, str. 46) dodaja, da se mora učenec naučiti doživljati lastne uspehe in neuspehe, uspehe in neuspehe skupine ter se s posledicami soočiti. Eden od temeljnih namenov osnovne šole je namreč razvijanje zdravih osebnosti, ki se bodo znale soočiti s težavami v življenju in jih tudi premagovati.

Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 (40. člen) (Zosn, 1996) je v slovenskih osnovnih šolah predpisoval zunanjo diferenciacijo v osmem in devetem razredu pri pouku slovenščine, matematike in tujega jezika (nivojski pouk). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, objavljen 9. 6. 2006, je 40. člen spremenil, in sicer se od 1. septembra 2006 v osmem in devetem razredu pouk pri slovenskem jeziku (in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanem območju), matematiki in tujem jeziku pouk lahko organizira:

- z razporeditvijo učencev v učne skupine,
- s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev,
- kot nivojski pouk ali

- kot kombinacija oblik diferenciacije iz prejšnjih alinej tega odstavka (Zosn-E 2006).

Odločitev o izvajanju oblik diferenciacije na predlog ravnatelja sprejme svet šole praviloma za eno šolsko leto. Pred odločitvijo svet šole pridobi mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev (prav tam).

Čeprav novi učni načrti zunanje diferenciacije več ne predpisujejo, pa jo je večina osnovnih šol še ohranila.

2.6.2.2 NOTRANJA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA

Nadarjeni učenci so deležni posebne skrbi znotraj heterogenih učnih skupin in regularnega učnega dela, ne da bi bili občutno časovno in prostorsko ločeni od matičnega razreda (Strmčnik 1998, str. 27). Gre za različno kombiniranje učnih metod in oblik ter s tem sprotno prilagajanje učnim razlikam med učenci. Pri tem pa ostajamo pri skupnih temeljnih ciljih in smotrih ter pri razmeroma enakem učnem tempu in napredovanju. Poudarek je na prilagajanju učne vsebine, sredstvih, metodah, didaktičnem vodenju, učnem času, sodelovanju učencev itd., ki občasno za krajši čas odstopajo od skupnega učnega poteka (Platiše 2003, str. 340).

Najpogostejše oblike notranje diferenciacije so (Strmčnik 1994, str. 22): intenziviranje učne aktivnosti, učna pomoč sošolcem ali učiteljem, posebna prilagojena pozornost skozi ves pouk, vpletanje zahtevnejših snovi in nalog, posebne domače zadolžitve, svetovanje literature in drugih učnih sredstev samostojnega učenja, sistematično učno in osebno svetovanje, dodatni učitelj v razredu, bogate raziskovalne možnosti, akceleracija, občasno krajše ločevanje v posebne skupine. Pozneje je tem oblikam dodal še vključevanje v raziskovalno delo ter individualni in skupinski pouk (Strmčnik 1998, str. 27).

Kljub številnim prednostim notranje diferenciacije pa Strmčnik (1999, str. 60) opozarja tudi na njeno glavno slabost: zaradi raznolikosti in zapletenosti je izjemno zahtevna, saj mora učitelj upoštevati različne dejavnike (razredno strukturo, učne cilje in vsebine, učni čas, učna sredstva in pripomočke itd.). Zato so potrebni strokovno, pedagoško in sociološko dobro usposobljeni učitelji, dobro organizirane svetovalne in strokovne službe, ustrezen materialni standard šole ter prožnejša organizacija šolskega dela. Za uspešno izvedbo je pomembno tudi primerno število učencev v razredu, potrebna učna sredstva, več učnih virov, zlasti pa skrbno

izdelan učni načrt, z jasnimi smotri in nalogami ter z vsaj deloma opredeljeno temeljno in dodatno učno vsebino (Platiše 2003, str. 342–343).

Oblike notranje diferenciacije se navadno uporabljajo predvsem pri mlajših učencih na razredni stopnji. Ko so starejši, notranja diferenciacija ne zadostuje več, zato se uvaja fleksibilna diferenciacija.

2.6.2.3 FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA

Fleksibilna diferenciacija ima osnove notranje diferenciacije, priključijo pa se še sestavine zunanje diferenciacije. Gre za občasno ločevanje učencev v homogene skupine zunaj matičnega razreda. Učencem glede na sposobnosti in interese prilagajajo učne cilje, vsebine, oblike in metode dela. Poteka v različnih oblikah, npr. kot fakultativne dejavnosti, akceleracija, interesne dejavnosti, timski pouk itd. (Strmčnik 1998, str. 28).

Najbolj znan model fleksibilne diferenciacije, ki se pri nas uvaja v drugem triletju, je sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka. Zanj je značilno, da je učna vsebina razdeljena na temeljni oz. jedrni in na nivojski del. Pouk poteka izmenično v heterogenih in homogenih učnih skupinah (Strmčnik 1987, str. 253). Temeljnemu je namenjeno približno 70 % učnega časa, ki poteka skupaj za vse učence, ostalih 30 % učnega časa pa so učenci ločeni v homogene skupine zunaj matičnega razreda, kjer pouk poteka na različnih zahtevnostnih ravneh. Učno zmožnejši učenci so skupaj, prilagojen jim je zahtevnejši učni program in organizacijske oblike učnega dela (Strmčnik 1998, str. 28).

Najpogostejše oblike fleksibilne diferenciacije so (Strmčnik 1994, str. 22–23): krožki oz. interesne dejavnosti, katerih kriterij za vključevanje je predvsem zanimanje učencev, fakultativni učni predmeti, kurzi in ekskurzije za nadarjene, v sodelovanju z zunajšolskimi ustanovami pa še glasbene, baletne in druge šole itd.

2.6.2.4 ZUNAJŠOLSKE OBLIKE SKRBI ZA NADARJENE

Šolske in zunajšolske oblike skrbi za nadarjene se med seboj prepletajo, zato jih je težko povsem ločevati. Strmčnik (1998, str. 28–29) omenja naslednje zunajšolske oblike:

- **Ekskurzije, nekajdnevni kampi ali počitniški tečaji:** zbirajo se nadarjeni različnih starosti (lahko tudi njihovi starši). Namenjeni so socialni vzgoji prek socialno mešanih

skupin nadarjenih, akceptiranju in ozaveščanju njihove drugačnosti, vključevanju v različne predmetne dejavnosti, izmenjavi izkušenj, izobraževanju in sodelovanju staršev itd.

- **Glasbene, baletne, likovne in druge šole**, ki ponujajo mnoge specializirane dejavnosti nadarjenih, npr. regionalna in državna tekmovanja v različnih predmetih, internacionalne olimpijade iz različnih področij, olimpijada za bistre glave, raziskovalne dejavnosti itd.
- **Sobotne šole za nadarjene**, ki jih poznajo predvsem v tujini.

Zelo pomembna so različna civilna združenja staršev in raznih inštitucij, ki pomagajo nadarjenim. Njihove naloge so predvsem naslednje (Strmčnik 1998, str. 29–30):

- spodbujanje, organiziranje in vodenje raznih dejavnosti za nadarjene,
- organiziranje razgovornih klubov za starše, da imajo možnost izmenjave izkušenj, se pogovoriti o skupnih problemih, učiti se na izkušnjah drugih in se posvetovati s strokovnjaki,
- seznanjanje javnosti o možnostih in problemih nadarjenih učencev ter premagovanje predsodkov,
- sodelovanje z osrednjimi in lokalnimi šolskimi oblastmi, s šolami, učitelji in šolskimi svetovalnimi delavci,
- spodbujanje raziskovalnih ustanov k znanstvenemu spremljanju dela z nadarjenimi in k raziskovanju tega področja na sploh,
- sodelovanje s podobnimi organizacijami in združenji doma in na tujem.

2.6.3 Vloga staršev

Psihologi so prišli do ugotovitve, da so v razvoju dosegli največji uspeh in napredek tisti otroci, ki so imeli v družini ugodno čustveno podporo staršev: ozračje varnosti brez bojazni, skrbi in konfliktov. Za popolno uresničitev potencialnih sposobnosti je najpomembnejše dobro počutje otroka v družini, kar dosežemo z odkritostjo, razumevanjem in prijaznostjo (Težak 2008, str. 17–18).

Raziskave so pokazale, da starši nadarjenih otrok vzgajajo otroke bolj svobodno in manj avtoritativno, otroke spodbujajo k odgovornosti, jih navdušujejo za učenje in znajo prisluhniti

osnovnim psihološkim in socialnim potrebam otroka po varnosti, ljubezni, igri, prostem času, druženju ter raziskovanju novih dejavnosti in možnosti (prav tam, str. 18). Pomembno je, da starši otroka vzgajajo v primernem vzgojnem stilu (demokratska vzgoja), ustrezni skrbi za intelektualni razvoj, s kulturnim udejstvovanjem družine, v bogatem učno-didaktičnem okolju itd. (Meško 2003b, str. 341)

Starši imajo pomembno vlogo pri razvoju otrokove nadarjenosti, saj poznajo svoje otroke bolj kot kdorkoli drug. Da pa se nadarjenost lahko razvija, jo moramo najprej odkriti, še prej pa ji moramo dati možnost, da se pokaže (Meško 2003a, str. 182). Če želijo starši nadarjenost odkriti, morajo poznati temeljne značilnosti le-te. Vedeti morajo, kako in na osnovi česa lahko to spoznajo, kaj naj opazujejo, katere so tiste osebnostne lastnosti in značilnosti vedenja, ki bi jim pokazale, da se njihov otrok razlikuje od vrstnikov ali celo prehiteva njihov razvoj (prav tam, str. 182).

Ko starši dobijo strokovno mnenje o otrokovi nadarjenosti, se velikokrat znajdejo v dilemi, kako otroka vzgajati, kaj in kako ga učiti, v kakšne dejavnosti ga vključiti itd. Pri tem pa je velikokrat pomembnejše, da starši poskrbijo za čustveno oz. vedenjsko plat otrokovega razvoja, kot da urijo njegove spretnosti (prav tam, str. 184–185). Otrokom morajo nuditi osnovo za čustveni in socialni razvoj in zdravo družinsko okolje, ki preprečuje sebičnost, individualizem in izolacijo nadarjenega otroka (Ferbežer 1984, v Meško 2003a, str. 185).

Starši morajo znati otroke ustrezno motivirati, otroka morajo spodbujati k samostojnem iskanju novega in neznanega. Prav tako ne smejo zavirati otrokove navdušenosti in ustvarjalnosti, odgovarjati morajo na otrokova vprašanja in jih spodbujati, da tudi sami poskušajo priti do odgovorov, kajti to spodbuja nadaljnjo spoznavno radovednost (prav tam, str. 185).

Otrok potrebuje priznanja za svoje dosežke. Priznanja in drobne nagrade so zanj močna zunanja spodbuda. Največ priznanj dobi otrok ravno od svojih staršev. Pomembno je, da starši pokažejo razumevanje za otrokove aktivnosti in poskrbijo za ustrezno pomoč, saj se bo otrok le tako lahko uveljavil in izkazal na svojih močnih področjih z izjemnimi dosežki (Knafelc 2003, str. 191).

Starši se pri svojem nadarjenem otroku pogosto srečajo s težavo neenakomernega razvoja in so zavedeni z določenimi nadpovprečno razvijajočimi se sposobnostmi. Ker pričakujejo enakomeren razvoj na vseh področjih, so lahko njihova pričakovanja nerealna, kar lahko privede do tega, da ima otrok nizko samopodobo in občutek nezadostnosti. Na drugi strani pa lahko zaradi »samo« povprečne sposobnosti na enem področju od otroka pričakujejo premalo, čeprav je na ostalih področjih nadpovprečen (Ferbežer 2008, str. 38 – 39).

2.6.4 Kakšen mora biti učitelj nadarjenega učenca?

Nadarjeni potrebujejo predvsem občutek, da so sprejeti, varni, ljubljeni, da jih učitelji razumejo. Poudarek pri izobraževalnem, intelektualnem in življenjskem usmerjanju je na vzgoji samostojnosti. Učitelj mora biti odprt, prožen, demokratičen, dopuščati mora hojo po različnih poteh. Kritika mora biti stvarna in ne osebna. Ocenjevati mora z vidika učenčevega individualnega razvoja, ne pa po merilih povprečja (Ferbežer 1998, str. 51).

Učitelj ne sme zadrževati učenčevega napredovanja, saj nadarjeni učenci napredujejo hitreje od ostalih. Ne sme na silo uveljavljati svoje avtoritete, naj se ne izmika odgovorom na vprašanja, učne obveznosti naj ne povečuje le količinsko (prav tam, str. 51).

Zelo pomembno vlogo ima učitelj kot mentor nadarjenega otroka. Mentorsko delo mora izhajati iz specifičnih interesov in potreb nadarjenega otroka. Pomembnejši je poudarek na osebni dinamiki kakor na kognitivni vlogi (prav tam, str. 55).

Učitelj nadarjenega otroka mora biti strokovno usposobljen za mentorstvo, dober poznavalec strokovnega področja, na katerem deluje kot mentor, spremljati mora napredek stroke in biti aktiven raziskovalec (prav tam, str. 55). Dalje Ferbežer (1998, str. 55) našteje nekatere naloge oz. lastnosti učitelja mentorja:

- odpira talentom drugačne in nove poti mišljenja, dvom o veljavnem znanju, samokritičnost, znanstveno pismenost, nove interesne usmeritve, pomaga v tveganju;
- je empatičen v življenjskih krizah, učence spodbuja, učenca je prijatelj, mu zaupa, vedno je pripravljen pomagati in svetovati;
- pohvali dragocene izvirne dosežke, spoštuje divergentne miselne rezultate, priznava odlične rezultate in talente;

- je odločen, trden, vztrajen, duhovit, hraber, vitalen;
- ima garaški odnos do dela, visoko motivacijo in aspiracije, racionalno časovno načrtuje.

Tudi Maker (v Dobnik 1998, str. 105) meni, da mora biti učitelj dober strokovnjaki v svoji stroki, poleg tega pa so pomembne še naslednje lastnosti:

- razumevanje otrokovega razvoja,
- samozavest,
- spretnost pripravljanja zanimivih in fleksibilnih gradiv,
- visoko razvita spretnost spraševanja in razlaganja,
- pripravljenost za vodenje (namesto ukazovanja), kar učencem razvijanje samostojnega mišljenja in dejanj,
- dobre izkušnje s poučevanjem povprečno sposobnih otrok in
- sposobnost delanja in priznavanja napak.

Gallagher (v Dobnik 1998, str. 105) izpostavlja, da bi moral dober učitelj nadarjenih težiti k razvijanju otrokovih učnih spretnosti, k spodbujanju višjih ravni mišljenja ter k nagrajevanju šolskih dosežkov, ne da bi otroka pri tem ločil od razreda.

Nadarjeni učenci pa so izpostavili naslednje lastnosti idealnega učitelja (Endean in George 1982, v Dobnik 1998, str. 105–106):

- učitelj mora dobro obvladati svoj predmet,
- dobro mora biti podkovan na vseh področjih, ne le v svoji stroki,
- imeti mora smisel za humor,
- biti mora dober govornik, da zna zapleteno snov razložiti nazorno in preprosto,
- uporabljati mora vsakdanji jezik in primere iz vsakdanjega življenja.

Vidimo, da tako vsi avtorji kot tudi učenci kot poglavitno lastnost opredeljujejo dobro poznavanje strokovnega področja, učencem pa se zdi pomembno tudi ostalo znanje. Učenci so izpostavili tudi smisel za humor, ki je pomemben tudi po mnenju Ferbežerja.

Medtem ko so se učenci in tudi Maker ter Gallagher osredotočili bolj na strokovnost in pedagoško-didaktična znanja, daje Ferbežer prednost osebnostni dinamiki pred kognitivno

vlogo. Menim, da eno brez drugega ne gre, zato je dober učitelj tisti, ki mu uspe združiti oboje.

Bezić (1998, str. 87) izpostavi problem, da povprečni učitelj še vedno tesno povezuje nadarjenost s pridnostjo in poslušnostjo, sposobnostjo hitrega razumevanja, povezovanja, odlične zapomnitve. Za fante s tovrstnimi lastnostmi prevladuje mnenje, da so nadarjeni, za dekleta pa, da so pridna. Da presežemo taka stereotipna mišljenja, so zelo pomembna dodatna izobraževanja učiteljev, ki delajo z nadarjenimi učenci (prav tam, str. 87). To pa so praktično vsi učitelji.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 UVOD

V času, ko se vedno bolj zavedamo pomena vzgoje in izobraževanje, vse več otrok označimo kot otroke s posebnimi potrebami. Ti potrebujejo posebno pozornost in skrb, prilagoditi jim moramo delo in jim omogočiti optimalni razvoj, v skladu z njihovimi zmožnostmi in sposobnostmi.

Zakon o vzgoji in izobraževanju (1996) v 11. členu kot otroke s posebnimi potrebami opredeli tudi nadarjene otroke. Čeprav se učitelji zavedajo pomena skrbi za otroke s posebnimi potrebami, na nadarjene velikokrat pozabijo: to so namreč običajno otroci, ki v razredu navadno ne povzročajo velikih problemov, saj hitro dosegajo in celo presegajo standarde znanja. Zato obstaja nevarnost, da se bodo v šoli začeli dolgočasiti, pouk jim ne bo zanimiv, svojih interesov ne bodo razvijali, kot bi jih lahko.

Slovenščina je eden izmed predmetov, kjer se otrokova nadarjenost in ustvarjalnost hitro pokažeta, lahko na različne načine spodbujata, lahko pa tudi hitro zamreta. Zato je pomembno, da nadarjenost učencev pravočasno odkrijemo, učencem prisluhujemo in z njimi delamo na način, ki jih omogoča optimalni razvoj. Predvsem moramo biti pozorni, da katerega izmed nadarjenih ne spregledamo, saj so tudi za področje slovenščine lahko »skriti« nadarjeni, ki jim zaradi primanjkljaja na kakšnem drugem področju (npr. specifične učne težave) v postopku evidentiranja ne namenimo dovolj pozornosti.

3.2 RAZISKOVALNI PROBLEM

V empiričnem delu sem obravnavala problematiko nadarjenih učencev pri pouku slovenščine v osmem in devetem razredu osnovne šole. Zanimalo me je, kako učitelji slovenščine opredeljujejo nadarjenost ter ali ločijo med splošno nadarjenostjo in parcialno nadarjenostjo za določena področja. Ali učitelji poznajo Koncept Odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ter ali se čutijo dovolj usposobljene za delo z nadarjenimi? Zanimalo

me je, ali izdelujejo individualne učne načrte za nadarjene učence in ali oz. kako jih uresničujejo. Prav tako me je zanimalo, ali zunanja diferenciacija vpliva na delo z nadarjenimi učenci. Predvsem pa sem se osredotočila na oblike in metode dela, ki jih učitelji slovenščine uporabljajo pri delu z nadarjenimi znotraj pouka, ter na to, ali nadarjene učence spodbujajo le pri pouku ali jih usmerjajo tudi v druge dejavnosti.

3.2.1 Raziskovalna vprašanja

1. Kako učitelji slovenščine pojmujejo nadarjenost?
2. Ali ločijo univerzalno in parcialno nadarjenost?
3. Ali učitelji poznajo Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli? Kaj menijo o njem?
4. Ali na šoli izdelujejo individualizirane učne načrte za nadarjene učence?
5. Kdo pri izdelavi individualiziranih učnih načrtov sodeluje?
6. Ali oz. kako pogosto individualizirane učne načrte evalvirajo?
7. Katere metode in oblike dela učitelji najpogosteje uporabljajo pri pouku slovenščine?
8. Ali učitelji slovenščine za delo z nadarjenimi uporabljajo drugačne učne oblike in metode kot za ostale učence?
9. Ali učitelji zaradi zunanje diferenciacije »zanemarjajo« individualizacijo?
10. Katere dodatne dejavnosti s področja slovenščine, v katere se nadarjeni učenci lahko vključijo, na šoli organizirajo?
11. Kako učitelji učence spodbujajo, da se vključujejo v dodatne dejavnosti?
12. S kakšnimi težavami pri delu z nadarjenimi se učitelji slovenščine srečujejo?
13. Ali se nadarjeni učenci svoje nadarjenosti zavedajo?
14. Ali se nadarjeni učenci vključujejo v dejavnosti v šoli in zunaj nje?
15. Kakšen način dela je nadarjenim učencem najljubši?
16. Kakšne učitelje si želijo nadarjeni učenci?

3.3 METODOLOGIJA

3.3.1 Metoda

Ker pojav nadarjenosti ni množičen, sem se odločila, da v raziskavi uporabim kvalitativno metodo, in sicer deskriptivno raziskovalno metodo za opis stanja. Z njo ugotavljamo stanje, kakšno je, pri tem pa ga vzročno ne pojasnjujemo (Sagadin 1993, str. 12).

3.3.2 Opis vzorca

Raziskavo sem izvedla na Osnovni šoli Center Novo mesto. Pri raziskavi sem se omejila na osme in devete razrede, in sicer le na tretjo nivojsko skupino pri pouku slovenščine.

V nivojski skupini, ki sem jo opazovala v osmem razredu, je bilo 17 učencev (7 dečkov in 10 deklic), v devetem razredu pa 22 učencev (4 dečki in 18 deklic). Svoje opazovanje sem omejila na učence, ki so identificirani kot nadarjeni za področje slovenščine. Teh je bilo v osmem razredu devet (trije dečki in šest deklic), v devetem razredu pa osem (dva dečka in šest deklic). Med nadarjenimi učenci sem izbrala dve učenki osmega in dve učenki devetega razreda, s katerima sem opravila tudi intervju. Želela sem vzeti mešan vzorec, vendar dečki niso bili pripravljeni na sodelovanje (razen enega, ki je na dogovorjeni dan zbolel).

V raziskavo sem zajela tudi tri učiteljice omenjene šole, ki poučujejo slovenščino. Dve učiteljici sem opazovala med poučevanjem in z njima izvedla polstrukturiran intervju, s tretjo učiteljico pa sem izvedla le polstrukturiran intervju, kajti letos tretje nivojske skupine ne poučuje. Vse tri učiteljice poučujejo že več kot 20 let.

3.3.3 Postopki zbiranja podatkov

Podatke sem zbiralala maja in junija 2009 na osnovni šoli v Novem mestu, in sicer:

- z opazovanjem štirih šolskih ur slovenščine v osmem in devetem razredu v tretji nivojski skupini,
- z intervjujem s tremi učiteljicami slovenščine v osmem in devetem razredu,,
- z intervjujem s štirimi nadarjenimi učenci osmega in devetega razreda
- s pregledom dokumentacije, ki jo o delu z nadarjenimi vodijo na šoli.

Za opazovanje učne ure sem uporabila metodo odkritega opazovanja brez udeležbe. Učne ure sem zapisovala po protokolu za opazovanje učne ure (priloga B). Intervjuje z učiteljicami sem opravila po protokolu polstrukturiranega intervjuja za učitelje (priloga C), intervjuje z učenkami pa po protokolu polstrukturiranega intervjuja za učence (priloga Č). Intervjuvanim učiteljicam in učenkam sem obljubila anonimnost. Kljub temu so bile učenke v večini zadržane in so odgovarjale v kratkih odgovorih.

Ker pri eni izmed intervjuvanih učiteljic učnih ur nisem opazovala (ker letos v osmem in devetem razredu ne poučuje višjega nivoja in tako nobenega nadarjenega učenca za področje slovenščine, poučuje pa nadarjene učence v šestem in sedmem razredu v heterogenih razredih in tudi prejšnja leta je vedno poučevala v višjih nivojskih skupinah, kjer so bili nadarjeni učenci za področje slovenščine), je možno, da rezultati primerjav intervjujev in opazovanih učnih ur ne bodo povsem zanesljivi.

Uporabila pa sem tudi metodo analize dokumentov. Pregledala sem dokumentacijo, ki jo o delu z nadarjenimi učenci vodijo šolska svetovalna delavka in razredniki. Zanimal me je celoten postopek odkrivanja nadarjenih, od evidentiranja do identifikacije in izdelave individualiziranih učnih programov. Za učence osmega razreda sem pregledala tudi individualizirane učne programe, za učence devetega razreda pa jih zaradi objektivnih razlogov nisem dobila, sem pa izvedela, kateri učenci so identificirani kot nadarjeni za slovenščino.

3.3.4 Opis merskih instrumentov

Kot osnova za opazovanje učnih ur mi je služil protokol za opazovanje učne ure (glej prilogo B), ki sem ga ob pomoči protokolov, ki jih za opazovanje pouka iz različnih vidikov predlaga Ana Tomić (2002), sestavila sama na podlagi raziskovalnih vprašanj. Poleg splošnih podatkov (datum, razred, število učencev v razredu, sedežni red učencev) so me zanimali štirje vsebinski sklopi: učne oblike in metode (5 vprašanj), diferenciacija in individualizacija pouka (6 vprašanj), upoštevanje interesov in motivacija (5 vprašanj) ter spodbujanje učencev (štiri vprašanja). Vnaprej sem imela pripravljen sedežni red učencev, ki mi je služil kot pomoč pri beleženju nekaterih podatkov. Kolikor se je dalo, sem podatke zapisovala sproti, ostalo sem izpolnila takoj po končani učni uri.

Intervjuje z učiteljicami sem opravila po protokolu polstrukturiranega intervjuja za učitelje (glej prilogo C), ki sem ga sestavila sama na podlagi raziskovalnih vprašanj. Protokol je imel 16 vprašanj, nekatera izmed njih so vsebovala tudi podvprašanja. Kolikor se je dalo, sem sledila protokolu, če pa je pogovor skrenil iz načrtanega, sem poskušala uporabiti tudi tako pridobljene podatke. Če nisem dobila zadovoljivega odgovora, sem sproti ali pozneje postavila še dodatna podvprašanja, dokler nisem prišla do odgovora, ki sem ga iskala.

Intervjuje z učenkami sem opravila po protokolu polstrukturiranega intervjuja za učence (glej prilogo Č), ki sem ga sestavila sama na podlagi raziskovalnih vprašanj. Imel je osem vprašanj, nekatera izmed njih so vsebovala tudi podvprašanja. Če nisem dobila zadovoljivega odgovora, sem sproti postavila še dodatna podvprašanja, dokler nisem prišla do odgovora, ki sem ga iskala.

3.3.5 Postopek obdelave podatkov

Podatke pridobljene z opazovanjem učnih ur sem najprej uredila glede na posamezna raziskovalna vprašanja, na katera so podatki odgovarjali. Razčlenila sem jih opisno in jih nato primerjala s podatki, pridobljenimi z intervjujem učiteljic.

Tudi podatke pridobljene z intervjuji z učiteljicami sem najprej razvrstila k posameznim raziskovalnim vprašanjem, na katere so odgovarjale. Nato sem vsak odgovor posebej (ali več odgovorov skupaj, če so odgovarjali na isto raziskovalno vprašanje) kodirala. Dele odgovorov sem razdelila na postavke, katerim sem nato določila pojem. Pojme sem uredila in zanje poiskala nadredne kategorije, ki sem jih predstavila v tabeli. Tako pridobljeni kategorije so mi pomagale pri analizi in interpretaciji podatkov. Kadar je raziskovalno vprašanje to dopuščalo, sem podatke iz intervjuja z učiteljicami dopolnila s podatki, ki sem jih pridobila z opazovanjem učnih ur ali pregledom dokumentacije.

Enak postopek sem uporabila pri analizi odgovorov, ki sem jih pridobila z intervjujem z učenkami.

3.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Predstavila bom rezultate in ugotovitve, ki sem jih pridobila z intervjuji z učiteljicami, intervjuji z učenkami in opazovanjem učnih ur. Vse skupaj pa bom dopolnila s pregledom dokumentacije o nadarjenih učencih, ki jo vodijo na šoli. Rezultate bom interpretirala na podlagi postavljenih raziskovalnih vprašanj.

3.4.1 Pojmovanje nadarjenosti

Na začetku me je zanimalo, kako učitelji pojmujejo nadarjenost, kdo je za njih nadarjeni učenec ter ali ločijo univerzalno in parcialno nadarjenost. Prav tako me je zanimalo, ali učitelji poznajo Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli in kakšno mnenje imajo o njem.

3.4.1.1 KDO JE NADARJENI UČENEC?

Kako učitelji slovenščine pojmujejo nadarjenost? Na to raziskovalno vprašanje sem iskala odgovor prek intervjuja z vprašanjem: »Kako pojmujeate nadarjenost? Kdo je za Vas nadarjeni učenec?« Odgovore intervjuvank sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav o pojmovanju nadarjenosti

Št.	Postavka	Pojem
1A1	ima smisel za jezik	smisel za jezik
2A1	piše dobro, vsebinsko, slovnično in pravopisno pravilno	pravilno izražanje
3A1	ima bogato domišljijo	bogata domišljija
4A1	zna uporabiti znanje	uporaba znanja
5A1	znanje prenaša iz teorije v prakso	uporaba znanja
6A1	sposoben je ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja	ustvarjalnost
7A1	zna dopisati kitico pesmi (vsebinsko in slogovno sledi avtorju)	ustvarjalnost
8A1	pomembne so delovne navade	delovne navade
9B1	kaže posebne sposobnosti za določeno področje	sposobnosti

10B1	ima bogato besedišče, je bogat v izražanju, njegov jezik je slikovit, nekaj posebnega	bogato besedišče
11B1	zna povedati posredno, na drugačen način	metaforično izražanje
12B1	hitro dobi idejo	ustvarjalnost
13B1	ga takoj spoznaš za nadarjenega	razvidna nadarjenost
14C1	ima sposobnosti, preddispozicije	sposobnosti
15C1	ima željo izkoristiti, kar mu je dano	želja
16C1	je kreativen, ustvarjalen	ustvarjalnost
17C1	je razvit kot celovita osebnost	celovitost
18C1	ima bogato besedišče	bogato besedišče
19C1	ima dobro razvito pomnjenje	pomnjenje
20C1	primanjkljaj sposobnosti lahko nadoknadi s pridnostjo, razgledanostjo	delovne navade
21C1	pogosto se izkaže, da je nadarjen učenec, za katerega učitelj meni, da je povsem povprečen, nima pa delovnih navad	delovne navade
22C1	se ne bojijo povedati svojega mnenja	izražanje mnenja
23C1	se postavijo zase in za druge učence, če se jim zdi učitelj nepravičen	občutek za pravičnost

Ureditev pojmov	Skupaj
smisel za jezik (1A1)	1
pravilno izražanje (2A1)	1
bogata domišljija (3A1)	1
uporaba znanja (4A1, 5A1)	2
ustvarjalnost (6A1, 7A1, 12B1, 16C1)	4
delovne navade (8A1, 20C1, 21C1)	3
sposobnosti (9B1, 14C1)	2
bogato besedišče (10B1, 18C1)	2
metaforično izražanje (11B1)	1
razvidna nadarjenost (13B1)	1
želja (15C1)	1
celovitost (17C1)	1

pomnjenje (19C1)	1
izražanje mnenje (22C1)	1
občutek za pravičnost (23C1)	1

Tabela 5: Pojmovanje nadarjenosti.

POJMOVANJE NADARJENOSTI	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Intelektualne sposobnosti	Smisel za jezik Sposobnosti Pomnjenje Razvidna nadarjenost Celovitost
Ustvarjalnost	Bogata domišljija Bogato besedišče Ustvarjalnost Metaforčno izražanje
Uporaba znanja	Pravilno izražanje Uporaba znanja
Motivacija	Delovne navade Želja
Socialno-čustvene značilnosti	Izražanje mnenja Občutek za pravičnost

Pojmovanje nadarjenosti sem razporedila v pet večjih kategorij:

- intelektualne sposobnosti,
- ustvarjalnost,
- uporaba znanja,
- motivacija in
- socialno-čustvene značilnosti.

Učiteljice so največkrat kot lastnost nadarjenega učenca navajale intelektualne sposobnosti, kamor so uvrstile smisel za jezik, posebne sposobnosti za določeno področje, preddispozicije, dobro razvito pomnjenje, celovito razvito osebnost ter to, da takega učenca takoj opaziš.

Prav tako so učiteljice kot pomembno lastnost nadarjenih izpostavile ustvarjalnost: nadarjeni učenci imajo bogato domišljijo, so kreativni, hitro dobijo idejo, sposobni so ustvarjalnega in poudarjalnega pisanja, se izražajo metaforično ter imajo bogato besedišče. Ustvarjalnost je bila lastnost, ki so jo učiteljice navedle največkrat, temu sledi bogato besedišče, kar tudi kaže na ustvarjalnost. Iz tega lahko sklepamo, da je po mnenju učiteljic za slovenščino ustvarjalnost glavna komponenta nadarjenosti.

Učiteljice menijo, da je pomembna tudi motivacija, saj sta dve izpostavili, da je nujno, da ima učenec razvite tudi delovne navade, poleg tega pa si mora želeli izkoristiti svoje sposobnosti.

Manjkrat so navajale kategorije, ki zadevajo uporabo znanja: zmožnost nadarjenih učencev, da znanje prenesejo iz teorije v prakso, ter dobro, vsebinsko ustrezno, slovnično in pravopisno pravilno izražanje.

Le ena učiteljica pa je omenila socialno-čustvene značilnosti: da se nadarjeni učenci ne bojijo povedati svojega mnenja ter se postavijo zase in za druge učence, če se jim zdi učitelj nepravilen.

Po Ranzulliju (v Ferbežer 1999, str. 49) je nadarjenost sestavljena iz treh grozdov: nadpovprečne sposobnosti, opravljanja nalog in kreativnosti oz. ustvarjalnosti. Medtem ko so učiteljice prvo in tretjo značilnost izpostavile za zelo pomembne pa so na drugo, to je na opravljanje nalog, večinoma pozabile, sem bi lahko pogojno šteli le uporabo znanja.

Zanimivo je, da so se učiteljice omejile na intelektualne sposobnosti, nobena pa ni omenila, da so to otroci, ki dosegajo nadpovprečne rezultate, kar kot glavno značilnost nadarjenosti opredeljuje Strmčnik (1998, str. 15–16) oz. visoke dosežke ali potencialne, kar izpostavlja definicija, objavljena v Konceptu Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, str. 1), ki je ena najpogostejše uporabljenih definicij na svetu.

Koncept ... (1999, str. 2–3) navaja štiri področja osebnostnih lastnosti nadarjenih učencev in vsa štiri so učiteljice omenile, vendar različno pogosto:

- miselno-spoznavno področje, ki ga lahko povezujemo z intelektualnimi sposobnostmi in delno ustvarjalnostjo (to področje so učiteljice izpostavile največkrat);

- učno-storilnostno področje, ki ga lahko povezujemo z uporabo znanja in delno ustvarjalnostjo (bogato besedišče);
- motivacijsko področje, ki ga lahko enačimo z motivacijo (delovnimi navadami in željo izkoristiti potenciala);
- socialno-čustveno področje, od česar je ena učiteljica omenila prosto izražanje misli in občutek za pravičnost, drugi dve učiteljici pa sta na to področje pozabili.

Prav tako se nobena izmed učiteljic ni spomnila na vodstvene in organizacijske sposobnosti, ki jih omenja večina definicij nadarjenosti (npr. Ogilvie v George 1997, str. 16; Koncept ... 1999, str. 1–3).

Pozneje je ena od učiteljic nadarjene učence po potrebah enačila z učenci s primanjkljajem na določenem področju, zato naj bi nadarjeni po njenem mnenju potrebovali toliko pozornosti in prilagoditev kot učenci s posebnimi potrebami, kar pa v praksi največkrat ni izpolnjeno. Tudi Koncept ... (1999, str. 2) nadarjene otroke uvrsti med otroke s posebnimi potrebami, Zakon o osnovni šoli (1996) pa v 11. členu dodaja, da morajo biti za vse otroke s posebnimi potrebami zagotovljeni posebni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje ter izdelani in izvedeni individualizirani programi.

3.4.1.2 UNIVERZALNA IN PARCIALNA NADARJENOST

Zanimalo me je tudi, ali učitelji ločijo univerzalno in parcialno nadarjenost. To sem preverjala v intervjuju z vprašanjem *»Ali menite, da je učenec lahko nadarjen le za neko področje?«*

Učiteljice pri odgovorih niso bile enotne. Dve učiteljici sta odgovorili pritrdilno, in sicer da je učenec lahko nadarjen le za neko področje. Učenec, ki je nadarjen za slovenščino oz. za jezik, ni nujno nadarjen tudi za ostala področja. Vendar je ena učiteljica poudarila, da nadarjenost za posamezna področja v osnovni šoli še ni tako opazna, saj učenci s pridnostjo in razgledanostjo lahko nadoknadijo nekoliko manjše sposobnosti. Zato učenci, ki so nadarjeni, navadno dosegajo dobre rezultate na vseh področjih, čeprav so nekatera področja bolj izstopajoča. Pride pa nadarjenost bolj do izraza pozneje.

Sama se s tem, da nadarjenost za posamezno področje v osnovni šoli še ni razvidna, ne bi strinjala. Področja, za katera je učenec res zelo nadarjen, gotovo izstopajo. Je pa verjetno res, da nadarjen učenec lahko nekoliko manjše sposobnosti na posameznih področjih nadoknadi, vendar na teh področjih ne izstopa tako zelo kot na zares močnih področjih. Verjetno pa res ni možno, da je neki učenec zelo nadarjen za eno področje, za drugo pa tako »nenadarjen«, da ne bi mogel dosegati vsaj povprečnih rezultatov na ravni osnovne šole. In mislim, da je imela učiteljica v mislih ravno to.

Ena učiteljica pa je odgovorila, da učenec ne more biti nadarjen le za neko področje oz. da sama še nima takih izkušenj. Zraven pa je dodala, da morajo imeti nadarjeni učenci razvite tudi delovne navade, drugače se »izgubijo«. Menim, da je razmišljala podobno kot druga učiteljica, da so učenci, ki so zelo uspešni na enem področju, po navadi uspešni oz. vsaj povprečni tudi na drugih področjih.

Mnenje, da učenec ne more biti nadarjen samo za eno področje, je v nasprotju tudi s Strmčnikovo (1998, str. 18) definicijo parcialne nadarjenosti; zanjo pravi, da obstaja na ožjem področju in pogosto kompenzira manjše zmožnosti na drugem področju.

Tudi po Konceptu Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, str. 1) so nadarjeni učenci tisti, ki so pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, iz česar sledi, da je učenec lahko nadarjen samo za eno izmed naštetih področij.

3.4.1.3 KONCEPT ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI UČENCI V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

Zanimalo me je tudi, ali učitelji poznajo Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ter kaj menijo o njem. To sem jih spraševala v intervjuju.

Vse intervjuvanke so odgovorile, da Koncept poznajo. Vse je s Konceptom seznanila svetovalna delavka oz. pedagoginja in tudi na konferencah so učitelji opozorjeni na delo z nadarjenimi. Ena učiteljica pa se je s Konceptom seznanila že poprej, saj jo področje zanima in o njem bere veliko strokovne literature.

Odgovore, kaj učitelji menijo o Konceptu, sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav, ki se nanašajo na mnenju o konceptu

Št.	Postavka	Pojem
1A3	je zelo kompleksen	kompleksnost
2A3	se ne strinjam z njim, s sestavo ... ni mi všeč	ni ustrezen
3A3	moral bi biti bolj konkreten ... za vsako področje sestavljen posebej	presplošen
4A3	izdelovanje individualiziranih programov vzame preveč časa	časovno zahtevno
5A3	učitelji bi rabili natančnejša navodila za delo	presplošen
6A3	preveč je dela s papirji	preveč dokumentacije
7B3	je dober	je dober
8B3	učitelji potrebujemo smernice, ki nam jih koncept ponudi	smernice
9B3	lahko izluščiš marsikaj koristnega, dobiš idejo	koristnost
10B3	prav je, da je poskrbljeno tudi za nadarjene, ne le za učno šibkejše učence	skrb za nadarjene
11C3	je v redu	je dober
12C3	dobro je, da se učence odkriva čim prej	zgodnje odkrivanje
13C3	dobro je, da se pozneje učence lahko doda ... prvič jih lahko spregledamo	večkratno evidentiranje
14C4	zdi se mi, da je po konceptu nadarjenih preveč	preveliko število nadarjenih

Ureditev pojmov	Skupaj
kompleksnost (1A3)	1
ni ustrezen (2A3)	1
presplošen (3A3, 5A3)	2
časovno zahtevno (4A3)	1
preveč dokumentacije	1
je dober (7B3, 11C3)	2
smernice (8B3)	1
koristnost (9B3)	1

skrb za nadarjene (10B3)	1
zgodnje odkrivanje (12C3)	1
večkratno evidentiranje (13C3)	1
preveliko število nadarjenih (14C3)	1

Tabela 6: Mnenje o Konceptu.

MNENJE O KONCEPTU ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI UČENCI V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Strinjanje s Konceptom	Je dober Smernice Koristnost Skrb za nadarjene Zgodnje odkrivanje Večkratno evidentiranje
Nestrinjanje s konceptom	Kompleksnost Ni ustrezen Presplošen Časovno zahtevno Preveč dokumentacije Preveliko število nadarjenih

Mnenja o konceptu sem razporedila v dve večji kategoriji:

- strinjanje s Konceptom in
- nestrinjanje s Konceptom.

Ena učiteljica se s Konceptom povsem strinja, ena je imela eno pripombo, ena učiteljica pa se s Konceptom v celoti ne strinja.

Pozitiven odnos do Koncepta so učiteljice utemeljevale s tem, da učitelji potrebujejo smernice, da iz Koncepta lahko izluščiš marsikaj koristnega, dobiš idejo za delo, da je prav, da je poskrbljeno tudi za nadarjene, ne le za učno šibkejšo učence, dobro se jim zdi, da se učence odkriva čim prej, že v prvih razredih osnovne šole, prav tako pa je dobro, da se

pozneje učence lahko doda, da evidentiranje poteka večkrat, kajti ob prvem evidentiranju je lahko učenec spregledan, saj se velikokrat zgodi, da testi pokažejo, da je nadarjen učenec, ki po učiteljevem mnenju po dosežkih povsem povprečen, saj zaradi pomanjkanja delovnih navad ali motivacije ne dosega tistega, kar bi lahko.

Negativen odnos do Koncepta pa je posledica kompleksnosti Koncepta. Ta bi po učiteljičinem mnenju moral biti konkretnejši, sestavljen za vsak predmet oz. predmetno področje posebej, učitelji bi potrebovali natančnejša navodila za delo, več metodičnih in didaktičnih navodil. Izdelovanje individualiziranih programov jim vzame preveč časa, preveč je dela s papirji in urejanjem dokumentacije, zato ga zmanjka za izvajanje programov. Ena učiteljica pa je mnenja, da je število identificiranih nadarjenih učencev preveliko, saj se zgodi, da izdelujejo individualizirane programe za nadarjene za skoraj polovico generacije. Po njenem mnenju je res nadarjenih učencev le nekaj odstotkov. Zaradi tako velikega števila evidentiranih nadarjenih pa učitelju pogosto zmanjka časa za kvalitetno delo z vsakim izmed teh učencev.

Tudi Bezić (1998, str. 87) meni, da je treba nadarjene otroke odkriti čim prej, in sicer že v predšolskem obdobju. Strinja se, da mora biti odkrivanje sistematično, s standardiziranimi instrumenti, pri tem pa imajo pomembno vlogo tako učitelji kot tudi starši.

Kot je omenila ena izmed učiteljic, je možno, da je kateri izmed učencev spregledan, saj zaradi različnih vzrokov ne testirajo vseh. Najprej opravijo širši izbor učencev, ki bi lahko bili nadarjeni (evidentiranje) in potem le-te preizkusijo z bolj veljavnimi metodami (Koncept ... 1999, str. 5). Kriteriji za evidentiranje so učni uspeh, izjemni dosežki na različnih področjih in rezultati na tekmovanjih. Vendar lahko ti zaradi pomanjkanja motivacije ali delovnih navad, socialno deprivilegiranega okolja, drugačnega kulturnega okolja ali specifičnih učnih ali vedenjskih težav predvsem pri mlajših učencih izostanejo. Vpliva tudi mnenje učitelja ali šolske svetovalne službe, ki pa je lahko subjektivno, saj učenca največkrat vrednotimo po rezultatih. S tem lahko pojasnimo tudi izjavo učiteljice, da se velikokrat zgodi, da je identificiran kot nadarjeni učenec tisti, ki se učiteljem zdi povsem povprečen. Zato je dobro, da se evidentiranje izvaja tako v prvem triletju kot tudi kasneje, saj s tem zmanjšamo možnosti, da bi katerega učenca ob evidentiranju spregledali (Bezić 2006, str. 141).

Res je, da je Koncept precej splošen, vendar sama menim, da je zasnovan dobro. Poda načela za delo z nadarjenimi, prav tako predlaga oblike in dejavnosti dela z nadarjenimi učenci. Učiteljem so s tem dane smernice za delo in vsak lahko najde kaj za delo na svojem področju. Na koncu je navedena tudi literatura, kjer si učitelji lahko pridobijo dodatno znanje za delo z nadarjenimi. Menim, da moramo k nadarjenosti učencev pristopati celostno, da so pomembne medpredmetne povezave, zato bi bilo drobljenje Koncepta na posamezna področja nepotrebno. Morda učitelji potrebujejo le več pomoči pri izvajanju (operacionalizaciji) Koncepta.

3.4.2 Individualizirani učni načrti

Nato me je zanimalo, ali na šoli izdelujejo individualizirane učne načrte za nadarjene učence ter kdo pri izdelavi sodeluje in ali v načrtovanje vključujejo šolsko svetovalno službo, učitelje, starše in učence. Na koncu me je zanimalo tudi, ali oz. kako pogosto individualizirane načrte evalvirajo.

3.4.2.1 IZDELOVANJE INDIVIDUALIZIRANIH UČNIH NAČRTOV

Ali se na šoli izdeluje individualizirane učne načrte za nadarjene učence? Kdo pri izdelavi sodeluje? Odgovor na ti dve vprašanje sem pridobila z intervjujem. Odgovore na prvo vprašanje prikazujem v tabeli, odgovore na drugo vprašanje pa sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju. Nato sem pregledala še dokumentacijo, ki jo o nadarjenih učencih in delu z njimi vodijo na šoli.

Učiteljice so bile v odgovorih enotne, in sicer so vse potrdile, da individualizirane učne programe za nadarjene učence na šoli izdelujejo, kar je v skladu s Konceptom Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli.

Tudi po pregledu dokumentacije, ki jo o delu z nadarjenimi vodijo na šoli, sem ugotovila, da individualizirane programe izdelujejo. O vsakem nadarjenem učencu vodijo osebno mapo, kot to predvideva 95. člen Zakona o osnovni šoli (Bezić 2006c, str. 35)

Kodiranje izjav o izdelovanju individualiziranih programov

Št.	Postavka	Pojem
1A5	za individualiziran program je zadolžen razrednik	razrednik
2A5	sodelujejo vsi učitelji, ki učenca učijo	učitelji
3A5	staršev ne vključujemo	starši ne
4A5	učenci rešujejo teste nadarjenosti	učenci ne
5B5	programe sestavlja razrednik	razrednik
6B5	z učitelji, ki poučujejo določen predmet	učitelji
7B5	starši so seznanjeni, lahko dajo tudi predloge	starši
8B5	z učenci se pogovarjajo, kaj bi si želeli	učenci
9C5	razrednik	razrednik
10C5	ostali učitelji	učitelji
11C5	staršev ne vključujemo	starši ne
12C5	vedno upoštevamo vse pobude učencev	učenci

Ureditev pojmov	Skupaj
razrednik (1A5, 5B5, 9C5)	3
učitelji (2A5, 6B5, 10C5)	3
starši ne (3A5, 11C5)	2
starši (7B5)	1
učenci ne (4A5)	1
učenci (8B5, 12B5)	2

Tabela 7: Priprava individualiziranega programa.

KDO SODELUJE PRI PRIPRAVI INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV?	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Učitelji	Razrednik Učitelji
Starši	Starši da Starši ne
Učenci	Učenci da Učenci ne

Odgovore sem razporedila v tri kategorije:

- učitelji,
- starši in
- učenci.

Med učitelje sem uvrstila tako razrednike kot vse ostale učitelje, ki učenca učijo. S tem so se strinjale vse učiteljice. Razrednik je tisti, ki je odgovoren za izdelavo individualiziranega programa, posebnosti dela pri posameznih predmetih pa pripravljajo učitelji, ki posamezen predmet poučujejo. Zato je pri pripravi programov sodelovanje zelo pomembno.

O sodelovanju staršev pri pripravi programa učiteljice niso bile enotne. Medtem ko sta dve rekli, da staršev ne vključujejo, je ena odgovorila, da so starši s programom seznanjeni, lahko pa dajo tudi predloge.

Sodelovanje staršev je pomembno predvsem v fazi seznaitve in pridobitve mnenja ter soglasja staršev, ki jo sicer izvede šolska svetovalna služba; ta navadno skupaj z razrednikom organizira in izvede individualni pogovor s starši, saj morajo dati starši soglasje za izvedbo postopka identifikacije (Bezič 2006c, str. 35). Tako lahko sklepamo, da so starši seznanjeni s tem, da delo z učenci poteka po individualiziranem programu, od njihove lastne iniciative pa je odvisno, ali sodelujejo tudi pri vsebinski pripravi programa.

Tudi o vključevanju učencev v pripravo individualiziranega programa si učiteljice niso bile enotne. Ena je rekla, da učenci ne sodelujejo oz. da rešujejo teste nadarjenosti, kar lahko uvrstimo v fazo identifikacije. Dve pa sta bili mnenja, da učence vključujejo, saj se z njimi pogovarjajo o tem, kaj bi si želeli, poleg tega pa vedno upoštevajo vse pobude učencev oz. kot je rekla ena učiteljica.

»Vsako pobudo učenca takoj »pograbimo«. Smo zelo odprti za pobude, saj je le to pot do uspeha. Če vidimo, da učenec pokaže zanimanje za neko področje, se z njim o tem pogovorimo, in če se le da, upoštevamo njegove želje in predloge.«

Iz tega je razvidno, da skušajo upoštevati pobude in interese učencev, vendar menim, da to ne poteka v sami pripravi individualiziranega programa, temveč se prilagoditve uvajajo med

šolskim letom, ko učenci pokažejo posamezen interes. Poleg tega pa je to odvisno od vsakega učitelja, zato je možno, da različni učitelji različno upoštevajo pobude staršev in učencev.

Tudi v Konceptu (1999, str. 8) je navedeno, da morajo z vključitvijo nadarjenih učencev v posebne dodatne oblike dela soglašati starši, v drugem in tretjem triletnju pa se upošteva tudi mnenje učenca.

Zanimivo pa se mi zdi, da nobena izmed učiteljic ni omenila, da pri pripravi individualiziranih programov sodeluje šolska svetovalna služba, medtem ko so pri prejšnjem vprašanju vse navajale, da jih s Konceptom Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli seznani šolska svetovalna delavka.

Tudi v priročniku, ki služi kot osnova za odkrivanje in delo z nadarjenimi, ki ga je pripravila razširjena programska skupina za odkrivanje in delo z nadarjenimi, je navedeno, da izhodišča za načrtovanje individualiziranega programa vsebujejo splošno oceno značilnosti in potreb učenca, pri čemer se izhaja iz ugotovljenih področij nadarjenosti, ki jih svetovalni delavec povzame iz rezultatov testov in ocenjevalnih lestvic nadarjenosti. Prav tako je navedeno, da svetovalni delavec najprej sam ali v sodelovanju z učitelji opredeli učenčeve potrebe, nato pa v individualnem pogovoru z učencem in starši ugotovi ali in katere vzgojno-izobraževalne in svetovalne dejavnosti bi bile potrebne, da bi učenec zadovoljil svoje potrebe, želje in interese (Bezić 2006c, str. 76). Torej vloge svetovalne službe ne smemo zanemarjati.

Nato sem pregledala še dokumentacijo, ki jo o nadarjenih učencih in delu z njimi vodijo na šoli. Pregledala sem osebne mape nadarjenih učencev in ugotovila, da so v njih shranjeni individualizirani programi, ki so sestavljeni vsako šolsko leto znova.

V individualiziranem programu so na začetku navedeni osebni podatki učenca ter podatki o tem, kdaj je potekal in bil potrjen postopek identifikacije nadarjenosti. Nato sledijo podatki o tem, kdo je sodeloval pri pripravi programa. Tu so na začetku navedeni učenec in njegovi starši, ki so s svojim podpisom tudi potrdili, da s programom soglašajo. Iz tega lahko vidimo, da so učenci in starši s programom vsaj seznanjeni, če že nimajo vpliva na samo vsebino. Naslednji je naveden razrednik učenca in nato posamezni učitelji, ki poučujejo predmet, pri katerem so potrebne prilagoditve. Poleg učenca in staršev program podpišejo tudi odgovorni nosilci programa, to sta razrednik in koordinator, ki je v tem primeru šolska svetovalna

delavka. Iz tega vidimo, da svetovalna delavka pri pripravi programa res sodeluje, čeprav so jo vse učiteljice pozabile omeniti. Na koncu sledi še podpis ravnateljice. Vse to je v skladu s Smernicami, ki jih je pripravila razširjena programska skupina za odkrivanje in delo z nadarjenimi (v nadaljevanju Smernice) (glej prilogo A).

Temu sledijo izhodišča za načrtovanje individualiziranega programa, kjer so navedena ugotovljena področja nadarjenosti (pri testiranju na področju intelektualnih sposobnosti – Progresivne matrice, pri testiranju na področju besedne ustvarjalnosti – Torrencov test in ocenjevalne lestvice učiteljev) ter potrebe, želje in interesi učenca glede na področje, kjer je ugotovljena nadarjenost. Te so razdeljene na področje spoznavnega razvoja, področje telesnega razvoja, na motivacijsko-interesno področje, na področje socialno-čustvenega razvoja, na področje umetniškega razvoja in druge posebne potrebe.

Načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela vsebuje:

1. Cilje individualiziranega programa glede na področje nadarjenosti in potrebe ter oblike in dejavnosti za doseg ciljev

Primer ciljev v individualiziranem programu učenke:

- motivacija za tekmovanja,
- razvijanje logičnega sklepanja in razmišljanja,
- razvijanje spretnosti pojasnjevanja, dokazovanje idej ali stališč,
- razvijanje besednega izražanja, kreativnosti,
- razvijanje splošne razgledanosti,
- razvijanje voditeljskih sposobnosti in kritičnega mišljenja,
- razvijanje raznovrstne jezikovne sposobnosti,
- razvijanje sposobnosti glasbenega izražanja,
- izboljšati literarno izražanje,
- spodbuditi sposobnosti likovnega izražanja,
- razvijati psiho-fizične sposobnosti in spretnosti.

Oblike in dejavnosti:

- razgovor z učencem, starši in učitelji,
- notranja diferenciacija,
- dodatni pouk iz matematike,
- tekmovanje iz kenguruja,

- tekmovanje iz biologije,
- individualne zadolžitve doma,
- udeležba na tekmovanjih, natečajih, projektih, izdelovanje plakatov,
- tekmovanje iz kemije,
- tekmovanje za Cankarjevo priznanje,
- obiskovanje karate kluba.

2. Posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela po posameznih predmetih (kjer je potrebno)

Primer posebnosti pri slovenščini:

a) vsebinske prilagoditve:

- zahtevnejše pravopisne naloge,
- kreativno pisanje po obravnavanih besedilih,
- vaje za rabo vejice, sicer ima odličen besedni zaklad,
- govorni nastopi,
- razvijanje voditeljskih sposobnosti in kritičnega mišljenja,
- razvijanje samozavesti in odgovornosti;

b) prilagojene aktivnosti, metode dela:

- samostojno delo,
- več govornega nastopanja in predstavitev prebranih del (tudi poljubno izbranih),
- predstavitev drugih avtorjevih del in raziskovanje o njihovem življenju (v obliki referata),
- sodelovanje na tekmovanju za Cankarjevo priznanje,
- vključevanje v skupinsko delo,
- spodbujati aktivno sodelovanje,
- dodatni pouk iz slovenščine,
- individualizacija in diferenciacija pouka.

3. Druge dejavnosti v šoli in izvajalci (interesne dejavnosti, dodatni pouk, raziskovalno delo, priprave na tekmovanja) ter dejavnosti zunaj šole.

Na koncu je sprotno in končno vrednotenje uspešnosti programa, kamor sodijo sprotne ugotovitve o realizaciji in ocena uspešnosti programa (uspehi, dosežki), ocena realizacije in uspešnosti programa ob koncu šolskega leta ter predlogi za naslednje šolsko leto.

Vse naštetu je povzeto po Smernicah, ki jih je pripravila razširjena programska skupina za odkrivanje in delo z nadarjenimi, manjkajo le prilagoditve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja.

Poleg tega pa je v osebni mapi učenca tudi dokument: Moj prispevek k nastajanju individualiziranega programa. Izpolni ga učenec po vnaprej pripravljenem vzorcu, ki vsebuje naslednja področja:

- Zanimajo me naslednje dejavnosti. Te so razdeljene na dva dela:
 - v šoli (interesne dejavnosti, tekmovanja, logika, bralna značka, kvizi, vesela šola, dodatni pouk, učna pomoč vrstnikom, sodelovanje v otroškem parlamentu ...);
 - zunaj šole (glasbena šola, taborniki, likovno-oblikovalne delavnice, športne aktivnosti, pomoč starejšim ...).

Oba dela sta razdeljena še na dva dela:

- jih obiskujem;
- jih ne obiskujem, si pa želim.
- Predmeti, ki me najbolj veselijo. Zakaj? Katere aktivnosti so mi tukaj še posebno všeč?
- Moji osebni cilji in načrti za to šolsko leto.
- Moji predlogi in pripombe glede individualiziranega programa.
- Predlogi in opombe staršev.

Iz tega dokumenta je razvidno, da pri izdelavi individualiziranih programov upoštevajo tudi interese, načrte in predloge učencev ter predloge in opombe staršev. To pa se ne ujema povsem z izjavami, pridobljenimi v intervjujih, ko so nekatere učiteljice navajale, da učencev in staršev ne vključujejo. Vendar zopet menim, da je to odvisno od posameznega učitelja, zato so bili odgovori različni.

3.4.2.2 EVALVACIJA INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV

Nato me je zanimalo še ali oz. kako pogosto evalvirajo individualizirane načrte. Na to raziskovalno vprašanje sem iskala odgovor prek intervjuja. Odgovore intervjuvank sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav o evalvaciji programov

Št.	Postavka	Pojem
1A6	jih evalviramo	jih evalvirajo
2A6	na koncu šolskega leta ...	na koncu leta
3A6	je preveč pisanja, preveč dokumentacije	preveč dokumentacije
4B6	jih evalviramo	jih evalvirajo
5B6	žal večinoma le na koncu šolskega leta	na koncu leta
6B6	bilo bi boljše, da bi jih bolj pogosto ... vendar je preveč dela z učenci z učnimi težavami in se žal bolj posvečamo njim	časovna stiska
7C6	jih evalviramo	jih evalvirajo
8C6	vendar ne sproti	ne sproti
9C6	na timih se sproti dogovarjamo o delu v nivojskih skupinah ... pogledamo, v kolikšni meri so bili cilji doseženi, kako uspešni smo bili v kateri skupini ... pogojno bi lahko bila to sprotna evalvacija ... ampak res le pogojno ...vendar ni	evalvacija na timih slovenistk

Ureditev pojmov	Skupaj
jih evalviramo (1A6, 4B6, 7C6)	3
na koncu leta (2A6, 5B6)	2
premalo časa (6B6)	1
časovna stiska (8C6)	1
evalvacija na timih slovenistk (9C6)	1

Tabela 8: Evalvacija individualiziranih programov.

EVALVACIJA INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Programe evalvirajo	Jih evalvirajo
Pogostost evalvacije	Na koncu leta Ne sproti Evalvacija na timih slovenistk
Razlogi za nesprotno evalvacijo	Preveč dokumentacije Časovna stiska

Odgovore sem razporedila v tri kategorije:

- programe evalvirajo,
- pogostost evalvacije in
- razlogi za nesprotno evalvacijo.

Odgovori učiteljic so bili enotni. Vse so navedle, da individualizirane učne programe evalvirajo. Tudi o pogostosti evalvacije so se strinjale, da ta ne poteka sproti, ampak le na koncu šolskega leta. Vendar se zavedajo, da bi bilo prav, da bi jih evalvirali pogosteje. Ena učiteljica je rekla:

»Vem, da bi bilo bolje, da bi jih evalvirali bolj pogosto, tudi sama si to želim. Vendar je preveč dela z učenci z učnimi težavami in se žal bolj posvečamo njim. Za nadarjene pa zmanjka časa, kar je velika škoda. Včasih se vprašam, če je tako prav. A vsega žal ne moremo, predvsem ne letos, ko imamo toliko nadomeščanj. Nadarjeni pa zahtevajo veliko sodelovanja med učitelji, kar je težko.«

Ena učiteljica je pogojno pod sprotno evalvacijo uvrstila evalvacije na timih slovenistk, kjer se sproti dogovarjajo o delu v nivojskih skupinah, pogledajo, v kolikšni meri so bili cilji doseženi ter kako uspešni so bili v kateri skupini, čeprav je včasih težko postaviti kriterije, ker nimajo pravih primerjav. Vendar se zaveda, da to ni evalvacija individualiziranih programov, ampak celotnega dela nivojske skupine.

Kot sem že navedla, je ena učiteljica kot razlog za pomanjkanje sprotne evalvacije navedla pomanjkanje časa in težave pri uskladitvi, saj pri izvedbi sodeluje več učiteljev. Ena učiteljica pa je izpostavila problem urejanja dokumentacije:

»Kdaj pa imamo čas evalvirati? Meni se zdi bolje, da čas in energijo usmerim v izvedbo in konkretno delo z učenci. Že s samo izdelavo programa je veliko preveč dela, cele popoldneve presedimo ob papirjih in pišemo programe, pa s tem nič ne naredimo. To bi bilo potrebno spraviti v prakso, ni pomembno, ali kje piše ali ne. Pomembno je, kakšen učenec pride iz osnovne šole, ne koliko papirja smo popisali, da smo zapisali vse, kaj bomo in kaj smo počeli z njim. Izguba časa.«

Na nek način se z izjavo učiteljice strinjam tudi sama in verjetno večina učiteljev, ki več časa porabijo za urejanje dokumentov kot za pripravo na pouk. Vendar je res, da s tem, ko pripravljajo individualizirane programe, sistematično preučijo posameznega učenca in njegove potrebe ter premislijo, kakšno vzgojno-izobraževalno delo je zanj najprimernejše. Pri sprotni evalvaciji pa lahko ugotovijo, kje gredo po pravi poti in na kaj so morda pozabili. Tu se je še enkrat potrdila ugotovitev, da bi učitelji potrebovali pomoč pri operacionalizaciji koncepta.

Tudi Bezić (2006c, str. 80–81) poudarja pomen sprotne evalvacije. Ta naj bi potekala enkrat v ocenjevalnem obdobju in na koncu šolskega leta. Pomembno je, da sproti preverjamo, ali se dogovorjeno izvaja in ali se uresničujejo cilji in načela dela z nadarjenimi. V ta namen se oblikujejo posebni instrumenti, organizirajo posebni sestanki itd.

3.4.3 Delo z nadarjenimi učenci

Ko sem pogledala, kako so individualizirani programi napisani, me je zanimalo še, kako je z izvajanjem teh v praksi. Opazovala sem štiri učne ure, ostale podatke pa sem skušala pridobiti z intervjujem. Zanimalo me je, katere učne oblike in metode učitelji pri slovenščini najpogosteje uporabljajo, katere učne oblike in metode uporabljajo za delo z nadarjenimi učenci, ali zaradi diferenciacije »zanemarjajo« učno individualizacijo, katere dejavnosti s področja slovenščine, v katere se nadarjeni učenci lahko vključijo, na šoli organizirajo, v

katere dejavnosti še usmerjajo nadarjene učence ter s kakšnimi težavami se pri svojem delu srečujejo.

3.4.3.1 NAJPOGOSTEJE UPORABJENE UČNE OBLIKE IN METODE PRI POUKU SLOVENŠČINE

Katere učne oblike in metode učitelji najpogosteje uporabljajo pri jezikovnem pouku slovenščine? Odgovor na to vprašanje sem pridobila z intervjujem z vprašanjem: »Kako najpogosteje poteka Vaša ura jezikovnega pouka? Katere učne oblike največkrat uporabljate? Za katere metode se odločate?« Odgovore sem kodirala ter jih razvrstila v večje kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju. Ugotovitve sem dopolnila z analizo opazovanih učnih ur in ugotovitvami o njih.

Kodiranje izjav o najpogosteje uporabljenih učnih oblikah in metodah

Št.	Postavka	Pojem
1A7	najpogosteje individualno delo	individualno delo
2A7	manj pogosto delo v dvojicah	delo v parih
3A7	zelo redko delo v skupinah ... navadno le pri domačih branjih	delo v skupinah
4A7	pri umetnostnih besedilih pa je obvezen frontalni pouk ... vsaj pri obravnavi	frontalni pouk
5A7	najpogosteje izhajam iz delovnega zvezka, ki je zasnovan tako, da učenci z reševanjem nalog pridejo do definicij	reševanje nalog v DZ
6A7	za ponavljanje in utrjevanje snovi jim pripravim delovne liste	reševanje delovnih listov
7A7	učenci morajo sami priti do znanja, tako si največ zapomnijo ... če razlaga samo učitelj, se dolgočasijo	induktivni pristop
8A7	za delo jih moraš najprej motivirati	motivacija
9A7	danes otroci potrebujejo veliko pogovora ... tudi otroci morajo veliko govoriti, da se naučijo izražati svoje mnenje ... argumentirati	pogovor
10B7	vračam se k frontalnemu pouku, ker da najboljši	

rezultat	frontalni pouk
11B7 seveda v kombinaciji z individualnim delom	individualno delo
12B7 izhajam iz razumevanja oz. uporabe k sistemu	induktivni pristop
13B7 učenci morajo veliko govoriti	pogovor
14B7 narediti je potrebno veliko primerov, rešiti veliko nalog, da snov res usvojijo	reševanje nalog
15B7 vedno izpostavljam napake ... glasno jih ponovim in zapišem na tablo, da jih vsi vidijo in slišijo ... pomemben je vizualni in slušni vidik ... tako napake uzavestijo	učenje iz napak
16C7 začetek je frontalen, da vsi slišijo vse ... to je najlažje preverljivo in najbolj učinkovito	frontalni pouk
17C7 nato tudi individualno delo	individualno delo
18C7 in delo v parih	delo v parih
19C7 veliko poudarka je na pogovoru in razgovoru	pogovor
20C7 da učenci čim več odkrijejo sami	induktivni pristop
21C7 pa tudi motiviraš jih lažje, kot če te samo poslušajo	motivacija
22C7 največ delamo po delovnem zvezku, saj dobro vodi učence čez snov	reševanje nalog v DZ

Ureditev pojmov	Skupaj
individualno delo (1A7, 11B7, 17C7)	3
delo v parih (2A7, 18C7)	2
delo v skupinah (3A7)	1
frontalni pouk (4A7, 10B7, 16C7)	3
reševanje nalog v DZ (5A7, 22C7)	2
reševanje delovnih listov (6A7)	1
induktivni pristop (7A7, 12B7, 20C7)	2
motivacija (8A7, 21C7)	2
pogovor (9A7, 13B7, 19C7)	3
reševanje nalog (14B7)	1
učenje iz napak (15B7)	1

Tabela 9: Najpogosteje uporabljene učne oblike in metode pri jezikovnem pouku.

NAJPOGOSTEJE UPORABLJENE UČNE OBLIKE IN METODE	
KATEGORIJE	POJMI
Učne oblike	Individualno delo Delo v parih Delo v skupinah Frontalni pouk
Metode, ki zahtevajo aktivnost učenca	Reševanje nalog v DZ Reševanje delovnih listov Reševanje nalog Pogovor, razgovor Učenje iz napak Induktivni pristop
Kaj je pomembno za uspešno delo	Motivacija

Odgovore sem razdelila v tri večje kategorije:

- učne oblike,
- metode, ki zahtevajo aktivnost učenca in
- kaj je pomembno za uspešno delo.

Odgovor na prvi del vprašanja (katere učne oblike so najpogosteje uporabljene) sem uvrstila v prvo kategorijo: učne oblike. Anketirane učiteljice pri pouku kombinirajo različne učne oblike: pogosto individualno delo in frontalni pouk, redkeje pa tudi delo v parih. Le ena učiteljica je omenila delo v skupinah in navedla, da ga uporablja večinoma za obravnavo domačih branj, torej ne pri jezikovnem pouku.

Dve učiteljici sta izpostavili, da je navadno začetek frontalni, da vsi osvojijo osnove, je učinkovit, znanje pa je najlažje preverljivo. Vendar je frontalni pouk v ostalih fazah ure nujno kombinirati z ostalimi oblikami. Ena učiteljica je dejala:

»Zadnje čase se vračam k frontalnemu pouku, da najboljše rezultate. Seveda ga kombiniram tudi z drugimi oblikami, najpogosteje z individualnim delom. Če je preveč individualnega ali

skupinskega dela, pa se predvsem učno šibkejši učenci hitro izgubijo, saj ne znajo izločiti osnov, ne zgradijo si sistema. Tako izhajamo iz razumevanja iz uporabe znanja k sistemu.«

Tudi pri učiteljici, ki je navedla, da najpogosteje uporablja individualno delo in delo v dvojicah, medtem ko frontalni pouk predvsem pri obravnavi umetnostnih besedil, ima tudi pri urah jezikovnega pouka frontalni pouk pomembno vlogo. Izhaja iz reševanja nalog v delovnem zvezku ali na delovnih listih, vendar na koncu vse naloge skupaj pregledajo, razložijo rešitve in sestavijo definicijo, kar vsekakor je frontalni pouk.

ANALIZA OPAZOVANIH UČNIH UR

Zgornje izjave so se mi potrdile tudi pri opazovanju učnih ur. Za potrebe tega vprašanja sem razčlenila vprašanje v protokolu za opazovanje učne ure (glej prilogo Č), ki se navezujejo na učne oblike.

Pri vseh urah je prevladoval frontalni pouk, ki je bil kombiniran z individualnim delom ali delom v parih. Dve uri sta se začeli z uvodno motivacijo, pri čemer je bila ena doživljajsko-izkušnjska, druga s ponovitvijo snovi. Ena ura se je začela s pregledom domače naloge, ena pa s kritiko predstave, ki so si jo ogledali prejšnji dan. Torej so se vse začele frontalno.

Pri treh urah je sledilo reševanje nalog v delovnem zvezku ali na delovnih listih. Od tega je reševanje pri dveh urah potekalo individualno ali v parih (pri eni uri so imeli učenci na izbiro), po določenem času so naloge preverili frontalno, pri eni uri pa so naloge ves čas reševali skupaj, torej frontalno.

Pri eni uri pa je uvodni motivaciji sledil ogled videoposnetka, nato reševanje nalog v delovnem zvezku, skupno preverjanje nalog in oblikovanje definicij, torej je šlo zopet za kombinacijo frontalnega in individualnega dela.

Na podlagi intervjujev in opazovanja ur lahko potrdim, da učitelji uporabljajo različne učne oblike, vendar prevladuje frontalni pouk, ki je najpogosteje kombiniran z individualnim delom. Zanimivo je, da je skupinsko delo omenila le ena učiteljica, vendar le za uporabo pri književnem pouku, pa tudi pri opazovanih urah ni bilo nikoli izvedeno.

Menim, da je res najboljša kombinacija različnih učnih oblik. Medtem ko je pri eni snovi in glede na izbrane učne cilje primernejša ena oblika, je drugo snov in drugačne cilje bolj smiselno predstaviti z drugo obliko. Poleg tega je vedno potrebno upoštevati učence, kaj je njim najbližje, kaj jim najbolj ustreza. Kombinacija pa je ustrezna tudi zaradi razbijanja monotonosti pouka, saj lahko z uporabo različnih učnih oblik pouk narediš zanimivejši. Menim, da je tudi pri jezikovnem pouku možno in potrebno izvajati skupinsko delo, saj z njim lahko dosežemo učne cilje, ki jih z drugimi metodami ne moremo (npr. razvijanje sposobnosti sodelovanja, prilagajanja, upoštevanja mnenja drugih, sprejemanja različnosti, razvijanje kulture dialoga, zmožnosti pogajanja, prepričevanja, raziskovalnega pogovora itd.). Za preverjanje razumevanja pa se mi zdi najprimernejši frontalni pouk, vendar le takrat, kadar ima vsak učenec priložnost izraziti svoje mnenje in je učna ura zasnovana tako, da je za učence zanimiva. To pa lahko zagotovimo s pravilno izbiro učnih metod.

Odgovor na drugi del vprašanja (katere metode so najpogostejše uporabljene) sem razvrstila v ostali dve kategoriji: metode, ki zahtevajo aktivnost učenca in kaj je pomembno za uspešno delo.

Vse metode, ki so jih navajale učiteljice, zahtevajo aktivnost učenca, učenec ni več tisti, ki sedi, posluša in po nareku zapisuje v zvezek, temveč s svojo miselno aktivnostjo sam izgrajuje svoje znanje. Tako so vse učiteljice kot zelo pomembno izpostavile metodo pogovora:

»Otroci potrebujejo veliko pogovora, z njimi se je potrebno pogovarjati. Pa tudi otrokom moramo pustiti, da govorijo, da se naučijo izražati svoje mnenje in argumentirati svoja stališča. Drugače se zgodi, da otrok ob koncu osnovne šole niti dveh stavkov skupaj pravilno ne spravi iz sebe.«

Veliko je tudi reševanja nalog, ali v delovnem zvezku ali na delovnih listih. V fazi obravnave nove snovi se uporablja induktivni pristop – izhaja se iz razumevanja oz. uporabe k sistemu, učenci z reševanjem nalog sami pridejo do znanja in definicij, čim več morajo odkriti sami, saj si tako največ zapomnijo. V fazi ponavljanja in utrjevanja pa je treba narediti veliko primerov, rešiti veliko nalog, da učenci snov res usvojijo.

Ena učiteljica je izpostavila tudi pomen učenja iz napak:

»Karkoli delamo, vedno izpostavljam napake, ki jih učenci delajo. Napake glasno ponovim in jih zapišem na tablo, da jih vsi vidijo in slišijo. Kajti ker so otroci različni, je pomemben vizualni in slušni vidik. Tako lahko napake vsi uzavestijo. Kajti kar je težko za enega učenca, je navadno tudi za druge, vsaj še za enega.«

Učenčevo aktivnost pa zahteva tudi frontalni pouk, saj učiteljice ob njem ves čas preverjajo razumevanje učencev. Lahko bi rekli, da je frontalni pouk namenjen preverjanju, torej je tudi pri njem najpogostejša metoda pogovora. To pomeni, da morajo učenci tudi ob poslušanju samostojno oblikovati pomen in smisel izrečenega, slediti rdeči niti, ločevati bistveno od manj pomembnega, prepoznati sporočilo oz. vodilno misel, oblikovati utemeljene sodbe in se na slišano odzvati.

Kot tretjo kategorijo sem izpostavila dejavnike, ki so pogoj za uspešno delo; ti dejavniki se zelo povezujejo s prvima kategorijama, kajti uspešno delo zagotavljajo uspešno izbrane in izvedene učne oblike in metode. V to kategorijo sem uvrstila motivacijo. Kajti kadar so učenci za delo motivirani, so pri pouku aktivnejši in je učni rezultat največji.

ANALIZA OPAZOVANIH UČNIH UR

Odgovore, pridobljene v intervjuju, sem primerjala z rezultati, ki sem jih pridobila z opazovanjem učnih ur. Za potrebe tega vprašanja sem razčlenila vprašanja v protokolu za opazovanje učne ure (glej prilogo Č), ki se navezujejo na učne metode.

Pri vseh urah je prevladovala metoda pogovora, ki so jo učiteljice kombinirale z metodo reševanja nalog v delovnem zvezku ali na delovnih listih. Učenci so prek reševanja nalog sami oz. skupaj z učiteljico prišli do definicije, torej je bil uporabljen induktivni pristop. Na ta način je sestavljen tudi delovni zvezek oz. učbenik. Tudi pri uri, ki ni bila izpeljana po učbeniku, so učenci, ki so najhitreje rešili naloge, dobili dodatno nalogo, da poskušajo sestaviti definicijo, ki so jo nato skupaj pregledali, dopolnili in vsi skupaj zapisali. Pri eni uri so si učenci ogledali krajši videoposnetek, kot so zahtevale naloge v delovnem zvezku. Že pred tem pa jih je učiteljica s pogovorom napeljala na točke, na katere morajo biti pozorni.

Dve uri sta bili izpeljani po metodi obravnave neumetnostnega besedila, učenci so pri njiju spoznali besedilno vrsto razlaga naravnega pojava. Pri eni uri so spoznavali pastavek in polstavek, kar je potekalo prek reševanja nalog, definicijo so oblikovali na koncu. Ena ura pa je bila namenjena ponavljanju in utrjevanju znanja. Del ure je bil zasnovan problemsko, učenci so imeli podano prošnjo, v kateri so morali najti napake in jih odpraviti.

Zanimivo se mi zdi, da nobena učiteljica med metode, ki jih najpogosteje uporablja, ni uvrstila problemskega pouka. Morda zato, ker ta metoda zahteva več znanja in je bolj uporabna pri sposobnejših učencih, kar so opazovani učenci v tretjem nivoju bili. Za heterogen razred pa je ta metoda zahtevnejša.

Zanimivo se mi je zdelo tudi, da nobena učiteljica ni omenila metode obravnave neumetnostnega besedila, čeprav jo priporoča učni načrt za slovenščino in čeprav sem pri opazovanju ugotovila, da jo uporabljajo. Možno, da je učiteljem tako samoumna, da je intervjuvanke niso posebej izpostavljale.

Tudi sama se strinjam, da morajo biti izbrane učne oblike in metode take, da omogočajo aktivnost učencev. Le tako so učenci konstruktorji lastnega znanja. Ni pomembno, da se učenec nauči določeno definicijo na pamet, pomembnejša je uporaba znanja. In metoda obravnave neumetnostnega besedila to omogoča. Strinjam se, da je pomembno, da učenci rešujejo veliko nalog, pomembno pa je tudi, kako so te naloge sestavljene. Te morajo biti take, da učenci spoznajo uporabnost naučenega ter da znajo naučeno prenesti v uporabo v vsakdanjem življenju, poleg tega pa morajo biti sestavljene tako, da omogočajo dejavnosti na vseh kognitivnih ravneh zahtevnosti.

Navedene učne oblike in metode so namenjene uresničevanju splošnih ciljev jezikovnega pouka, ki so navedeni v Učnem načrtu ... (2008, str. 5–6). Izpostavila bi naslednje:

- razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku,
- kritično sprejemanje neumetnostnih besedil, ki jih učenci tudi vrednotijo in utemeljujejo svoje mnenje,
- razvijanje pripravljenosti za pogovarjanje, izražanje svojega znanja, misli, stališč, čustev, hotenj in izkušenj, tvorjenje praktičnosporazumevalnih, uradovnih in strokovnih besedil,

- motiviranost za vse štiri sporazumevalne dejavnosti (govorjenje, pisanje, poslušanje in branje),
- razvijanje jezikovne, slogovne in metajezikovne zmožnosti.

3.4.3.2 NAJPOGOSTEJE UPORABJENE UČNE OBLIKE IN METODE ZA DELO Z NADARJENIMI UČENCI

Ali učitelji slovenščine za delo z nadarjenimi uporabljajo drugačne učne oblike in metode kot za ostale učence? Katere? Odgovor na ti dve vprašanji sem pridobila z intervjujem z vprašanji: »Ali imate pri načrtovanju posamezne učne ure pred očmi nadarjene učence v določenem razredu? Ali za delo z nadarjenimi uporabljate drugačne učne oblike in metode kot za ostale učence? Katere se Vam zdijo najbolj učinkovite?« Odgovore sem kodirala ter jih razvrstila v večje kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju. Ugotovitve sem dopolnila z analizo opazovanih učnih ur in ugotovitvami o njih.

Kodiranje izjav o najpogostejše uporabljenih učnih oblikah in metodah pri nadarjenih učencih

Št.	Postavka	Pojem
1A8	vedno ... obvezno imam pred očmi nadarjene učence	misel na nadarjene
2A8	nadarjeni učenci dobijo več nalog	dodatne naloge
3A8	pouk je bolj individualiziran	individualiziran pouk
4A8	sami mojo poiskati določene informacije, pogledati v enciklopedijo	iskanje informacij
5A8	pišejo več primerjav, ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja	poustvarjalno pisanje
6A8	vsako rešitev morajo obrazložiti, utemeljiti	utemeljevanje
7A8	sami morajo iskati in sestavljati definicije	sestavljanje definicij
8A8	več je individualnega dela	individualno delo
9A8	pri ostalih je več razlage	razlaga (pri ostalih)
10B8	vedno in zmeraj mislim na nadarjene ... tudi v heterogenem razredu	misel na nadarjene
11B8	za nadarjene vedno uporabim drugačne metode	drugačne metode
12B8	pri ostalih se več časa zadržim pri osnovah	osnove (pri ostalih)

13B8	frontalni pouk kombiniram z individualnim (pri ostalih) individualno	frontalni pouk, delo (pri ostalih)
14B8	pri nadarjenih pa je pouk bolj problemski ... če jim pustiš svojo pot, hitro vpletejo svoje ideje ... do rešitve pridejo na drugačen način ... pogosto »aha efekt«	problemski pouk
15B8	želim spodbujati ustvarjalnost, razmišljanje	spodbujanje ustvarjalnosti
16B8	učenci morajo znati analizirati	analiziranje
17B8	večkrat uporabim skupinsko delo	skupinsko delo
18B8	naloge določim tako, da postavim minimum, ki ga mora doseči vsak, naloge, ki naj bi jih rešila večina, ter naloge, ki so označene z zvezdico in jih morajo rešiti tisti, ki bi radi imeli oceno pet ... tudi domače naloge dam različne ... nekdo npr. napiše obnovo, drugi primerjavo oseb naloge	dodatne, zahtevnejše
19B8	učenci radi rešujejo dodatne naloge, vzpostavi se tekmovalen odnos ..., a gre za zdravo tekmovalnost	zdrava tekmovalnost
20C8	pred očmi imam celo nivojsko skupino ... zame so vsi v tretjem nivoju potencialno uspešni, vsi zmorejo vse	misel na nivojsko skupino
21C8	zato z vsemi delam enako	ni individualizacije
22C8	dokler so učenci v heterogenih skupinah pa seveda prilagajam pouk	individualizacija v heterogenih razredih
23C8	večinoma za nadarjene ne uporabljam drugačnih metod	ni drugačnih metod
24C8	le tempo je hitrejši	hitrejši tempo
25C8	več morajo delati sami	več samostojnega dela
26C8	sami morajo odkriti definicijo (kar morajo vsi), vendar jo morajo oni znati tudi utemeljiti	utemeljevanje
27C8	mogoče je več samostojnega dela	samostojno delo
28C8	in več skupinskega dela ... zaradi socializacije	skupinsko delo
29C8	drugače pa morajo nadarjeni čez cel proces, tako kot vsi ostali ... drugače jim umanjajo osnove in se zruši cel	

sistem ... se je zgodilo, da so usvojili višje cilje, potem pa
sem ugotovila, da nimajo osnov ... zato gremo sedaj vsi
čez cel proces pomemben celoten proces

Ureditev pojmov	Skupaj
misel na nadarjene (1A8, 10B8)	2
dodatne naloge (2A8, 18B8)	2
individualiziran pouk (3A8)	1
iskanje informacij (4A8)	
samostojno delo (25C8, 27C8)	2
utemeljevanje (6A8, 26C8)	2
sestavljjanje definicij (7A8)	1
individualno delo (8A8)	1
drugačne metode (11B8)	1
osnove (pri ostalih) (12B8)	1
razlaga, frontalni pouk, individualno delo (pri ostalih) (9A8, 13B8)	2
problemski pouk (14B8)	1
spodbujanje ustvarjalnosti (5A8, 15B8)	2
analiziranje (16B8)	1
skupinsko delo (17B8, 28C8)	2
zdrava tekmovalnost (19B8)	1
misel na nivojsko skupino (20C8)	1
ni individualizacije (21C8)	1
individualizacija v heterogenih razredih (22C8)	1
ni drugačnih metod (23C8)	1
hitrejši tempo (24C8)	1
samostojno delo (25C8, 27C8)	2
pomemben celoten proces (29C8)	1

Tabela 10: Najpogosteje uporabljene učne oblike in metode za delo z nadarjenimi učenci.

NAJPOGOSTEJE UPORABLJENE UČNE OBLIKE IN METODE ZA DELO Z NADARJENIMI UČENCI	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Upoštevanje nadarjenega učenca pri načrtovanju učne ure	Misel na nadarjene Individualiziran pouk Misel na nivojsko skupino Ni individualizacije Individualizacija v heterogenih razredih
Učne oblike za delo z nadarjenimi	Individualno delo Skupinsko delo
Značilnosti dela z ostalimi učenci	Osnove Razlaga, frontalni pouk, individualno delo
Posebnosti dela z nadarjenimi	Drugačne metode Dodatne, zahtevnejše naloge Samostojno delo Zdrava tekmovalnost Ni drugačnih metod Hitrejši tempo Pomemben celoten proces
Metode, ki zahtevajo višje miselne procese	Iskanje informacij Utemeljevanje Sestavljanje definicij Spodbujanje ustvarjalnosti Problemski pouk Analiziranje

Odgovore sem razdelila v pet večjih kategorij:

- upoštevanje nadarjenega učenca pri načrtovanju učne ure,
- učne oblike za delo z nadarjenimi,
- značilnosti dela z ostalimi učenci,

- posebnosti dela z nadarjenimi in
- metode, ki zahtevajo višje miselne procese.

Že pri prvem delu odgovora so se učiteljice v mnenjih razlikovale. Dve sta poudarili, da imata pri načrtovanju vsake učne ure obvezno pred očmi vsakega nadarjenega učenca posebej, da razmišljata, kako mu lahko prilagodita pouk, katere spretnosti lahko pri njem razvijata, katere cilje uresničujeta. Vsako učno uro poskušata individualizirati, da bi lahko vsak učenec od pouka odnesel največ. Pri nekaterih urah je to lažje, pri drugih težje izvedljivo.

Ena učiteljica pa je rekla, da ima pred očmi celotno nivojsko skupino, zanjo so vsi v tretjem nivoju potencialno uspešni, vsi zmorejo vse. Tako s celotno nivojsko skupino dela enako, pouka v njej ne individualizira. Individualizira pa ga v heterogenih razredih, ko so učenci v posameznem razredu po sposobnostih res zelo različni in cilji za vse vsekakor ne morejo biti enotni. Vendar je poudarila, da se delo v tretji nivojski skupini zelo razlikuje od dela v heterogenem oddelku ali v prvi in drugi nivojski skupini, saj dela z vsemi učenci kot s potencialno nadarjenimi.

Kot učno obliko, ki je najprimernejša za delo z nadarjenimi pri pouku slovenščine, so učiteljice izpostavile individualno delo. Individualno delo je potrebno, če želimo nadarjenemu učencu omogočiti napredovanje z lastnim tempom, hkrati omogoča individualizacijo pouka – učencu lahko prilagodimo naloge in vsebine. Skupinsko delo je po njihovem mnenju pomembno zaradi socializacijskih procesov, saj se pogosto zgodi, da nadarjeni učenci v razredu izstopajo, tako v pozitivnem kot v negativnem smislu.

Za ostale učence pa je primernejše frontalno delo v kombinaciji z individualnim. Učenci potrebujejo več razlage, več časa se namenja osnovam, da res vsi učenci usvojijo temeljna znanja, kajti le tako lahko znanje prenesejo v uporabo.

Za nadarjene učence pa je potrebno pri pouku uvajati posebnosti, uvajati drugačne metode, pri čemer so učiteljice navajale veliko možnosti. Učenci se morajo naučiti samostojnega dela, saj jim drugače ni mogoče prilagajati učnih ciljev. Nadarjeni učenci dobijo dodatne, zahtevnejše naloge. Zelo je pomembno, kakšne so te naloge. Ena učiteljica je dobro povzela:

»Naloge določim tako, da postavim minimum, ki ga mora doseči vsak učenec, torej naloge ki so obvezne za vse. Druga skupina so naloge, ki naj bi jih znala rešila večina, tudi za te je obvezno, da jih rešujejo vsi. Kot tretja skupina pa so naloge, ki so označene z zvezdico in jih morajo rešiti tisti, ki bi radi imeli oceno pet. Gre za naloge, ki so zahtevnejše, ki zahtevajo več miselne aktivnosti in povezovanja. Na isti način razdelim tudi domačo nalogo. Učencem vedno rečem, da če nalogo znajo, je ne rabijo rešiti do konca, raje naj grejo naprej in več časa posvetijo nalogam z zvezdico. Pa tudi pri obravnavi umetnostnih besedil: na primer nekdo napiše obnovo, drugi primerjavo oseb.«

S tem učiteljica spodbuja motivacijo in hkrati zdravo tekmovalnost. Učenci namreč radi rešujejo dodatne naloge, vzpostavi se tekmovalno ozračje, kdo bo rešil več zahtevnejših nalog. Vendar je pomembno, da gre za zdravo tekmovalnost.

Učiteljica, ki je že v prvem delu odgovora rekla, da imam pri načrtovanju učne ure pred očmi celotno nivojsko skupino in pouka ne individualizira, je rekla tudi, da v višji nivojski skupini metod dela na začetku ne spreminja, zanj je pomemben celotni proces učenja, hitrejši je le tempo dela, hkrati pa je prisotnega več samostojnega dela. Ko pa učenci usvojijo osnove, so odprte možnosti za nadaljnje delo, zahteva več miselne aktivnosti in utemeljevanja. To je utemeljila z naslednjimi besedami:

»Tudi nadarjeni morajo čez celoten proces učenja, tako kot vsi ostali. Pomembno je, da najprej usvojijo osnove, kajti če teh ni, se zruši cel sistem. Zgodilo se mi je, da sem sledila učencem, ki so začeli z zahtevnejšimi nalogami. Usvojili so višje cilje, potem pa sem ugotovila, da nimajo osnov, da ne znajo rešiti nalog, ki so bile učencem v drugi nivojski skupini povsem jasne. Zato gremo sedaj vsi čez cel proces.«

Vse učiteljice so kot najprimernejše za delo z nadarjenimi učenci (vendar v različni fazi obravnave) navedle metode, ki zahtevajo višje miselne procese. Med te so vključile: samostojno iskanje informacij v dodatni literaturi, enciklopedijah, na internetu itd., primerjanje in povezovanje znanja, ustvarjalno in poustvarjalno pisanje, učenci morajo znati vsako rešitev obrazložiti in utemeljiti, sami morajo znati poiskati in sestaviti definicije (to sicer delajo tudi drugi učenci, vendar jih morajo nadarjeni tudi utemeljevati). Pri nadarjenih je pouk zasnovan bolj problemsko, učencem je dopuščeno, da iščejo svoje poti do rešitve, da

vpletajo svoje ideje, so kritični, da sami odkrivajo in raziskujejo. Pouk mora razvijati ustvarjalnost in razmišljanje, pomembna je analiza.

ANALIZA OPAZOVANIH UČNIH UR

Te vidike sem pogledala tudi pri opazovanih učnih urah. Za potrebe tega vprašanja sem razčlenila vprašanja v protokolu za opazovanje učne ure (glej prilogo Č), ki se navezujejo na diferenciacijo in individualizacijo pouka, upoštevanje interesov in motivacije ter spodbujanje učencev.

So imeli vsi učenci enake naloge? Če ne, v čem so se razlikovale?

Pri pouku so pri vseh opazovanih urah vsi učenci reševali enake naloge. Dodatno nalogo so učenci dobili pri eni uri, in sicer so tisti, ki so najhitreje rešili naloge na delovnem listu, morali oblikovati še definicijo pastavka in polstavka. Prav tako je moral učenec, ki se ukvarja z gledališčem, namesto kritike predstave (ki so jo morali povedati ostali) sošolcem predstaviti, kako poteka priprava predstave (tj. tvoriti ne le besedilo z drugačno temo, temveč tudi druge besedilne vrste, in sicer opis postopka namesto kritike ali ocene). Razlikovala pa so se vprašanja, ki so jih učiteljice zastavljale ustno: ena so zahtevala le ponovitev naučenega (npr.: »Kaj je značilno za opis postopka?«), druga tudi primerjave, utemeljevanje in analiziranje (npr.: »Utemelji, zakaj je to besedilo neumetnostno/subjektivno/razlaga naravnega pojava.«). To je bilo moč opaziti pri treh urah.

So imeli učenci pri uri možnost izbire dela? Kdaj in na kakšen način?

Pri nobeni opazovani učni uri učenci niso imeli možnosti izbire dela. Le pri eni uri so dobili na izbiro dve knjigi za domače branje, kar pa je povezano s književnim poukom in priporočeno tudi v učnem načrtu.

So vsi učenci naloge reševali enako hitro?

Učenci so naloge reševali z različnim tempom. Tako so pri eni uri najhitrejši učenci dobili dodatno nalogo (sestavljanje definicije), pri eni uri so začeli pregledovati naloge, še preden so učenci rešili vse naloge; česar niso rešili sami, so rešili skupaj. Pri eni uri so najhitrejši učenci začeli reševati naloge, ki so bile predvidene za domačo nalogo, pri zadnji uri pa je celotna ura potekala frontalno (vse naloge so reševali skupaj).

Je kateri učenec dobil dodatne naloge, dodatno učno gradivo? Ali je bilo nalog le količinsko več ali so bile tudi kognitivno zahtevnejše, so zahtevale večjo poglobljenost, več znanja?

Pri eni uri so morali učenci, ki so naloge rešili prvi, oblikovati definicijo stavka in polstavka. Nekaj učencev je dobilo domačo nalogo, da morajo določene informacije poiskati v drugih virih (na internetu, v priročnikih, slovarju ipd.). Učenec, ki ga zanima astronomija (neumetnostno besedilo, ki so ga obravnavali pri pouku je bilo s področja astronomije), je dobil za domačo nalogo pripravo govornega nastopa o tej temi. Tudi učenec, ki se ukvarja z gledališčem, je moral namesto kritike predstave (ki so jo morali povedati ostali) sošolcem predstaviti, kako poteka priprava predstave.

Če pogledam dodatne naloge, lahko ugotovim, da so bile to naloge, ki so zahtevale višje miselne procese (sestavljanje definicije) in več učenčevih aktivnosti (priprava govornega nastopa, samostojno iskanje informacij).

Ali je učitelj delal drugače z nadarjenimi učenci? Kakšne naloge mu je posređoval, ali mu je prilagajal tudi učno vsebino in vzgojno-izobraževalne cilje?

Razlika je bila le v vprašanjih, ki so jih učiteljice zastavljale ustno: ena so zahtevala le reprodukcijo znanja (npr.: »Kaj je značilno za opis postopka?«), druga tudi primerjavo, utemeljevanje in analiziranje (npr.: »Utemelji, zakaj je to besedilo neumetnostno/subjektivno/razlaga naravnega pojava.«). Tako prilagajanje vzgojno-izobraževalnih ciljev je bilo opazno pri treh urah. Pri eni uri je učiteljica ob kritiki predstave nadarjenim učencem zastavila več podvprašanj ter od njih zahtevala več utemeljitev in bolj poglobljeno primerjavo s prej vidnimi predstavami. Učna vsebina pa je bila pri vseh urah za vse učence enaka.

Koliko učencev je govorilo? Ali je kateri učenec govoril pogosteje kot ostali?

Pri vseh urah so učenci veliko govorili, pri vsaki uri je vsak učenec spregovoril vsaj dvakrat, v večini pa večkrat. Za nobenega učenca ne bi mogla reči, da je govoril pogosteje kot ostali (razen učenec, ki je imel pripravljen govorni nastop, vendar je šlo pri tem za vnaprej načrtovano dejavnost). Razlikovalo se je le število podvprašanj, ki so jih učenci dobili, vendar eni več v eni fazi ure, drugi v drugi fazi. Pri eni uri pa so odgovarjali po vrsti (po sedežnem redu).

Ali je učitelj upošteval učenčeve zmožnosti in interese?

Učenec, ki se ukvarja z gledališčem, je namesto kritike predstave ostalim opisal, kako poteka priprava predstave. Pri eni uri je učiteljica vprašanja oblikovala tako, da je upoštevala področja, s katerimi se učenci tudi sicer ukvarjajo (npr.: »*Tebe zanima astronomija, kaj že veš o sončnem mrku?*«). Ena ura je bila v celoti zastavljena tako, da so obravnavali snov, ki pride v poštev le v višjem nivoju, pri drugi uri so dobili naloge, namenjene višjemu nivoju, za domačo nalogo. Tako se je izkazalo to, kar je ena učiteljica navedla tudi v intervjuju – vsi učenci v tretjem nivoju so obravnavani kot nadarjeni, zato vsi dobivajo zahtevnejše naloge.

Je učitelj upošteval pobude učencev? Kako? V kolikšni meri?

Pri opazovanih urah težko govorim o pobudah učencev. Pri eni uri jih je zanimalo, kako je potekalo nacionalno preverjanje znanja, pri drugi uri pa, kaj vse pride v poštev za kontrolno nalogo. Na vprašanji sta učiteljici obsežno odgovorili. Po ogledu videoposnetka o sončevem mrku (razlaga naravnega pojava) so imeli nekateri učenci dodatna vprašanja. Če je učiteljica odgovor poznala, je odgovorila, nato pa učencu, ki ga zanima astronomija, dala nalogo, da o tej temi pripravi govorni nastop. Tudi pri postavljanju vprašanj sta učiteljici izhajali iz prejšnjih odgovorov učencev.

Je pouk spodbujal radovednost?

Spodbujanja radovednosti pri pouku nisem zasledila. Morda so učenci pokazali interes le pri obravnavi neumetnostnega besedila, ko so si ogledali videoposnetek razlage naravnega pojava (sončev mrk). Učenci so po posnetku postavljali dodatna vprašanja.

Ali je pouk zahteval tudi zahtevnejše miselne procese?

Vse učne ure so zahtevale tudi višje miselne procese, in sicer utemeljevanje (npr. utemeljevanje kritike predstave, utemeljevanje, zakaj je neko besedilo objektivno, zakaj je to večstavčna poved), prenos iz teorije v prakso, tj. rabo (npr. odprava napak pri prošnji), primerjave oz. primerjalne razlage (npr. kakšna je razlika med pojavom in opisom), oblikovanje definicije oz. sintezo itd. Vendar so bile te naloge v manjšini. Menim, da glede na to, da so bile opazovane učne ure v tretji nivojski skupini, kjer je bilo veliko nadarjenih (in tudi sicer so v tretjem nivoju sposobnejši učenci), bi bil lahko delež nalog, ki zahtevajo višje miselne procese, večji.

So bili učenci miselno aktivni? So imeli pri pouku možnost divergentnega razmišljanja?

Ali so naloge omogočale, spodbujale divergentno mišljenje?

Pri vseh urah so bili učenci miselno aktivni, saj so morali sodelovati v učnem pogovoru ali individualno oz. frontalno reševati naloge. Miselno aktivni so morali biti tudi pri uri, pri kateri je vsak učenec ustno predstavil kritiko predstave, ki so si jo ogledali. Prav tako pa je veliko miselne aktivnosti zahtevala naloga, ki je bila zasnovana problemsko: učenci so dobili napisano prošnjo, v kateri je bilo veliko napak. Napake so morali najti, prošnjo pravopisno, oblikovno, vsebinsko in slogovno popraviti in jo še enkrat napisati. Vendar nobena učna ura ni omogočala oz. spodbujala divergentnega mišljenja.

Na podlagi primerjave intervjujev in rezultatov analize opazovanih učnih ur lahko ugotovim, da v tretji nivojski skupini učiteljice pouka ne individualizirajo, večinoma poteka za vse enako. Res pa je, da so bile pri urah uporabljene metode, ki so primerne za delo z nadarjenimi učenci, naloge so bile zasnovane tako, da so zahtevale nenehno aktivnost učencev, hkrati pa so spodbujale višje oblike mišljenja. Tako menim, da tudi druga učiteljica, ki sicer poudarja, da dela v tretjem nivoju ne individualizira in od vseh učencev zahteva enako, pri delu izhaja iz predpostavke, da so v tretji nivojski skupini vsi učenci potencialno nadarjeni. Vendar sem opazovala premalo ur, da bi to lahko trdila z gotovostjo, saj je bilo pri delih ur opazno, da učiteljice nadarjene učence nekoliko bolj izpostavljajo in jim vprašanja in naloge vsaj delno prilagajajo.

Bila pa sem presenečena, ker pri opazovanih urah nisem opazila nalog, ki bi spodbujale ustvarjalnost. Učiteljice so sicer navedle pomen razvijanja ustvarjalnosti, vendar menim, da je slovenščina oz. jezik področje, kjer so možnosti za razvijanje ustvarjalnosti zelo velike in bi se dalo, predvsem pa bi bilo potrebno, **??**to tudi uresničevati.

Z načinom dela, ki sem ga zaznala v tretji nivojski skupini, se uresničujejo nekatera temeljna načela, ki jih za delo z nadarjenimi navaja Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, str. 6–7):

- širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,
- uporaba višjih oblik učenja,

- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti in
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti.

Tako pri navedbah učiteljic kot tudi pri opazovanih učnih urah pa sem pogrešala zasledovanje naslednjih načel, ki jih Koncept (1999, str. 6–7) prav tako navaja:

- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa in
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

Menim, da so take ugotovitve deloma posledica tega, da sem opazovala premalo učnih ur, da bi bilo mogoče v njih uresničiti vsa načela, ki jih predvideva Koncept. Nekatera izmed teh načel pa se znotraj posameznih učnih ur tudi težko uresničujejo, lažje so uresničljiva v dodatnih dejavnostih v šoli in zunaj nje oz. s sodelovanjem in povezovanjem med različnimi učitelji in predmeti.

3.4.3.3 ALI UČITELJI ZARADI ZUNANJE DIFERENCIACIJE »ZANEMARJAJO« INDIVIDUALIZACIJO?

Odgovor na to vprašanje sem delno podala že v prejšnjem poglavju, ko sem učiteljice spraševala: *»Ali imate pri načrtovanju posamezne učne ure pred očmi nadarjene učence v določenem razredu? Ali za delo z nadarjenimi uporabljate drugačne učne oblike in metode kot za ostale učence? (glej poglavje 3.4.3.1).* Sedaj bom ugotovitve dopolnila z ugotovitvami, ki sem jih pridobila z analizo odgovorov, ki so jih intervjuvanke podale na vprašanje: *»V osmem in devetem razredu izvajate diferenciacijo. Ali so zaradi tega Vaše ure drugačne? Ali*

znotraj najvišjega nivoja delate razlike? Ali uporabljate individualizacijo?». Odgovore sem kodirala ter jih razvrstila v večje kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav o izvajanju učne individualizacije znotraj nivojskih skupin

Št.	Postavka	Pojem
1A9	velike razlike pri delu ni	enako delo
2A9	tudi v homogenih razredih izvajam individualizacijo	izvajanje individualizacije
3A9	otroci so med sabo po sposobnostih zelo različni	različne sposobnosti
4B9	diferenciacija mi je všeč, ker so manjše skupine	manjše skupine
5B9	snov lahko obravnavamo s hitrejšim tempom	hitrejši tempo
6B9	vendar imajo zato nekateri učenci težave, predvsem tisti, ki ne spadajo v višji nivo ... kajti tudi znotraj višjega nivoja je ogromna razlika med »najslabšimi« in »najboljšimi«	različne sposobnosti
7B9	zato je individualizacija vedno obvezna	izvajanje individualizacije
8C9	v nivojskih skupinah ne delam veliko drugače	enako delo
9C9	morda s hitrejšim tempom	hitrejši tempo v višjih nivojskih skupinah
10C9	individualizacijo izvajam le občasno in le za redke učence, le pri določeni snovi	le občasna individualizacija
11C9	vedno težim k temu, da so vsi sposobni za vse	enake sposobnosti

Ureditev pojmov	Skupaj
enako delo (1A9, 8C9)	2
izvajanje individualizacije (2A9, 7B9)	2
različne sposobnosti (3C9, 6B9)	2
manjše skupine (4B9)	1
hitrejši tempo v višjih nivojskih skupinah (5B9, 9C9)	2
le občasna individualizacija (10C9)	1
enake sposobnosti (11C9)	1

Tabela 11: Izvajanje učne individualizacije znotraj nivojskih skupin.

IZVAJANJE UČNE INDIVIDUALIZACIJE ZNOTRAJ NIVOJSKIH SKUPIN	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE

Prisotna individualizacija	Izvajanje individualizacije Različne sposobnosti
Občasna individualizacija	Le občasna individualizacija Enake sposobnosti Enako delo
Značilnosti dela v nivojski skupini	Manjše skupine Hitrejši tempo v višjih nivojskih skupinah

Odgovore sem razdelila v tri kategorije:

- prisotna individualizacija,
- značilnosti dela v nivojski skupini in
- občasna individualizacija.

V prvo kategorijo sem uvrstila izvajanje individualizacije. To učiteljice zagovarjajo, ker so tudi v nivojskih skupinah učenci po sposobnostih med sabo zelo različni, nekateri večino močno presegajo, nekaj pa je tudi takih, ki ne dosegajo standardov za višji nivo. Tako skupina nikoli ni res homogena in je individualizacija vedno potrebna.

V naslednjo kategorijo sem uvrstila občasno izvajanje individualizacije. To je navajala učiteljica, ki je že prej navedla, da so zanjo vsi učenci v višjem nivoju potencialno uspešni, da zato z vsemi dela enako, kot da so vsi zelo sposobni. Individualizacijo izvaja le občasno, le za nekatere učence in le pri določeni snovi.

Učiteljice so se strinjale, da je delo v nivojskih skupinah drugačno kot delo v heterogenem razredu. Ker so skupine učencev manjše in poleg tega po sposobnostih med sabo bolj enotne, lahko delo napreduje hitreje.

Če upoštevam še analizo opazovanih učnih ur (glej poglavje 3.4.3.1), lahko kljub trditvam dveh učiteljic, da je individualizacija vedno obvezna, še enkrat potrdim ugotovitev, ki sem jo navedla v prejšnjem poglavju, da učiteljice pouka ne individualizirajo, vendar hkrati pri pouku za vse uporabljajo metode, ki so primerne za delo z nadarjenimi učenci. Ob tem moram še enkrat poudariti, da sem opazovala premalo učnih ur in le pri dveh učiteljicah, da bi to lahko z gotovostjo trdila.

3.4.3.4 DODATNE DEJAVNOSTI S PODROČJA SLOVENŠČINE

Katere dodatne dejavnost s področja slovenščine na šoli organizirajo? Odgovor na to vprašanje sem iskala preko intervjuja z vprašanji: »Ali na šoli organizirate dodatne dejavnost s področja slovenščine, v katere se nadarjeni učenci lahko vključijo? Katere? V kakšne dejavnosti usmerjate nadarjene učence? Ali organizirate skupinske dejavnosti za nadarjene?«

Odgovore intervjuvank sem razvrstila v tri kategorije, kot je razvidno iz tabele:

Tabela 12: Dejavnosti s področja slovenščine, v katere se nadarjeni učenci lahko vključijo.

Vrsta dejavnosti	Dejavnosti
Izbirni predmeti	Gledališki klub Retorika Vzgoja za medije Tuji jeziki
Interesne dejavnosti	Šolsko glasilo Novinarski krožek Dramski krožek Bralna značka
Druge dejavnosti	Dodatni pouk Priprava na tekmovanje za Cankarjevo priznanje Priprava in vodenje šolskih prireditev/proslav Šolski radio Pisanje za literarne natečaje Sodelovanje pri projektih Nastopi na zunajšolskih prireditvah

Kot lahko razberem iz tabele, imajo učenci zunaj pouka slovenščine kar nekaj možnosti, kjer lahko izražajo svojo nadarjenost in posebne sposobnosti, pri čemer so v večji meri upoštevani njihovi interesi in potrebe. Gre za dejavnosti, ki so nekatere bolj, druge manj povezane s slovenščino.

Prva možnost so izbirni predmeti. Na šoli kot izbirni predmet med drugim ponujajo retoriko, gledališki klub, vzgojo za medije in več tujih jezikov (nemščina, francoščina, hrvaščina). Ti predmeti pomagajo razvijati različne spretnosti:

- retorika: samostojno, koherentno in kritično oblikovanje in izražanje stališč, argumentiranje, prepričevanje, spretnosti javnega nastopanja,
- gledališki klub: oblikovanje stališč, razmišljujoče sprejemanje in vrednotenje, samostojno oblikovanje besedila, delovanje v skupini,
- vzgoja za medije: kritično sprejemanje informacij,
- tuji jeziki: razvijanje komunikacijskih spretnosti, jezikovne dejavnosti (poslušanje, branje, govorjenje, pisanje).

Druga možnost za upoštevanje interesov in močnih področij učencev so interesne dejavnosti. Z razvijanjem jezikovnega področja se povezujejo naslednje: šolsko glasilo, novinarski krožek, dramski krožek in bralna značka. V okviru krožka šolsko glasilo približno dvakrat letno izdajo glasilo, ki ga učenci dejavno oblikujejo – tako vsebinsko kot tudi oblikovno. Pri tem zopet razvijajo spretnosti tvorjenja oz. oblikovanja besedil, kritičnega oblikovanja in izražanja stališč, samostojno iskanje informacij ter delovanja v skupini. Z njim se zelo povezuje novinarski krožek, ki sledi podobnim ciljem. Dramski krožek omogoča gledališko ustvarjanje, pridobivanje izkušenj na področju igranja ter spodbuja branje dramskih besedil. Bralna značka pa spodbuja ljubezen do knjig, po drugi strani pa kritičnost do prebranega, obnavljanje, primerjanje itd.

Poleg teh dejavnosti, ki so na urniku vsaj enkrat tedensko, šola ponuja še številne druge dejavnosti:

- dodatni pouk – učenci nadgrajujejo svoje znanje, spoznavajo teme, za katere pri pouku zmanjka časa, ter se pripravljajo na tekmovanje za Cankarjevo priznanje;
- priprave na tekmovanje za Cankarjevo priznanje – po ukinitvi jezikovnega testa kot dela tekmovanja se pri pripravah osredotočajo na predpisano knjižno delo; vendar ob umetnostnem besedilu opazujejo tudi jezik in način izražanja ter tako razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost, še posebej jezikovno in metaforično, presojujejo ustvarjalno rabo jezika, razvijajo zmožnost interpretacije besedila, prepoznavanja prenesenih pomenov itd;

- priprava in vodenje šolskih prireditev/proslav – učenci aktivno sodelujejo pri pripravi prireditev in proslav, podajajo svoje predloge, na samih prireditvah pa pokažejo svoje talente na različnih področjih;
- šolski radio – nastal je na pobudo učencev, učenci se naučijo pripraviti oddajo, poiskati informacije, ki bodo zanimive tudi ostalim, in jih na primeren način – v ustreznih, smiselnih, razumljivih in jezikovno korektnih govorjenih besedilih – učinkovito predstaviti;
- pisanje za literarne natečaje – učiteljice učencem ponudijo in predstavijo vse natečaje oz. razpise, jih spodbujajo k izvirnemu oz. ustvarjalnemu pisanju, jim pomagajo z nasveti; vsak uspeh, ki ga učenci dosežejo, je velika motivacija za nadaljnje delo;
- sodelovanje pri projektih (šolskih in zunajšolskih) – pripravljajo šolske projekte, ki so navadno zasnovani tako, da povežejo več predmetnih področij; primer takega projekta je bil izpeljan ob 500. obletnici rojstva Primoža Trubarja. Projekt so zaključili s Kulturnim živ žavom (prireditvijo). V okviru izvenšolskih projektov pa so se udeležili prireditev ob knjižnem sejmu, dnevu okolja itd.;
- nastopi na zunajšolskih prireditvah – pomagajo tudi pri pripravi prireditev zunaj šole, npr. ob srečanju s starostniki, obletnicah posameznih podjetij itd.; tudi tu lahko učenci pokažejo svoje talente na različnih področjih, poleg tega pa znanje in spretnosti prenašajo v širšo okolico, razvijajo socialne spretnosti itd.

Menim, da je pomembno, da šola omogoča veliko različnih dejavnosti. Vse naštetе dejavnosti so pomembne, ker dajo učencu možnost izbire, da se lahko izrazi na področju, ki mu je najbližje. Pri teh aktivnostih učitelj nima več stroge vloge učitelja, ampak prestopi v vlogo mentorja. Tako se lahko učencem bolj približa in lažje upošteva njihove potrebe in interese, lažje se prilagaja vsakemu posamezniku.

Večino od teh dejavnosti priporoča tudi Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, str. 7–8), najdemo pa jih tudi pri drugih avtorjih (npr. Ferbežer 1998; Bezić 1998).

Ker te dejavnosti (razen morda izbirnih predmetov) ne potekajo po vnaprej strogo določenem načrtu, je tudi možnost prilagajanja in upoštevanja pobud učencev večja. Večja je tudi »svoboda« učitelja pri izbiri učnih oblik in metod, saj ga ne zavezujejo učni načrti in vnaprej

predpisani standardi znanja, ki jih morajo učenci doseči. Za učence so te dejavnosti pogosto nove in zato še toliko zanimivejše. Kajti predvsem nadarjeni učenci se pri pouku lahko dolgočasijo, saj so obravnavano učno snov pogosto že predhodno usvojili, kar negativno vpliva na njihov razvoj. Poleg tega se na te dejavnosti navadno odzovejo učenci, ki so jim ta področja blizu, zato so za delo notranje motivirani, kar pripomore h kvalitetnemu delu in boljšim rezultatom.

Tako menim, da lahko ob dobri izvedbi teh dejavnosti pomojem je vejica nadarjeni učenec za področje slovenskega jezika nadgradi svoja znanja, zmožnosti in stališča, ki jih je usvojil pri rednem pouku. Za kvalitetno izvedbo teh dejavnosti pa je potreben prožen in odprt učitelj, ki mora biti pripravljen uvajati mentorski odnos, mora znati učencem prisluhniti, prepoznati njihove sposobnosti in jih znati razvijati. Učenci morajo imeti možnost aktivno graditi svoje znanje, izraziti svoje potenciale in ustvarjalnost, mora jim biti omogočeno, da razmišljajo »drugače« ter njihov celostni razvoj. Predvsem pa morajo spoznati, kaj vse lahko s svojimi sposobnostmi dosežejo.

Izmed dejavnosti, ki jih predlaga Koncept (1999, str. 7–8), v seznamu dejavnosti, ki jih ponujajo na šoli, pogrešam tiste, ki so povezane z učenčevim osebnostnim razvojem: programi za razvijanje socialnih spretnosti ter programi za osebni in socialni razvoj (interakcijske vaje, socialne igre, mladinske delavnice). Prav tako nisem zasledila, da bi učiteljice težile k razvoju otrokovih učnih spretnosti, kar kot pomembno navaja npr. Gallagher (v Dobnik 1998, str. 105). Je pa res, da je te dejavnosti težko izvajati samostojno, lažje jih je integrirati v druge programe.

3.4.3.5 SPODBUJANJE NADARJENIH UČENCEV

Kako učitelji učence spodbujajo, da se vključujejo v dodatne dejavnosti? Odgovor na to raziskovalno vprašanje sem pridobila prek intervjuja z vprašanjema: »Kako se učenci na dodatne dejavnosti odzovejo? Kako jih spodbujate, da se vanje vključujejo?« Odgovore intervjuvank sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav o spodbujanju nadarjenih učencev

Št.	Postavka	Pojem
1A10	včasih je učencem težko kaj narediti	nemotiviranost
2A10	vendar je potrebno najti način, da jih spodbudiš ... najpogosteje rečem kar: »To je obvezno, to moraš narediti.« ... sicer ni pedagoško, ampak učinkuje	prisila
3A10	tudi k dodatnemu pouku usmerim vse ... na začetku leta rečem, da je dodatni pouk obvezen za vse v višjem nivoju ...	prisila
4A10	učenci se vanj kar vključujejo, saj večinoma poteka kot priprava na tekmovanje za Cankarjevo priznanje ... tekmovanja pa učence motivirajo ... in sedaj, ko je ista knjiga tudi za domače branje, je lažje ...	tekmovanje kot motivacija
5A10	vedno rečem, da kdor želi imeti oceno 5, mora za to tudi kaj dodatno narediti	ocena kot zunanja motivacija
6A10	nastopajo pa učenci večinoma radi, zato za prireditve in dramatizacije ne potrebujejo posebnih spodbud	notranja motivacija
7B10	se zgodi, da so učenci nezainteresirani	nemotiviranost
8B10	zato je potrebna spodbuda	spodbujanje
9B10	poskušam na ta način, da učencu omogočim, da doživi uspeh in mu je potem to spodbuda za naprej	uspeh kot motivacija
10B10	potrebno je spodbujati notranjo motivacijo ... učenec si mora sam želeti, da določeno stvar naredi	notranja motivacija
11B10	dolgo ne obupam ... vedno imam pripravljene rezervne naloge ... če učencu nekaj ni zanimivo, mu ponudim drugo ... če tudi to ni zanimivo, se spomnim zopet nove naloge ... če si dovolj vztrajen, se najde nekaj, kar učenca navduši ... predvsem pa učenec ne sme čutiti prisile	možnost izbire
12B10	nadarjenim učencem, ki se ne vključujejo v krožke, med poukom ponudim dodatne dejavnosti, ki bi jih drugače dobili pri krožkih (npr. literarni natečaji, sodelovanje pri projektih, predstavah, priprave na tekmovanje) ... po navadi	

potem učenci vidijo, da je zanimivo, in se radi vključijo	spodbujanje, vztrajnost
13B10 dokler imaš nadarjenega učenca na dosegu roke, da ga lahko spodbujaš, se da naredit zelo veliko ... če ga spustiš iz rok, se prej izgubi ... predvsem pa je pomemben odnos, ki ga imaš do učenca	spodbujanje
14C10 te dejavnosti za večino niso med priljubljenimi, saj ne dajo vidnih, preverljivih rezultatov	nemotiviranost
15C10 zelo pogrešam samoiniciativo, zainteresiranost, tekmovalnost	nemotiviranost
16C10 učenci potrebujejo res veliko spodbude, da kaj naredijo ... pa še potem ne ... le redki pokažejo nekaj več	spodbujanje
17C10 učenci naredijo nekaj več le, če so res notranje motivirani ... če jih področje res zanima ... tega pa ni veliko	notranja motivacija
18C10 še vedno je najboljša spodbuda ocena	ocena kot zunanja motivacija
19C10 in pohvala ... vendar tudi ta nima več pravega učinka	pohvala kot zunanja motivacija
20C10 jaz učencev ne maram siliti ... nekako jih razumem, saj tudi meni v teh letih ni bili do tekmovanj	brez prisile

Ureditev pojmov	Skupaj
nemotiviranost (1A10, 7B10, 14C10, 15C10)	4
prisila (2A10, 3A10)	2
tekmovanje kot motivacija (4A10)	1
notranja motivacija (6A10, 10B10, 17C10)	3
spodbujanje (8B10, 12B10, 13B10, 16C10)	4
uspeh kot motivacija (9B10)	1
možnost izbire (11B10)	1
zunanja motivacija (5A10, 18C10, 19C10)	3
brez prisile (11B10, 20C10)	1

Tabela 13: Spodbujanje nadarjenih učencev.

SPODBUJANJE NADARJENIH UČENCEV	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Odziv učencev na dodatne dejavnosti/naloge	Nemotiviranost
Odziv učitelja na nemotiviranost	Spodbujanje Prisila Brez prisile
Kaj učence motivira za delo?	Tekmovanje kot motivacija Notranja motivacija Uspeh kot motivacija Zunanja motivacija Možnost izbire

Odgovore sem razdelila v tri kategorije:

- odziv učencev na dodatne dejavnosti/naloge,
- odziv učitelja na nemotiviranost in
- kaj učence motivira za delo.

Vse učiteljice so si bile enotna, da se učenci bolj ali manj pogosto na dodatne dejavnosti in naloge odzovejo z nemotiviranostjo. Večkrat se zgodi, da so učenci nezainteresirani, da jim je določene stvari težko narediti. Učiteljice zelo pogrešajo samoiniciativo, zainteresiranost in tekmovalnost. Ena učiteljica je kot razlog navedla, da dejavnosti za večino niso med priljubljenimi, ker ne dajo vidnih, preverljivih rezultatov (več o razlogih za nemotiviranost v poglavju 3.4.3.6).

Učitelj se na nemotiviranost lahko odzove na različne načine, učence lahko spodbuja na različne načine. Ena učiteljica je navedla dejavnosti prisile:

»Potrebno je najti način, da spodbudiš učence. Jaz najpogosteje rečem kar: 'To je obvezno, to moraš narediti.' Sicer ni pedagoško, ampak učinkuje. Učenci najprej godrnjajo, ampak na koncu v večini naredijo. Tudi k dodatnemu pouku usmerim vse. Na začetku leta rečem, da je dodatni pouk obvezen za vse v višjem nivoju, da kdor hoče imeti slovenščino 5, mora na tekmovanje za Cankarjevo priznanje. Sicer nekateri kljub temu ne gredo k dodatnemu pouku,

tekmujejo pa večinoma vsi. Vedno rečem, da kdor želi imeti oceno 5, mora za to tudi kaj dodatno narediti.«

Sama menim, da prisila ni pravi pristop pri nobenemu učencu, predvsem ne pri nadarjenemu. Tudi Maker (v Dobnik 1998, str. 105) pravi, da mora biti učitelj pripravljen na vodenje učencev, izogibati pa se more ukazovanju, ki pri učencih preprečuje razvijanje samostojnega mišljenja in dejanj.

Tudi drugi dve učiteljici sta poudarili, da se prisile izogibata oz. to izvedeta tako, da je učenci ne čutijo. Pomembneje je, da učenca notranje motiviraš. To pa lahko dosežeš s stalnim spodbujanjem in dobrimi odnosi, ki jih imaš z učenci. Je pa včasih treba biti zelo vztrajen. Ena učiteljica je rekla:

»Spodbuda je potrebna. Vedno poskušam na ta način, da učencu omogočim, da doživi uspeh in mu je potem to spodbuda za naprej. Potrebno je spodbujati notranjo motivacijo. Učenec si mora sam želeči, da določeno stvar naredi in potem bo to naredil. Za učence imam vedno pripravljene rezervne naloge. Če nekdo reče, da mu nekaj ni zanimivo, mu ponudim nekaj drugega. Če zanj tudi nova naloga ni zanimiva, se spomnim zopet nove. Če si dovolj vztrajen, se vedno najde kaj, kar učenca navduši. Predvsem pa je pomembno, da učenec pri tem ne čuti prisile. Tudi nadarjenim učencem, ki se ne vključujejo v krožke, med poukom ponudim dodatne dejavnosti, ki bi jih drugače dobili pri krožkih. Po navadi potem učenci vidijo, da je zanimivo, in se radi vključijo. Dokler imaš nadarjenega učenca na dosegu roke, da ga lahko spodbujaš, se da naredit zelo veliko. Če ga spustiš iz rok, se prej izgubi, ne razvije svoje nadarjenosti. Predvsem pa je pomemben odnos, ki ga imaš do učenca.«

Učiteljica učencem ponudi veliko različnih nalog in dejavnosti in jim s tem omogoča, da si sami izberejo dejavnosti, ki so zanje najbolj privlačne. Pomen raznovrstne ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem je tudi eno izmed temeljnih načel, ki ga za delo z nadarjenimi izpostavlja Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, str. 6).

Pomen odnosa med učencem in učiteljem izpostavlja tudi Ferbežer (1998, str. 55), ki pravi, da mora učitelj nastopati kot mentor nadarjenega učenca, pri čemer mora izhajati iz potreb in

interesov učenca. Boljši kot učitelj, ki prenaša znanje, je učitelj, ki daje poudarek osebnostni dinamiki.

Učence lahko motiviramo na različne načine. Eden izmed načinov je tekmovanje: učenci so motivirani za obiskovanje dodatnega pouka, ker poteka kot priprava na tekmovanje. Na motivacijo pa lahko vpliva tudi tekmovalnost med učenci, ki nekatere dodatno spodbudi k delu, čeprav je ena izmed učiteljic kot težavo navedla ravno pomanjkanje tekmovalnosti.

S tekmovanjem se povezuje uspeh, gre tako za uspeh na tekmovanju kot uspeh ob doseženem cilju, ki učence spodbudi k nadaljnjemu delu, ki prebuja notranjo motivacijo.

Za delo je vsekakor najboljša notranja motivacija, kar so poudarile vse učiteljice. Stvari, ki učence zanimajo, ki jih radi počnejo, naredijo najbolje. Če si učenec sam želi, da bi nekaj naredil, ne potrebuje veliko dodatnih spodbud. Kadar so učenci notranje motivirani, kadar jih področje res zanima, so pripravljeni storiti nekaj več, v to vložiti dodatno delo in napor. Žal pa učiteljice to pri učencih pogrešajo.

Kadar pa notranje motivacije ni, je treba uporabiti sredstva zunanje motivacije. Po mnenju učiteljic je največja motivacija še vedno ocena. Učenci so pripravljeni nekaj narediti, če bodo za to dobili dobro oceno, oceno pojmujejo kot nagrado za svoje delo. Če učenec objubiš oceno za dobro opravljeno delo, se bo pri delu skoraj gotovo potrudil. Včasih je sredstvo zunanje motivacije lahko tudi pohvala, vendar ta večinoma nima takega učinka, kot jo ima obljubljen dobra ocena.

Ferbežer (1998, str. 54) pa navaja ravno nasprotno, pravi namreč, da prevelik poudarek na ocenah negativno vpliva na razvijanje nadarjenih otrok. Vendar menim, da je to res, ko so učenci že notranje motivirani za določeno delo. Ko pa notranja motivacija še ni razvita, mora učitelj uporabiti sredstva zunanje motivacije, da z njo spodbudi razvoj notranje.

3.4.3.6 TEŽAVE PRI DELU Z NADARJENIMI

S katerimi težavami se pri delu z nadarjenimi učenci srečujejo učitelji slovenščine? Odgovor na to raziskovalno vprašanje sem pridobila prek intervjuja z vprašanjema: »Ali imate pri delu

z nadarjenimi kake težave?» ter »Ali se čutite dovolj usposobljeni za delo z nadarjenimi?«
 Odgovore intervjuvank sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav o težavah pri delu z nadarjenimi

Št.	Postavka	Pojem
1A11	problem so starši, ki otroke preveč silijo naprej ... ki potencirajo nadarjenost	(pre)ambiciozni starši
2A11	po drugi strani pa so verjetno nekateri učenci spregledani ... jih nikoli ne identificiramo kot nadarjene ... predvsem tisti, ki so tihi ali nimajo delovnih navad	učenci, spregledani pri identifikaciji
3A11	ne, za delo z nadarjenimi nimam dovolj znanja	premalo znanja učitelja
4A11	ni nobenih seminarjev na to temo ... vse je v domeni učiteljev in njihove iznajdljivosti ... vendar se vsi trudimo, da damo vse od sebe	pomanjkanje seminarjev
5B11	pesti nas velika časovna stiska	časovna stiska
6B11	učenci so vključeni v veliko dejavnosti, zato jih je zunaj pouka težko zbrati ... težko določiti uro za dodatni pouk in vse ostale dejavnosti ... zato je potrebnega več domačega dela ... nato vsak »izdelek«, ki ga učenec pripravi, pregledamo in podamo povratno informacijo	časovna stiska
7B11	za nadarjene učence zmanjka časa ... menim, da bi potrebovali toliko skrbi kot učenci s posebnimi potrebami	časovna stiska
8B11	za delo z nadarjenimi imam kar precej znanja ... večino sem ga dobila samoiniciativno ... to področje me zelo zanima in skušam sproti slediti strokovni literaturi	učiteljevo samoiniciativno pridobivanje znanja
9C11	kot prvo bi zopet poudarila nezainteresiranost učencev	nezainteresiranost učencev
10C11	gre za področje, ki za učence ni privlačno	neprivlačno področje za učence
11C11	težko je, ker gre za dejavnosti in naloge, ki ne dajo navzven vidnih rezultatov ... učenci rezultatov med seboj	

- ne morejo primerjati ... ne morejo se primerjati z
drugimi ... učenci pa tekmovalnost potrebujejo ni navzven vidnih
rezultatov
- 12C11 ko učenec napiše spis, ne more vedeti, ali je dober ...
odvisen je od subjektivne ocene učitelja ... drugače je na
primer pri matematiki, ko pri nalogi dobiš rezultat in točno
veš, ali je pravilen ali ne ... da ni objektivnosti, je za otroke
te starosti zelo velik minus ... to učenca ne motivira odsotnost objektivnosti
- 13C11 pri tekmovanju za Cankarjevo priznanje letos sploh ni
bilo podelitve ... le redkemu učencu kaj pomeni,
če dobi priznanje po pošti ... to kaže tudi na odnos
države do slovenščine zapostavljenost predmeta
na ravni države
- 14C11 po drugi strani pa se mi zdi, da je identificiranih absolutno
preveč učencev ... še malo pa bo pol generacije nadarjenih ...
meni se zdi to preveč preveč identificiranih
nadarjenih učencev
- 15C11 če bi bilo identificiranih manj, bi se vsakemu lahko bolj
posvetila ... sedaj pa moram skoraj za vsakega pouk
prilagajati ... ali je nadarjen ali pa učenec s posebnimi
potrebami ... povprečnih učencev skoraj ni ... vse to pa
časovno ni izvedljivo časovna stiska
- 16C11 mislim, da nimam dovolj znanja ... ne za nadarjene, ne
za učence s posebnimi potrebami ... želela bi več
metodičnega, pedagoškega znanja premalo znanja učitelja

Ureditev pojmov

	Skupaj
(pre)ambiciozni starši (1A11)	1
nadarjeni učenci, spregledani pri identifikaciji (2A11)	1
premalo znanja učitelja (3A11, 16C11)	2
pomanjkanje seminarjev (4A11)	1
časovna stiska (5B11, 6B11, 7B11, 15C11)	4

učiteljevo samoiniciativno pridobivanje znanja (8B11)	1
nezainteresiranost učencev (9C11)	1
neprivlačno področje za učence (10C11)	1
ni navzven vidnih rezultatov (11C11)	1
odsotnost objektivnosti (12C11)	1
zapostavljenost predmeta na ravni države (13C11)	1
preveč identificiranih nadarjenih učencev (14C11)	1

Tabela 14: Težave pri delu z nadarjenimi.

TEŽAVE PRI DELU Z NADARJENIMI	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Težave pri vzgojno-izobraževalnem delu	Premalo znanja učitelja Pomanjkanje seminarjev Učiteljevo samoiniciativno pridobivanje znanja Nadarjeni učenci, spregledani pri identifikaciji Preveč identificiranih nadarjenih učencev (Pre)ambiciozni starši
Razlogi za nemotiviranost učencev	Nezainteresiranost učencev Neprivlačno področje za učence Ni navzven vidnih rezultatov Odsotnost objektivnosti Zapostavljenost predmeta na ravni države

Odgovore sem razdelila v dve kategoriji:

- težave pri vzgojno-izobraževalnem delu in
- razlogi za nemotiviranost učencev.

Učitelji imajo težave pri vzgojno-izobraževalnem delu, ker imajo premalo znanja za delo z nadarjenimi učenci, primanjkuje jim metodičnega in pedagoškega znanja. Navajajo, da na temo dela z nadarjenimi (prav tako pa na temo dela z učenci s posebnimi potrebami) ni seminarjev, kjer bi znanje lahko pridobivali. Tako je pridobivanje znanja prepuščeno učitelju, njegovi iznajdljivosti in samoiniciativnemu iskanju znanja. S pomanjkanjem znanja je gotovo povezano tudi to, da se kakega učenca pri identifikaciji spregleda. (O tem sem pisala že pri

poglavju o mnenju o konceptu, glej poglavje 3.4.1.3). Na drugi strani pa je ena učiteljica izpostavila, da je identificiranih učencev preveč:

»Po drugi strani pa se mi zdi, da je identificiranih absolutno preveč učencev. Še malo, pa bo pol generacije nadarjenih. Meni se zdi to preveč. Če bi bilo identificiranih manj, bi se vsakemu lahko bolj posvetila. Sedaj pa moram skoraj za vsakega pouk prilagajati. Ali je nadarjen ali pa učenec s posebnimi potrebami. Povprečnih učencev skoraj ni. Vse to pa časovno ni izvedljivo. V moji nivojski skupini so skoraj vsi nadarjeni, sicer ne vsi za slovenščino, so pa nadarjeni. In jaz naj se vsakemu prilagajam? Kako pa? Zato s celo skupino ravnam enako, kot da so vsi nadarjeni. Pa saj so, po mnenju svetovalne delavke.«

Toliko nadarjenih je verjetno posledica široke definicije nadarjenosti, ki jo opredeljuje Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Po tej definiciji so nadarjeni »tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Koncept ... 1999, str. 1). Torej med nadarjene ali talentirane štejemo tako tiste z dejanskimi visokimi dosežki kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke. Poleg tega definicija nadarjenosti ne govori samo o visoki splošni intelektualni sposobnosti, ampak tudi o talentih na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja (Koncept ... 1999, str. 1–2).

Torej res ne čudi, da je identificiranih veliko učencev. Sama se strinjam z učiteljico, da je identificiranih nadarjenih res preveč, kar se povezuje tudi s časovno stisko, ki so jo navajale učiteljice. Poleg tega, da morajo učiteljice pouk individualizirati za veliko učencev, je problem tudi, kdaj organizirati dodatne dejavnosti. Nadarjeni učenci so navadno vključeni v veliko dejavnosti, zato jih je zunaj pouka težko vse zbrati. Ravno zato pa je potrebnega več domačega dela, na katerega pa učitelj težje vpliva.

Včasih se zgodi, da probleme povzročajo tudi preambiciozni starši, ki skušajo otrokovo nadarjenost preveč potencirati. Nekateri starši poskušajo svojega otroka, ko izvejo, da je nadarjen, vključiti v čisto vse dejavnosti, ki obstajajo, tega pa otroci ne zmorejo. Drugi starši

menijo, da če je njihov otrok nadarjen za eno področje, naj razvija le tega, vsa ostala pa lahko zanemarija. Zopet tretji pa na vsak način želijo, da je njihov otrok vključen v višji nivo, čeprav tja po sposobnostih ne spada.

V drugo skupino pa sem uvrstila razloge za nemotiviranost učencev. Učenci so pogosto nezainteresirani za dodatne dejavnosti, ker je to področje za njih neprivlačno. Na to opozarja tudi Koncept (1999, str. 3), ki kot eno glavnih značilnosti neuspešnih nadarjenih učencev opredeljuje nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih.

Po mnenju ene učiteljice je učence težko motivirati, ker gre za dejavnosti in naloge, ki ne dajo navzven vidnih rezultatov. Tako učenci rezultatov ne morejo primerjati s sošolci, ne morejo se primerjati z drugimi. Učenci pa tekmovalnost potrebujejo, da jih motivira za delo. Prav tako učenec ne more tekrovati sam s sabo. Ko na primer napiše spis, ne more vedeti, ali je dober. Presoja o kvaliteti njihovega mnenja je odvisna od subjektivne ocene učitelja. Pri drugih področjih (npr. pri matematiki) naloge omogočajo različne poti do rešitve, rezultat pa je vedno le en, za katerega se točno ve, ali je pravilen ali ne. Odsotnost objektivnosti pa je za otroke te starosti zelo velik minus. Poleg tega ena učiteljica meni, da je slovenščina področje, ki je zapostavljeno:

»Tekmovanje za Cankarjevo tekmovanje je sicer vsako leto organizirano, vendar le za učence osmega in devetega razreda, pa še to le v eni starostni kategoriji. Poleg tega letos sploh ni bilo podelitve priznanj in le redkokateremu učencu kaj pomeni, če dobi priznanje po pošti. To kaže tudi na odnos države do slovenščine.«

3.4.4 Nadarjenost v očeh nadarjenega učenca

Na koncu sem intervjuvala še štiri učenke (dve učenki osmega in dve učenki devetega razreda), ki so identificirane kot visoko nadarjene, med njihovimi močnimi področji pa je tudi predmetno področje slovenščine. Za vse štiri imajo na šoli sestavljen individualiziran program, tudi za slovenščino.

Zanimalo me je, ali se učenci svoje nadarjenosti zavedajo, v katere dejavnosti se vključujejo v šoli in zunaj nje, kakšen način dela jim je najljubši ter kakšne učitelje si želijo.

Menim, da sta bili dve učenki ob intervjuju precej zadržani, da sta se težko sprostili, podajali sta kratke odgovore, točno samo na zastavljeno vprašanje in nič več. Dve učenki pa sta se mi zdeli sproščeni, vendar od tega ena nezainteresirana za sodelovanje, čeprav se je zanj prostovoljno odločila.

3.4.4.1 ZAVEDANJE NADARJENOSTI

Najprej me je zanimalo, ali se učenke svoje nadarjenosti zavedajo. Odgovore sem zbrala prek intervjuja z vprašanjem: »Ali misliš, da si nadarjena za slovenščino?« ter dopolnila z vprašanjem: »Ali ti je slovenščina všeč? Zakaj?« Odgovore sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav o zavedanju nadarjenosti

Št.	Postavka	Pojem
1a12	sem nadarjena ... mogoče bolj za književnost	je nadarjena
2a12	rada pišem pesmi, zgodbe	pisanje
3a12	tudi slovenščina mi je všeč ... čeprav mi je kakšen predmet še bolj všeč ... ampak rada berem in pišem	slovenščina ji je všeč
4a12	pa z novinarstvom ga lahko povežem	povezava z novinarstvom
5b12	sem nadarjena	je nadarjena
6b12	slovenščina mi je všeč	slovenščina ji je všeč
7b12	dobro mi grejo jeziki	nadarjenost za jezike
8b12	rada berem in pišem pesmi	branje in pisanje
9c12	nisem nadarjena za noben predmet	ni nadarjena
10c12	slovenščina mi je všeč	slovenščina ji je všeč
11c12	je zelo zanimiva	zanimivost
12č12	skoraj vse snovi so mi povsem jasne in lahke, v šoli mi gre zelo dobro ... ampak o nadarjenosti nisem nikoli razmišljala	ne razmišlja o nadarjenosti
13č12	slovenščina mi je med najbolj zanimivimi	slovenščina ji je všeč zanimivost
14č12	zanima me zgodovina in življenje pisateljev	življenje pisateljev
15č12	tudi slovnica ni težka	nezahtevna slovnica
16č12	pa tudi učiteljica je zelo fajn	dober učitelj

Ureditev pojmov	Skupaj
je nadarjena (1a12, 5b12)	2
pisanje, branje (2a12,8b12)	2
slovenščina ji je všeč (3a12, 6b12, 10c12, 13č12)	4
povezava z novinarstvom (4a12)	1
nadarjenost za jezike (7b12)	1
ni nadarjena (9c12)	1
zanimivost (11c12, 13č12)	2
ne razmišlja o nadarjenosti (12č12)	1
življenje pisateljev (14č12)	1
nezahtevna slovnica (15č12)	1
dober učitelj (16č12)	1

Tabela 15: Zavedanje nadarjenosti.

ZAVEDANJE NADARJENOSTI	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Nadarjenost	je nadarjena ni nadarjena ne razmišlja o nadarjenosti
Ali ti je slovenščina všeč?	slovenščina ji je všeč
Razlogi za priljubljenost slovenščine	pisanje, branje povezava z novinarstvom nadarjenost za jezike zanimivost življenje pisateljev nezahtevna slovnica dober učitelj

Odgovore sem razdelila v tri kategorije:

- nadarjenost,
- Ali ti je slovenščina všeč? in
- razlogi za priljubljenost slovenščine.

Čeprav so bile vse intervjuvane učenke identificirane kot nadarjene, sta le dve rekli, da sta nadarjeni. Ena učenka je rekla, da so ji skoraj vse snovi povsem jasne in lahke, v šoli ji gre zelo dobro, vendar o nadarjenosti ni nikoli razmišljala, druga učenka pa meni, da ni nadarjena za nobeno področje.

To lahko kaže na nizko samopodobo učenke ali pa je skromna in se navzven noče izpostavljati. Učencem je lahko nadarjenost tudi odveč, saj »se morajo« zaradi nadarjenosti vedno dokazovati, kar pomeni dodatno delo. Vendar menim, da v njenem primeru to ni vzrok, saj je navedla, da ima šolo zelo rada, prav tako sodeluje v številnih dodatnih dejavnostih.

Bolj me je presenetilo, da je učenka, ki je navedla, da so ji skoraj vse snovi povsem jasne in lahke ter da ji gre v šoli zelo dobro, rekla, da o nadarjenosti ni nikoli razmišljala. Učenka je reševala teste nadarjenosti, bila seznanjena z rezultati in individualiziranim programom, ki ga je tudi podpisala. Da gre za skromnost, ne bi mogla trditi, saj je s prvim delom izjave dokazala, da je zelo samozavestna in ve, da je sposobna ter da svoje delo opravlja dobro.

V drugem delu odgovora so vse učenke navedle, da jim je slovenščina všeč. Nekaterim je kateri drug predmet še bolj všeč, drugim je slovenščina med najbolj zanimivimi. Za zanimivost slovenščine so navajale različne razloge: rade berejo, pišejo pesmi, spise in zgodbe, povezujejo jo z drugimi področji, ki jih zanimajo, npr. z novinarstvom in jeziki, zanimajo jih življenjepisi in zgodovina različnih književnikov, všeč jim je slovnica. Ena učenka pa je poudarila, da je predmet lahko še tako zanimiv, ampak če učitelj ni v redu, tudi k predmetu ne hodi rada (več o mnenju o učiteljih v poglavju 3.4.4.4).

3.4.4.2 VKLJUČEVANJE NADARJENIH UČENCEV V DODATNE DEJAVNOSTI

Zanimalo me je, v katere dejavnosti v šoli in zunaj nje se nadarjeni učenci vključujejo. Odgovore, pridobljene z intervjujem, prikazujem v tabeli:

Tabela 16: Vključevanje učencev v dodatne dejavnosti.

		Število izbir
Izbirni predmeti	Nemščina	4
	Računalništvo	3
Dodatni pouk	Slovenščina	3
	Angleščina	1
	Matematika	4
	Fizika	4
	Geografija	1
	Zgodovina	2
	Kemija	3
	Biologija	1
Krožki	Novinarski krožek	1
	Bralna značka	4
	Logika	1
	Glasilo	2
Izvenšolske dejavnosti	Glasbena šola – solo petje	2
	Karate	1
	Glasbena šola – bas kitara	1
	Glasbena šola – klavir	1
	Glasbena šola – orgle	1
	Glasbena šola - violina	1
	Srednja glasbena šola	2
	Plesne vaje	1
	Pevske vaje	1
	Angleščina	1
	Tenis	

Iz tabele vidimo, da se anketirane učenke vključujejo v veliko dodatnih dejavnosti, tako v šoli kot zunaj nje. Te dejavnosti so zelo raznovrstne, če pogledamo npr. dodatni pouk, se učenke vanj vključujejo pri osmih različnih predmetih, v povprečju vsaka obiskuje pet različnih ur dodatnega pouka, kar je po mojem mnenju ob vsaj dveh krožkih in treh zunajšolskih dejavnostih zelo veliko. Tako se ne morem strinjati z mnenjem učiteljic, da so učenci

nemotivirani za dodatno delo (glej poglavje 3.4.3.5). Mogoče jim je včasih kaj težko narediti, kar pa me ob množici dejavnosti niti ne čudi. Učenci se udeležujejo dejavnosti, ki jih res zanimajo, za katere imajo velik interes in notranjo motivacijo. To delajo z veseljem, v to vlagajo veliko časa in energije, za kaj drugega pa jim zmanjka časa. Ker so to dodatne dejavnosti, ki se jih udeležujejo prostovoljno, ne čutijo prisile in se zato zanje še raje odločijo.

Prav tako me je zanimalo, ali dajejo učitelji nadarjenim učencem kake dodatne naloge oz. zadolžitve in ali so jim te naloge v izziv ali breme ter ali jih učitelji za dejavnosti spodbujajo. Odgovore, ki sem jih pridobila z intervjujem, sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav o dodatnih nalogah oz. zadolžitvah

Št.	Postavka	Pojem
1a13	včasih da učiteljica nalogo, da napišemo kaj za natečaj ... včasih napišem kakšno pesem ... če je zanimiva tema, mi ni težko	pisanje za natečaj
2a13	ali pa opravi kakšen intervju za glasilo	sodelovanje pri glasilu
3a13	kar mi je zanimivo, rada naredim ... če ni, pa ne naredim	nujnost notranje motivacije
4a13	tudi sicer ne maram, da nekdo reče, da nekaj moram ... veliko raje naredim nekaj sama, kar je zanimivo	ne mara prisile
5a13	učitelji me spodbujajo ... ampak ker me zanima veliko stvari, spodbud ne rabim ... če me pa nekaj ne zanima, nobena spodbuda ne pomaga	nujnost notranje motivacije
6b13	za šolo delam, kolikor je treba, ostalo pa, če imam čas	dela le nujno
7b13	sodelujem tudi pri glasilu	sodelovanje pri glasilu
8b13	velikokrat nastopam na proslavah ... ali pojem ali recitiram ... včasih tudi svoje pesmi ... to rada delam	sodelovanje na prireditvah
9b13	učiteljica me spodbuja tudi za druge dejavnosti, ampak če nimam časa, ne morem	pomanjkanje časa
10c13	vedno sodelujem pri proslavah ... velikokrat jih vodim, drugače pa nastopam...to mi je zelo zanimivo in rada delam	sodelovanje na prireditvah
11c13	včasih tudi kaj napišem	pisanje

12c13	dodatnih spodbud ne potrebujem, saj so mi te stvari všeč	spodbud ne potrebuje
13č13	rada napišem kakšen spis za natečaj	pisanje za natečaj
14č13	predvsem če je zanimiva tema in to naredim rada, napišem tudi več prispevkov na isto temo, če mi pa ni blizu, se raje posvetim čemu drugemu	nujnost notranje motivacije
15č13	sodelujem tudi na prireditvah ... igram violino, recitiram, plešem ... rada delam različne stvari	sodelovanje na prireditvah
16č13	sodelujem in objavljam tudi pri glasilu	sodelovanje pri glasilu
17č13	učiteljica me po navadi povabi k vsaki dejavnosti ... ko enkrat začnem z nečim, me navadno zelo pritegne in sploh ne razmišljam, da tega ne bi več počela	spodbud ne potrebuje

Ureditev pojmov	Skupaj
pisanje za natečaj (1a13, 11c13, 13č13)	3
sodelovanje pri glasilu (2a13, 7b13, 16č13)	3
nujnost notranje motivacije (3a13, 5a13, 14č13)	3
ne mara prisile (4a13)	1
dela le nujno (6b13)	1
sodelovanje na prireditvah (8b13, 10c13, 15č13)	3
pomanjkanje časa (9b13)	1
spodbud ne potrebuje (12c13, 17č13)	2

Tabela 17: Dodatne naloge oz. zadolžitve.

DODATNE NALOGE OZ. ZADOLŽITVE	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Dodatne naloge	Pisanje za natečaj Sodelovanje pri glasilu Sodelovanje na prireditvah Dela le nujno Pomanjkanje časa
Motivacija za dodatno delo	Nujnost notranje motivacije Spodbud ne potrebuje Ne mara prisile

Odgovore sem razdelila v dve kategoriji:

- dodatne naloge in
- motivacija za dodatno delo.

Učenke se bile precej enotne pri navajanju dodatnih nalog, ki jih opravljajo: pišejo pesmi in spise za natečaje, s prispevki (spisi, intervjuji, urejanjem) sodelujejo pri nastajanju šolskega glasila, veliko sodelujejo na prireditvah (vodenje, recitiranje, ples, petje, igranje).

Ena učenka je kljub temu, da opravlja skoraj vse naštete naloge, rekla, da za šolo dela le, kolikor je treba, pri čemer je kot razlog navajala pomanjkanje časa, saj se resneje ukvarja z glasbo. Naloge, katere je navajala, da jih opravlja, presegajo obvezno šolsko delo, njej pa so samoumevne. Menim, da si učenka želi, da bi imela več časa, da bi lahko izvedla še več nalog, ki jih ponudi učiteljica, kar kaže na željo po visoki storilnosti.

V drugo kategorijo motivacija za dodatno delo sem uvrstila tri načine delovanja učenk: nujnost notranje motivacije, učenke ne potrebujejo spodbude ter ne marajo prisile.

Ena učenka je poudarila nujnost notranje motivacije:

»Kar mi je zanimivo, rada naredim. Če mi nekaj ni zanimivo, pa tega ne naredim. Učitelji me za opravljanje dodatnih nalog spodbujajo. Ampak ker me zanima veliko stvari, spodbud ne rabim. Če me pa nekaj ne zanima, nobena spodbuda ne pomaga. Tudi sicer ne maram, da nekdo reče, da nekaj moram narediti. Veliko raje naredim nekaj sama. Kar je zanimivo, mi ni težko narediti, tudi če za to porabim veliko časa.«

Iz notranje motivacije sta izhajali tudi dve učenki, ki sta navedli, da spodbud za delo ne potrebujeta. Ena spodbud ne potrebuje, ker so ji vse stvari s področja slovenščine všeč. Druga pa je rekla, da jo navadno naloge in dejavnosti zelo pritegnejo in sploh ne razmišljam, da tega ne bi več počela.

Če upoštevamo povedano, bi lahko rekla, da je naloga učitelja, da skuša v učencu prebuditi notranjo motivacijo za opravljanje dejavnosti in s tem razvijanje nadarjenosti. To lahko doseže tako, da učencem ponuja in predstavi čim več raznovrstnih dejavnosti, ki morajo biti

predstavljene na zanimiv način, da učenca pritegnejo, poleg tega pa morajo izhajati iz učenčevih interesov in potreb. Vendar jih v opravljanje ne sme siliti, pustiti mu mora odprte roke, da sam izbira, kar mu je najbližje, lahko pa ga usmerja. Ferbežer (1998, str. 55) to poimenuje mentorstvo.

3.4.4.3 ZNAČILNOSTI POUKA, KAKRŠEN JE NADARJENIM VŠEČ

Kakšen način dela je nadarjenim učencem najljubši? Odgovor na to raziskovalno vprašanje sem iskala prek intervjuja z vprašanji: »Ti je bolj všeč redni pouk ali dodatne dejavnosti? Kaj te najbolj pritegne? Kakšne naloge so ti najbolj všeč?« Odgovore sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav o značilnostih pouka, ki je nadarjenim všeč

Št.	Postavka	Pojem
1a14	všeč mi je hitrejši tempo, saj se pri običajnih urah dolgočasim	hitrejši tempo
2a14	všeč mi je, da vidim uporabnost svojega dela, da vem, kaj bom imela od tega	uporabnost znanja
3a14	predvsem pa mi mora biti blizu tema	zanimive teme
4b14	všeč mi je, če so ure sproščene	sproščenost
5b14	da nam učitelj pusti več svobode pri izbiri dela	svoboda pri izbiri dela
6b14	izven pouka delamo čisto drugače kot pri urah ... učenci smo bolj aktivni, več moramo narediti sami	aktivnost učencev
7b14	več je treba razmišljati, da prideš do odgovora ali cilja	intelektualni izziv
8c14	všeč mi je, če so skupine učencev manjše ...	manjše skupine
9c14	da se učitelj lahko posveti vsakemu učencu	upoštevanje posameznika
10c14	dobro je, da lahko delaš, kar ti je všeč	svoboda pri izbiri dela
11c14	naloge morajo biti zanimive ... da moram zraven razmišljati	zanimive teme intelektualni izziv
12c14	všeč mi je, če lahko sama odkrijem nekaj novega	odkrivanje, raziskovanje
13c14	pri dodatnih dejavnosti mi je všeč, da spoznavamo nove teme	nove teme

14č14 pri tem pa ni strogo šolskega načina	ni strogo šolski način
15č14 učenci smo bolj upoštevani ... ker nas je manj v skupini, lahko učitelj upošteva vsakega posameznika in njegova zanimanja	manjše skupine upoštevanje posameznika
16č14 vseč mi je, kadar delamo po skupinah, kjer dobi vsak svojo nalogo, nato si izmenjujemo izkušnje	skupinsko delo izmenjava izkušenj
17č14 in vseč mi je, kadar imamo kakšen projekt ... da dlje časa obravnavamo eno snov ... da jo spoznamo iz različnih pogledov	projektno delo

Ureditev pojmov	Skupaj
hitrejši tempo (1a14)	1
uporabnost znanja (2a14)	1
zanimive teme (3a14, 11c14)	2
sproščenost (4b14)	1
svoboda pri izbiri dela (5b14, 10c1)	2
aktivnost učencev (6b14)	1
intelektualni izziv (7b14, 11c14)	2
manjše skupine (8c14, 15č14)	2
upoštevanje posameznika (9c14, 15č14)	2
odkrivanje, raziskovanje (12c14)	1
nove teme (13č14)	1
ni strogo šolski način (14č14)	1
skupinsko delo (16č14)	1
izmenjava izkušenj (16č14)	1
projektno delo (17č14)	1

Tabela 18: Značilnosti pouka, ki je nadarjenim všeč.

ZNAČILNOSTI POUKA, KI JE NADARJENIM VŠEČ	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Odnosi	Sproščenost Upoštevanje posameznika Ni strogo šolski način
Način podajanja snovi	Hitrejši tempo Manjše skupine Skupinsko delo Projektno delo
Aktivnost učencev	Svoboda pri izbiri dela Aktivnost učencev Odkrivanje, raziskovanje Izmenjava izkušenj Intelektualni izziv
Učna vsebina	Uporabnost znanja Zanimive teme Nove teme

Odgovore sem razdelila v štiri kategorije:

- odnosi,
- način podajanja snovi,
- aktivnost učencev in
- učna vsebina.

Ali je pouk nadarjenim učencem všeč, je odvisno od odnosov. Ure morajo biti sproščene, ne sme prevladovati »strogo šolski način«, kar je odvisno od učitelja, njegovega upoštevanja učencev, demokratičnosti pouka in načina podajanja snovi. Dobro je, da so razredi oz. skupine številčno majhni, da se učitelj lahko posveti vsakemu učencu, da lahko upošteva njegove interese in zanimanja.

Pomemben je tudi način podajanja učne snovi. Pri dodatnih dejavnostih je učencem všeč, da so skupine majhne in učenci približno izenačeni po predhodnem znanju, zato je lahko tempo

obravnave hitrejši. Učencem je všeč tudi skupinsko delo, predvsem če je zasnovano tako, da dobi vsak svojo nalogo, nato pa si učenci pridobljeno znanje in izkušnje izmenjujejo. Všeč jim je tudi projektno delo (npr. projektni tedni), ko dlje časa in pri različnih predmetih obravnavajo določeno temo. Tako pridobijo obširno in poglobljeno znanje, pri tem pa imajo možnost izbire dela in temo poglobljeno obravnavati iz tistega vidika, ki jih najbolj zanima.

Učencem je prav tako pomembno, da so pri pouku lahko aktivni. Všeč jim je, da jim učitelj pusti svobodo pri izbiri dela, da lahko delajo tisto, kar jim je najbližje. Všeč jim je, če lahko odkrivajo in raziskujejo, tako da sami odkrijejo nekaj novega, ter če lahko pri delu izmenjujejo izkušnje z drugimi učenci. Radi imajo zanimive, drugačne naloge, kjer je treba razmišljati, da prideš do odgovora ali cilja. Pomemben je pester pouk, ki vsak dan prinese kaj novega.

Učenci imajo radi zanimive teme, ki so jim blizu, vendar morajo ob njih razmišljati. Dobro je, da spoznavajo vedno nove teme oz. da svoje znanje poglobljajo in dopolnjujejo, saj jim je pri rednem pouku dolgčas, ker jim je že vse poznano, ker ne slišijo nič novega. Prav tako pa težijo k uporabnosti znanja, da vidijo, kaj z novim znanjem lahko pridobijo, kaj lahko z njim dosežejo, kje ga lahko uporabijo. Znanje med seboj povezujejo.

3.4.4.4 UČITELJ NADARJENIH UČENCEV

Na koncu sem učence spraševala, kakšne učitelje si želijo in kakšen mora biti po njihovem mnenju učitelj nadarjenega učenca. Odgovore sem kodirala in jih razvrstila v kategorije, kot je razvidno iz tabele v nadaljevanju.

Kodiranje izjav o značilnostih pouka, ki je nadarjenim všeč

Št.	Postavka	Pojem
1a15	učitelj mora znati umiriti učence brez vpitja	umirjena skrb za disciplino
2a15	ne sme biti zadržan	odprtost
3a15	učence mora spodbujati, vendar ne na silo	spodbujanje brez prisile
4a15	omogočiti mora raziskovanje, poskuse, skupinsko delo	aktivne oblike poučevanja
5a15	in poskrbeti, da je pouk vsak dan drugačen	raznoversten pouk
6b15	mora znati dobro razložiti snov, da jo vsi razumejo	dobro razlaga

7b15	razume učenca, ga posluša, mu ni vseeno zanj ... nanj se lahko vedno obrneš po pomoč	razumevanje za učence
8b15	z učenci sodeluje ... z njimi se dogovarja o načinu dela ... upošteva njihovo mnenje	sodelovanje z učenci upoštevanje učencev
9c15	se posveti svojemu delu	predanost delu
10c15	je odgovoren in zanesljiv	odgovornost, zanesljivost
11c15	snov razlaga na zanimiv način, da se učencu približa	zanimiva razlaga
12c15	z učenci ima dober odnos ... zna se postaviti na nivo učenca ... in gledati z naše perspektive	dober odnos z učenci, vživljanje v učence
13c15	zna vse učence motivirati za delo ... tudi kadar ti kakšna tema ni najbolj všeč	dober motivator
14č15	zna narediti zanimiv pouk, da ga vsi učenci poslušajo	zanimiv pouk
15č15	znanje mora posredovati na tak način, da se učenci čim več naučijo v šoli	dobra razlaga oz. vodenje usvajanja nove snovi
16č15	teme predstavi na zanimiv način, da učence motivira	dober motivator, zanimiv pouk
17č15	mora biti do neke mere strog, ampak obvezno pravičen	zmerna strogost pravičnost

Ureditev pojmov	Skupaj
umirjena skrb za disciplino (1a15)	1
odprtost (2a15)	1
spodbujanje brez prisile (3a15)	1
aktivne oblike poučevanja (4a15)	1
raznovrsten pouk (5a15)	1
dobra, zanimiva razlaga (6b15, 11c15, 15č15)	3
razumevanje za učence (7b185)	1
sodelovanje z učenci (8b15)	1
upoštevanje učencev (87b15)	1
predanost delu (9c15)	1

odgovornost, zanesljivost (10c15)	1
dober odnos z učenci, vživljanje v učence (12c15)	1
dober motivator (13c15, 16č15)	2
zanimiv pouk (14č15, 16č15)	2
zmerna strogost (17č15)	1
pravičnost (17č15)	1

Tabela 19: Učitelj nadarjenih učencev.

UČITELJ NADARJENIH UČENCEV	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Osebnostne lastnosti	Odprtost Predanost delu Odgovornost, zanesljivost Zmerna strogost Pravičnost
Način podajanja znanja	Aktivne oblike poučevanja Raznovrsten pouk Zanimiv pouk Dobra, zanimiva razlaga Dober motivator
Odnos do učencev	Umirjena skrb za disciplino Spodbujanje brez prisile Razumevanje za učence Sodelovanje z učenci Upoštevanje učencev Dober odnos z učenci, vživljanje v učence

Odgovore sem razdelila v tri kategorije:

- osebnostne lastnosti,
- način podajanja znanja in
- odnos do učencev.

Med osebnostne lastnosti so učenke uvrstile odprtost, učitelj ne sme biti zadržan, mora se posvetiti svojemu delu, mora biti odgovoren in zanesljiv, do neke mere strog, ampak obvezno pravičen.

Pomemben je tudi način, kako učitelj podaja znanje. Za učenke je najpomembnejša dobra in zanimiva razlaga. Snov mora razložiti tako, da jo vsi razumejo. Razlagati mora na zanimiv način, da se učencu približa, znanje mora posredovati tako, da se učenci čim več naučijo v šoli. Učitelj mora znati narediti zanimiv pouk, da ga vsi učenci poslušajo. Poskrbeti mora za raznovrsten pouk, da je vsaka učna ura drugačna. Uporabljati mora aktivne oblike poučevanja, omogočiti mora raziskovanje, poskuse, skupinsko delo itd. Poleg tega pa mora biti dober motivator. Učno snov mora predstaviti na zanimiv način, da učence motivira, učence mora motivirati za delo tudi takrat, kadar jim snov ni najbolj všeč.

Učenke pa so izpostavile tudi odnos, ki ga ima učitelj do učencev. Z učenci ima dober odnos, zna se postaviti na njihov nivo in gledati z njihove perspektive. Učitelj je tisti, ki mora poskrbeti za disciplino, učence mora znati umiriti brez vpitja. Mora jih spodbujati, vendar ne na silo, pustiti jim mora možnost izbire. Vsakega učenca razume, ga posluša, mu ni vseeno zanj, nanj se lahko učenci vedno obrnejo po pomoč. Z učenci sodeluje, se dogovarja o načinu dela ter pri tem upošteva njihovo mnenje.

Učenke so obširno opisale dobrega učitelja, vendar menim, da so pri tem imele pred očmi učitelja, ko poučuje celoten razred, in ne učitelja pri delu z nadarjenim učencem.

Ferbežar (1998, str. 55) opredeli vlogo učitelja kot mentorja nadarjenega učenca. Tudi učenke so navedle, da mora biti učitelj dober motivator in da mora spodbujati učence, vendar jih ne sme siliti v delo, učence mora razumeti, se z njimi dogovarjati o načinu dela.

Tudi lastnosti, ki jih za dobrega učitelja navaja Maker (v Dobnik 1998, str. 105), se delno ujemajo z lastnostmi, ki so jih navedle učenke. Medtem ko Maker navaja razumevanje otrokovega razvoja, so učenke rekle, da mora razumeti učence in znati pogledati iz njihove perspektive, za kar mora gotovo razumeti otrokov razvoj. Maker navaja tudi spretnost pripravljanja zanimivih in fleksibilnih gradiv ter visoko razvito spretnost spraševanja in razlaganja, učenke pa so najbolj poudarjale prav raznovrsten, zanimiv pouk ter dobro in

zanimivo razlago. Makerjevo pripravljenost za vodenje namesto prisile pa bi lahko enačili z učenkinim spodbujanjem brez prisile. Nobena učenka pa ni omenila samozavesti učitelja ali sposobnosti priznavanja napak, ki ju Maker tudi omenja.

Če primerjamo odgovore učenk in odgovore nadarjenih učencev v raziskavi o lastnostih idealnega učitelja, ki sta jo opravila Endean in George (v Dobnik 1998, str. 105–106), bi lahko povezali le učitelja, ki dobro in zanimivo razlaga (po mnenju intervjuvanih učenk), ter učitelja kot dobrega govornika, ki zna napleteno snov razložiti nazorno in preprosto (po mnenju učencev iz raziskave). Dodatno pa so učenci v raziskavi Endeana in Gerogea navajali še, da mora učitelj dobro obvladati svoj predmet, prav tako pa mora biti podkovan tudi na drugih področjih, ne le v svoji stroki. Imeti mora smisel za humor ter uporabljati vsakdanji jezik in primere iz vsakdanjega življenja.

4. SKLEP

V času, ko postaja izobrazba vedno pomembnejša, se vedno bolj zavedamo pomena dobrega šolskega sistema, ki učence vzgaja in izobražuje. Pomembno je, da pozornost posvetimo vsakemu učencu in mu s tem omogočimo, da se razvije v skladu s svojimi zmožnostmi.

V teoretičnem delu diplomske naloge me je zanimalo predvsem, koliko skrbi posvečamo nadarjenim učencem pri nas, kaj o nadarjenosti pravi stroka ter kako je to področje urejeno zakonsko, pri tem pa sem se bolj osredotočila na delo z nadarjenimi učenci pri pouku slovenščine ob koncu osnovne šole. V empiričnem delu sem zgoraj naštetu želela preveriti tudi v praksi. Prišla sem do nekaterih zanimivih ugotovitev, ki jih bom predstavila v nadaljevanju.

Kot prvo sem ugotovila, da ni enotne definicije nadarjenosti, saj so tudi nadarjeni učenci med seboj zelo različni. Vendar so avtorji večinoma enotni pri tem, da nadarjeni posamezniki izstopajo po sposobnostih na širokem ali ozkem področju udejstvovanja, poleg sposobnosti pa omenjajo še visoke dosežke in ustvarjalnost. Zato nadarjeni učenci v šoli potrebujejo prilagojen program.

Iz te definicije izhaja tudi Zakon o vzgoji in izobraževanju, ki nadarjene učence uvršča med učence s posebnimi potrebami, ki potrebujejo individualiziran program izobraževanja. Res je, da se posebej nadarjeni učenci razlikujejo od svojih vrstnikov, vendar menim, da bi v zakonu nadarjenim lahko posvetili več pozornosti; razlikujejo se namreč tudi od preostalih skupin učencev s posebnimi potrebami, zato zahtevajo drugačno obravnavo.

Zato menim, da zelo pomemben dokument Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, ki je učiteljem pri delu z nadarjenimi učenci lahko v veliko pomoč. Koncept opredeli nadarjenost in opiše značilnosti nadarjenih učencev, predlaga izhodišča za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, po stopnjah opiše odkrivanje, predstavi temeljna načela za delo z nadarjenimi učenci in predlaga oblike dela z nadarjenimi učenci ter nosilce aktivnosti po triletnih. Slednje je po mojem mnenju najpomembnejše, saj učitelji potrebujejo konkretne predloge za delo, ki pa so jih dodatno dobili tudi z dokumentom Operacionalizacija koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli.

Pri delu v razredu učitelji izhajajo iz učnega načrta. Ko sem primerjala učni načrt za slovenščino iz leta 1998 in zadnji učni načrt iz leta 2008, sem ugotovila, da je novi primernejši. Učiteljem dopušča več svobode, tako pri izbiri zaporedja in hitrosti obravnave vsebinskih sklopov ter pri izbiri metod in oblik dela kot tudi pri izbiri vsebin, saj so le-te ločene na tiste, ki jih mora učitelj obvezno obravnavati, in tiste, ki jih obravnava po lastni presoji oz. glede na sposobnosti in interese učencev. Tudi cilji niso enotni za vse učence, ampak jih učitelj lahko prilagaja glede na njihove zmožnosti. To učitelju omogoča, da pouk v veliki meri diferencira in individualizira ter pri tem upošteva posameznike in njihove zmožnosti. Lažje omogoča razvijanje posameznikovih posebnih interesov in lastni tempo napredovanja, kar je za delo z nadarjenimi učenci še posebej pomembno. Po drugi strani pa vse to zahteva bolj usposobljenega učitelja, ki bo znal izkoristiti vse možnosti, ki mu jih novi učni načrt ponuja.

Za delo z nadarjenimi je pomembno, da omogoča pridobivanje znanja, izkušenj in učnih navad, razvoj ustvarjalnosti in motivacijo. Izbirati moramo učne oblike in metode, ki so dovolj odprte, da učencem omogočajo lasten tempo razvoja. Učencem morajo hkrati ponujati čustveno varnost in intelektualne izzive, da lahko razvijajo tudi zahtevnejše miselne sposobnosti. Biti pa morajo dovolj raznolike, da ne pripeljejo do dolgočasje ter da pri učencih spodbujajo notranjo motivacijo. Zato je pomembno, da se izogibamo rutini in da nadarjenim ponudimo naloge, pri katerih morajo biti miselno aktivni, pri tem pa moramo izhajati iz učenčevih interesov, potreb in posebnih sposobnosti.

Za razvijanje ustvarjalosti so najprimernejše problemske naloge, naloge na produktivni ravni, ki vključujejo tudi višje taksonomske nivoje, naloge, ki spodbujajo ustvarjalnost in produkcijo originalnih idej in naloge, ki omogočajo iskanje drugačnih, netipičnih rešitev. Take naloge lahko učencem ponudimo pri pouku slovenščine, lahko jih usmerimo v dodatni pouk, izbirne predmete, interesne dejavnosti ali različne zunajšolske dejavnosti. Veliko lahko učenci pridobijo tudi s samostojnim delom, npr. v obliki seminarских ali raziskovalnih nalog, pri pripravah na tekmovanje itd.

Za kvalitetno delo pa je potreben tudi dobro usposobljen učitelj. Iz vloge učitelja kot prenašalca znanja mora stopiti v vlogo mentorja, mora pa imeti tudi veliko znanja na svojem strokovnem področju. Izhajati mora iz specifičnih interesov in potreb nadarjenega učenca,

mora biti odprt, prožen, demokratičen, dopuščati mora hojo po različnih poteh. Ne sme zadrževati učenčevega napredovanja, ampak mora dopuščati, da vsak učenec napreduje z lastnim tempom. To lahko doseže le s primerno kombinacijo učnih oblik in metod.

V empiričnem delu sem podatke pridobila s kombinacijo različnim merskih instrumentov, kar mi je omogočilo bolj celostno obravnavo problematike. Opazovala sem učne ure pouka, opravila intervjuje z učitelji in učenci ter pregledala dokumentacijo, ki jo o delu z nadarjenimi vodijo na šoli.

Tudi učiteljice, tako kot različni avtorji, nadarjenost pojmujejo različno. Večinoma pa so kot lastnosti nadarjenega učenca izpostavile intelektualne sposobnosti na različnih področjih in ustvarjalnost, manjkrat pa so omenile uporabo znanja in dosežke. Vendar pa se je pozneje pa se je izkazalo, da poseben pomen pripisujejo tudi dosežkom, saj po mnenju ene učiteljice parcialna nadarjenost v osnovni šoli še ne more biti razvita, saj lahko učenci, ki so nadarjeni, dosegajo visoke rezultate na vseh področjih. Zato tudi ni priznavala parcialne nadarjenosti. Po mojem mnenju, ki so ga potrdile tudi učiteljice same, bi morali več pozornosti posvečati izobraževanju učiteljev, saj o področju nadarjenosti slišijo le malo, bolj so prepuščeni lastni iniciativi. Dober učitelj, ki (s)pozna nadarjenega učenca in njegove potrebe, pa je za nadarjenega učenca in razvoj njegovih potencialov zelo pomemben.

Tudi mnenje o Konceptu Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli imajo učiteljice različno. Strinjajo se, da za delo z nadarjenimi potrebujejo smernice. Medtem ko je nekaterim učiteljicam všeč, da Koncept predlaga tudi oblike dejavnosti, pa druge pravijo, da je presplošen, da bi si želele obsežnejša in bolj kvalitetna »navodila za delo« ter več metodičnih in didaktičnih priporočil; izrazile so željo po konceptu za vsako predmetno področje posebej. Res je, da je Koncept precej splošen, vendar sama menim, da je zasnovan dobro. Menim, da moramo k nadarjenosti učencev pristopati celostno, da so pomembne medpredmetne povezave, zato bi bilo drobljenje Koncepta na posamezna področja nepotrebno. V ta namen obstajajo učni načrti za posamezni predmet. Še enkrat pa se je pokazalo, da bi učitelji potrebovali več pomoči pri načrtovanju dela z nadarjenimi.

Kot problem so učiteljice izpostavile tudi preveliko število identificiranih nadarjenih učencev, saj se zgodi, da izdelujejo individualizirane programe za nadarjene za skoraj polovico

generacije. Gotovo je to problem, ki nima enoznačnega odgovora. Veliko število identificiranih je pomembno, da kakšnega učenca ne spregledamo, po drugi strani pa je tako delo napornejše in zato manj kvalitetno, saj kvalitetna individualizacija pouka zahteva dobro usposobjenost učitelja, spremljanje posebnosti vsakega učenca pa zahteva zelo veliko časa. Zmanjka pa tudi časa za kvalitetno evalvacijo individualiziranih programov. Gotovo tu ni enostavne rešitve. Lažje bi bil, če bi bili razredi učencev manjši, če bi imel vsak učitelj manj učencev. Mogoče pa bi lahko razmislili tudi o dodatnih učiteljih, ki bi delali le z nadarjenimi učenci in bili tako v pomoč drugim učiteljem.

Na osnovni šoli, kjer sem izvedla raziskavo, v osmem in devetem razredu še vedno izvajajo zunanjo diferenciacijo. Zaradi tega je delo z nadarjenimi učenci pri pouku slovenščine nekoliko lažje, velikokrat pa učiteljice s celotnim višjim nivojem delajo kot s potencialno nadarjenimi učenci. Vse skušajo spodbuditi k opravljanju dodatnih nalog, vsi rešujejo naloge, ki zahtevajo višje kognitivne procese. Vse učiteljice se ob tem strinjajo, da je najboljša kombinacija različnih učnih oblik in metod, predvsem pa je pomemben način dela, kjer so učenci aktivni, kjer imajo možnost odkrivanja in raziskovanja, kjer lahko izražajo svojo ustvarjalnost, razvijajo svoje talente in so sami konstruktorji lastnega znanja. Tak pouk je najbolj všeč tudi intervjuvanim učenkam. Če so v nivojski skupini res sami učno sposobnejši učenci, je tak način dela primeren, seveda pa pri tem še vedno ne smemo pozabiti na posebej nadarjene učence in vsaj občasno upoštevati njihove posebne interese. Težave pa nastanejo, kadar je razred preveč heterogen.

Nadarjeni učenci imajo tudi zunaj pouka možnost, da se vključijo v različne dejavnosti, pri katerih lahko izrazijo svoje talente in razvijajo nadarjenost, predvsem pa lahko spoznajo, kaj vse lahko s svojimi sposobnostmi dosežejo. Menim, da je pomembno, da šola zagotovi čim pestrejšo ponudbo, hkrati pa zagotovi usposobljene učitelje oz. mentorje, ki morajo biti pripravljeni uvajati mentorski odnos, morajo znati učencem prisluhniti, prepoznati njihove sposobnosti in jih znati razvijati. Če so skupine manjše, lahko vsakemu učencu, njegovim potrebam ter željam nameni več pozornosti.

Problem je tudi pomanjkanje motivacije pri nadarjenih učencih. Pomembno je, da učenca notranje motiviraš. To pa lahko dosežeš s stalnim spodbujanjem in dobrimi odnosi, ki jih imaš z učenci. Učencem je potrebno ponuditi veliko različnih nalog in dejavnosti in jim s tem

omogočiti, da si sami izberejo dejavnosti, ki so zanje najbolj privlačne. Vendar je problem tudi, kadar imajo učenci preveč zadolžitev. To so potrdile tudi učenke, kajti ker imajo toliko dodatnih dejavnosti, jim pogosto zmanjka časa, da bi se lahko vsem dobro posvetile.

Z raziskavo sem osvetlila problem dela z nadarjenimi učenci pri pouku slovenščine v osnovni šoli. Pokazalo se je, da učitelji nadarjenim učencem posvečajo več pozornosti, vendar si želijo dodatnih znanj iz področja nadarjenosti, predvsem didaktična in metodična priporočila za delo z nadarjenimi učenci. Menim, da bi morali učitelji že v času svojega izobraževanja pridobiti več znanja o delu z nadarjenimi, poleg tega pa bi bili potrebni tudi dodatni seminarji, lahko na šolski ali državni ravni. Morda pa bi morali učitelje le bolj usmeriti v študij literature, saj je o področju dela z nadarjenimi napisano veliko.

Napredek je prinesel že nov učni načrt za slovenščino iz leta 2008, ki pušča učiteljem več svobode in omogoča nove možnosti za delo z nadarjenimi. Vendar to zopet zahteva dobro usposobljenega učitelja, ki bo znal te možnosti izkoristiti.

Ker je moja raziskava temeljila na preučevanju dela z nadarjenimi le na eni osnovni šoli, svojih ugotovitev ne morem posploševati. Za nadaljnjo uporabo dobljenih rezultatov bi morali študijo razširiti na več osnovnih šol ter v raziskavo vključiti več nadarjenih učencev. Na problematiko bi lahko pogledali tudi iz drugih perspektiv, raziskati bi bilo dobro še sodelovanje učiteljev in šolske svetovalne službe ter učiteljev med sabo pri delu z nadarjenimi učenci, sodelovanje s starši, bolj poglobljeno pa tudi želje in potrebe nadarjenih učencev o šolskem in zunajšolskem delu ter odnos med nadarjenimi učenci in njihovimi učitelji. Vse to pa presega namene moje raziskave. Dobljeni rezultati pa kljub temu lahko služijo kot izhodišče za nadaljnje raziskave o delu z nadarjenimi učenci.

5. LITERATURA

1. Bezič, T. (1998). Šolsko svetovalno delo in nadarjeni otroci in mladostniki. V: Bezič, T. (ur.), *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 101–122.
2. Bezič, T. idr. (2006a). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Bezič, T. (2006b). Individualizirani program vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca. V: Bezič, T. idr., *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 70–82.
4. Bezič, T. (2006c). Operacionalizacija koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V: Bezič, T. idr., *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 20–43.
5. Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V: Blažič, M. (ur.), *Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 55–61.
6. Boben, D. (2006). Identifikacija po konceptu in pripomočki zanjo. V: Bezič, T. idr., *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 54–69.
7. Dobnik, B. (1998). Identifikacija in delo z nadarjenimi učenci – sodelovanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev. V: Bezič, T. (ur.), *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 79–100.
8. Ferbežer, I. (1998). Identifikacija in razvijanje nadarjenosti. V: Bezič, T. (ur.), *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 33–66.
9. Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
10. Ferbežer, I. (2008). Posebne potrebe nadarjenih otrok. V: Ferbežer, I. idr., *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta, str. 24–50.
11. Florjančič, B. in Semler, A. (2003). Razvijanje ustvarjalne nadarjenosti predšolskih otrok znotraj rednih programov. V: Blažič, M. (ur.), *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, str. 271–278.
12. George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Knafelc, B. (2003) Pomen in vloga družine pri spodbujanju nadarjenega otroka. V: Blažič, M. (ur.), *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, str. 190–202.

14. Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi. (1999). (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf, pridobljeno 9. 4. 2009).
15. Križaj Ortar, M. et. al. (2005). Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
16. Lešek, S. (2003). Spodbujanje ustvarjalnosti pri rednem pouku. V: *Nadarjeni izkorioščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, str. 314–322.
17. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
18. Meško, M. (2003a). Ali je moj otrok nadarjen? V: Blažič, M. (ur), *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, str. 181–189.
19. Meško, M. (2003b). Družina – kreator nadarjenega otroka. V: *Nadarjeni izkorioščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, str. 338–348.
20. Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
21. Platiše, N. (2003). Notranja diferenciacija in individualizacija nadarjenih učencev. V: Blažič, M. (ur), *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, str. 339–347.
22. Plut Pregelj, L. (1999). Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk (Ali se lahko naučimo iz tuje izkušnje?). *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 28–50.
23. Porenta, Rigler, A. (1994). Razvijanje ustvarjalnosti na razredni stopnji osnovne šole. V: Blažič, M. (ur), *Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 234–239.
24. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
25. Srića, V. (1999). *Ustvarjalno mišljenje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
26. Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
27. Strmčnik, F. (1994). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. V: Blažič, M. (ur), *Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 9–25.
28. Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V: Bežič, T. (ur.), *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 11–31.

29. Strmčnik, F. (1999). Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 52–72.
30. Težak, S. (2008). Kdo so nadarjeni? V: Ferbežer, I. idr., *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta, str. 12–23.
31. Tomić, A. (2002) *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
32. Učni načrt SLOVENŠČINA osnovna šola. (2008). ([http://www.zrss.si/pdf/SLO_UN%20Slovenščina%20OŠ%20\(2008\).pdf](http://www.zrss.si/pdf/SLO_UN%20Slovenščina%20OŠ%20(2008).pdf), pridobljeno 27. 4. 2009)
33. Zakon o osnovni šoli (Zosn). (1996). (<http://www.uradni-list.si/1/content?id=9307>, pridobljeno dne 9. 4. 2009).
34. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Zosn-E). (2006). (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200660&stevilka=2541>), pridobljeno dne 6. 8. 2009).

6. PRILOGE

Priloga A: Individualiziran program – NAD

Šola: _____

INDIVIDUALIZIRANI PROGRAM – NAD

za učenca/učenko: _____

Rojstni datum: _____ Razred: _____ Šol. leto: _____

Identifikacija nadarjenosti je potekala od _____ do _____ leta _____ in je bila potrjena na seji oddelčnega učiteljskega zbora, dne _____.

Pri pripravi programa so sodelovali (ime in priimek, del.mesto in/ ali status v odnosu do otroka):

Ime in priimek	Delovno mesto	Status
		učenec/-ka
		starši

Podpis staršev: _____

Podpis učenca/-ke: _____

Podpisi odgovornih nosilcev:

Razrednik: _____

Koordinator – NAD: _____

Svetovalna služba: _____

_____, dne: _____

Ravnatelj: _____

IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA¹ za učenca/-ko _____

A) Splošna ocena značilnosti in potreb učenca/-ke

Ugotovljena področja nadarjenosti (npr. splošnointelektualno, učno področje, ustvarjalnost, voditeljsko področje, umetniško, psihomotorično):

--

B) Potrebe, želje in interesi učenca/-ke glede na značilnosti njegove oz. njene nadarjenosti

- | |
|---|
| <p>a) na področju spoznavnega razvoja</p> <p>b) na področju telesnega razvoja</p> <p>c) na motivacijsko-interesnem področju</p> <p>d) na področju socialno-čustvenega razvoja</p> <p>e) na področju umetniškega razvoja</p> <p>f) druge posebne potrebe (npr. zdravstvene, specifične učne težave, socialno-ekonomske itd.)</p> |
|---|

I. NAČRT INDIVIDUALIZACIJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA

1. Cilji individualiziranega programa glede na področje nadarjenosti in potrebe učenca/-ke:

Zap.	Cilji	Oblike in dejavnosti
a		

¹ Ta del dokumenta (stran 2) pripravi in hrani samo svetovalna služba šole v osebni mapi učenca/-ke. Ob koncu šolskega leta svetovalna služba arhivira celotni program.

b		
c		
...		
...		

2. Posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku

PREDMET: _____	UČITELJ: _____
Vsebinske prilagoditve:	
Prilagojene aktivnosti, oblike in metode učenja:	
Prilagoditve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja:	

PREDMET: _____	UČITELJ: _____
Vsebinske prilagoditve:	
Prilagojene aktivnosti, oblike in metode učenja:	
Prilagoditve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja:	

3. Druge dejavnosti v šoli in izvajalci (ID, dod. pouk, razisk. delo, pripr. na tekmov. itd.)

Dejavnost	Izvajalec	Morebitne posebnosti izvedbe

4. Dejavnosti učenca/-ke zunaj šole (naštetj) in morebitne posebnosti izvedbe

Dejavnost	Posebnosti izvedbe (izvajalec, kraj, organizacija itd.)

II. SPROTNO IN KONČNO VREDNOTENJE USPEŠNOSTI PROGRAMA

1. Načrt

Oblike in metode	Izvajalec	Udeleženci	Rok

2. Sprotne ugotovitve o realizaciji in ocena uspešnosti programa (RUZ, mnenje učenca, staršev)

Dne	Realizacija in uspešnost programa (doseganje ciljev, uresničevanje načel ...)

3. Končna ocena realizacije in uspešnosti programa (ocena UZ, učenca in staršev)

--

4. Predlogi za naslednje šolsko leto (UZ, učenca in staršev)

Priloga B: PROTOKOL ZA OPAZOVANJE UČNE URE

Datum:

Razred:

Število učencev v razredu:

Sedežni red učencev:

UČNE OBLIKE IN UČNE METODE:

35. Katere učne oblike so bile uporabljene pri učni uri? Koliko časa?

frontalni pouk

skupinsko delo

delo v dvojicah

individualno delo

(Če je bilo prisotno skupinsko delo, kako so se skupine formirale?)

36. Katere učne metode so bile uporabljene pri učni uri?

37. Ali je učna ura potekala po metodi obravnave neumetnostnega besedila?

38. Katere učne pripomočke oz. vire je učitelj uporabljal?

39. Je bila pri pouku uporabljena učna tehnologija?

DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA POUKA:

40. So imeli vsi učenci enake naloge? Če ne, v čem so se razlikovale?

41. So imeli učenci pri uri možnost izbire dela? Kdaj in na kakšen način?

42. So vsi učenci naloge reševali enako hitro?

43. Je kateri učenec dobil dodatne naloge, dodatno učno gradivo? Ali je bilo nalog le količinsko več ali so bile tudi kognitivno zahtevnejše, so zahtevale večjo poglobljenost, več znanja?

44. Ali je učitelj delal drugače z nadarjenimi učenci? Kakšne naloge jim je posredoval, ali jim je prilagajal tudi učno vsebino in vzgojno-izobraževalne cilje?

45. Koliko učencev je govorilo? Ali je kateri učenec govoril pogostejše kot ostali?

UPOŠTEVANJE INTERESOV IN MOTIVACIJA:

46. Ali je učitelj upošteval učenčeve zmožnosti in interese?

47. Je učitelj upošteval pobude učencev? Kako? V kolikšni meri?

- 48. Je pouk spodbujal radovednost?
- 49. Ali je pouk zahteval tudi zahtevnejše miselne procese?
- 50. So učenci kazali zanimanje za učno snov? Ali so bili učenci miselno aktivni? So imeli pri pouku možnost divergentnega razmišljanja? Ali so naloge omogočale, spodbujale divergentno mišljenje?

SPODBUJENJE UČENCEV:

- 51. Ali so učenci izražali svoje misli, stališča? Jih je učitelj k temu spodbujal?
- 52. Ali je učitelj spodbujal vse učence ali samo nekatere?
- 53. Katere spretnosti je pouk razvijal?
- 54. So bile prisotne interdisciplinarne povezave? S katerimi predmeti/področji?

Priloga C: PROTOKOL POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA ZA UČITELJE

1. Kako pojimate nadarjenost? Kdo je nadarjeni učenec?
2. Ali menite, da je učenec lahko nadarjen le za neko področje?
3. Ali poznate Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli? Kje ste se z njim seznanili? Kaj menite o njem?
4. Ali na Vaši šoli izdelujete individualizirane učne programe za nadarjene učence? Kdo? Kdo pri tem pomaga? Ali v načrtovanje individualiziranega programa vključite tudi učence in starše?
5. Ali te načrte evalvirate? Kdaj, kako pogosto?
6. Kako najpogosteje poteka Vaša ura jezikovnega pouka? Katere učne oblike največkrat uporabljate? Za katere metode se odločate?
7. Ali imate pri načrtovanju posamezne ure pred očmi tudi nadarjene učence v določenem razredu?
8. Ali za delo z nadarjenimi uporabljate drugačne metode in oblike dela kot za ostale učence?
9. Katere oblike in metode se Vam zdijo najbolj učinkovite pri nadarjenih in katere pri ostalih učencih? Zakaj?
10. V osmem in devetem razredu izvajate diferenciacijo. Ali so zaradi tega Vaše ure drugačne? Ali znotraj najvišjega nivoja delate razlike? Ali uporabljate individualizacijo?
11. V kakšne dejavnosti usmerjate nadarjene učence? Ali organizirate skupinske dejavnosti za nadarjene?
12. Ali na šoli organizirate dodatne dejavnosti s področja slovenščine, kamor se nadarjeni učenci lahko vključijo? Katere?
13. Kako se učenci na dodatne dejavnosti odzovejo? Kako jih spodbujate, da se vanje vključujejo?
14. Ali imate pri delu z nadarjenimi kake težave?
15. Ali se čutite dovolj usposobljeni za delo z nadarjenimi?
16. Ali menite, da je za nadarjene učence na Vaši šoli dobro poskrbljeno?

Priloga Č: PROTOKOL POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA ZA UČENCE

1. Ali misliš, da si nadarjen za slovenščino?
2. Ti je slovenščina všeč? Zakaj?
3. Ali ti daje učitelj pri slovenščini kakšne dodatne zadolžitve in naloge? Katere? So ti te naloge v izziv ali breme?
4. Katere izbirne predmete obiskuješ? Katere krožke? Ali obiskuješ dodatni pouk slovenščine?
5. Katere dejavnosti obiskuješ zunaj šole?
6. Ti je bolj všeč redni pouk ali dodatne dejavnosti? Kaj te najbolj pritegne? Kakšne naloge so ti najbolj všeč?
7. Ali te učitelj spodbuja, da obiskuješ dodatne dejavnosti?
8. Kakšen mora biti učitelj nadarjenega učenca?

Izjava o avtorstvu

Spodaj podpisana Sanja Bukovec izjavljam, da sem avtorica pričujočega diplomskega dela z naslovom *Delo z nadarjenimi učenci v osmem in devetem razredu osnovne šole* in da je bila empirična raziskava narejena za potrebe diplomske naloge.

Podpis avtorice: