

»Zmorem in hočem več«: nadarjen učenec pri pouku?

dr. Mojca Juriševič

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti

Povzetek

V prispevku¹ so predstavljena sodobnejša spoznanja s področja razumevanja nadarjenosti in izobraževanja nadarjenih učencev, ki se omejujejo na psihološke vidike njihove obravnave. Osnovni diskurz se povezuje z vprašanjem razumevanja pojma nadarjenosti ter z utemeljitvijo pravice nadarjenih učencev do izobraževanja na ravni njihovih učnih potreb in potencialov. V okviru Mega modela razvoja nadarjenosti je pojasnjeno, da je razumevanje razvojnih značilnosti fenomena nadarjenosti ključno za kakovostno inkluzivno poučevanje nadarjenih učencev. Poleg izjemnih potencialov je zato izpostavljeno tudi motiviranje nadarjenih učencev, ki vsebinsko zaokrožuje prispevek in bralca spodbuja k premisleku glede konkretnih pedagoških pristopov, s katerimi bo lahko kakovostno prispeval k izobraževanju nadarjenih.

Ključne besede: nadarjeni učenci, izobraževanje nadarjenih, opredelitev nadarjenosti, poučevanje nadarjenih, osnovna šola

»I Am Capable of and Want More«: Gifted Pupil in Class

Abstract

This paper presents more recent findings in understanding giftedness and gifted education, which are limited to the psychological aspects of their treatment. The underlying discourse pertains to the issue of understanding the term 'giftedness' and to the assertion of the right of gifted pupils to receive education that matches their learning needs and potential. Under the *Mega-Model of Talent Development*, it explains that understanding the developmental characteristics of the phenomenon of giftedness is crucial for providing quality inclusive teaching of gifted pupils. Hence, in addition to extraordinary potential, it also highlights the act of motivating gifted pupils, which rounds off the content of the paper and encourages the reader to contemplate specific pedagogical approaches with which the reader could make a quality contribution to gifted education.

Keywords: gifted pupils, gifted education, definition of giftedness, teaching the gifted, primary school

Uvod

V zadnjem desetletju se slovenski vzgojno-izobraževalni prostor intenzivno ukvarja z vprašanji inkluzije: Kaj je inkluzija? Komu je namenjena? Kako jo izvajati v oddelku z 20 ali več učenci, od katerih je večina »posebnih«? Med temi učenci so tudi nadarjeni, pri katerih je atribut posebnosti prvenstveno izjemen učni potencial ali presežek v dosežkih (mogoče, a le redko tudi primanjkljaj in/ali težava na področju učenja [1]). Zato je zahtevnejše razumeti, da tudi učenec, ki pravilno rešuje učne naloge

in ne potrebuje dodatnih navodil za to, da izpelje eksperiment in/ali aktivno sledi učiteljevi razlagi, potrebuje in je tudi upravičen do nadaljnje učiteljeve pozornosti in spodbud za učno napredovanje. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 je bilo v tem smislu že poudarjeno, da je za poučevanje nadarjenih treba preseči paradigmo »pomoči« in jo nadgraditi s paradigmo »učnih izzivov«: če inkluzija pomeni, da poučevanje prilagajamo posebnostim učencev, je pomembno, da iz »učne ambulante« (za učence, ki imajo pri učenju

¹ Prispevek je v veliki meri reprodukcija oz. elaboracija avtoričinih preteklih del, še posebno poglavja »Kaj nadarjene učence motivira za šolsko učenje?« v monografiji *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli*, ki je izšla leta 2015 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, in predavanja *Prepoznavanje nadarjenih in delo z njimi* v okviru Programa profesionalnega usposabljanja (PPU) 2017/18 z naslovom »Nadarjeni učenci in praktično delo pri poučevanju fizikalnih vsebin« na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

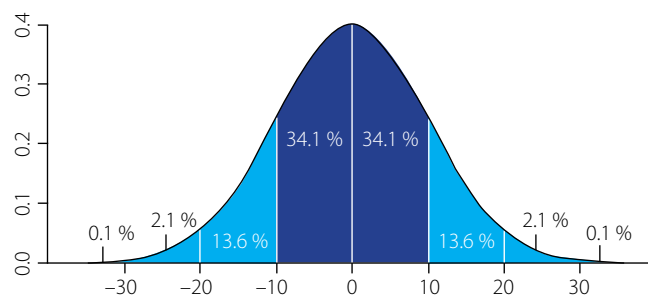
težave) in »čakalnice« (za učence, ki jim pri učenju dobro gre) ustvarimo spodbudno učno okolje v obliki »učilnice«, v kateri se bodo počutili dovolj varno in motivirano za učenje na ravni svojih dejanskih zmožnosti oziroma tudi malce višje, v območju bližnjega (motivacijskega) razvoja, v sodelovanju z učitelji in sošolci. To z drugimi besedami pomeni, da jih bo nekdo v vlogi »kompetentnega drugega« navdušil oziroma pripravil do učenja, katerega se sicer sami zaradi pomanjkanja izkušenj, znanja in/ali interesov nikdar ne bi lotili [2] [3] [4] [5].

Kdo so nadarjeni učenci?

Za kakovostno strokovno utemeljeno poučevanje nadarjenih učencev znotraj in zunaj rednega kurikulumu je treba najprej razumeti, kdo so nadarjeni učenci. Od razumevanja nadarjenosti je namreč odvisno, katere učence znotraj pouka bodo učitelji prepoznali kot nadarjene, katere prilagoditve jim bodo omogočili in kako jih bodo usmerjali in spodbujali za uresničevanje njihovih izjemnosti.

V Zakonu o osnovni šoli so nadarjeni učenci opredeljeni kot »učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu« [6]. Opredelitev je razvojno naravnana, v ospredje postavlja potenciala, manj že izjemne dosežke, saj jih otroci iz razvojnih razlogov še težko dosledno izkazujejo (z izjemami na nekaterih področjih, denimo v glasbi in matematiki).

Iz gornje opredelitve izhaja, da niso vsi učenci nadarjeni, tudi ne nekateri bolj ali drugi manj, ali pa da imamo vsi ljudje nekakšen že odkriti ali še skriti dar. To je seveda možno prepričanje, ni pa povezano s stroko. Ta namreč predpostavlja, da gre za nadarjene šteti le nekatere posameznike – tiste, katerih intelektualne sposobnosti in nekatere druge zmožnosti so v primerjavi z veliko večino enako stare populacije višje oz. izjemne. Enako velja tudi za posameznike z intelektualnimi primanjkljaji – ti so značilni le za nekatere, ne za celotno populacijo (slika 1). Drži pa, po drugi strani, da imamo vsi ljudje močnejša in šibkejša področja. Dejstvo, da smo na nekem področju zelo dobri, pove le, da je to naša izjemnost v primerjavi z vsemi drugimi področji, na katerih se udejstvujemo (na osnovi notranjih primerjav). Če pa smo na določenem področju bistveno boljši tudi od večine svojih vrstnikov, pomeni, da smo nadarjeni (na osnovi zunanjih primerjav). Za primer si lahko predstavljamo učenca, ki zelo dobro igra glasbeni inštrument, celo bistveno bolje, kot izvaja določene športne prvine ali rešuje fizikalne naloge, vendar v primerjavi z drugimi vrstniki glasbeniki ne izstopa, na glasbenih tekmovanjih pa dosega zgolj povprečne rezultate. Na osnovi opisa lahko sklenemo, da je glasbeno področje močno področje omenjenega učenca, vendar ta njegova izjemnost še ne pomeni, da je tudi nadarjen – v primerjavi z večino svojih vrstnikov glasbenikov na glasbenem področju ne izstopa v smislu izjemnosti.



Slika 1: Normalna porazdelitev intelektualnih sposobnosti v populaciji (Vir: Google).

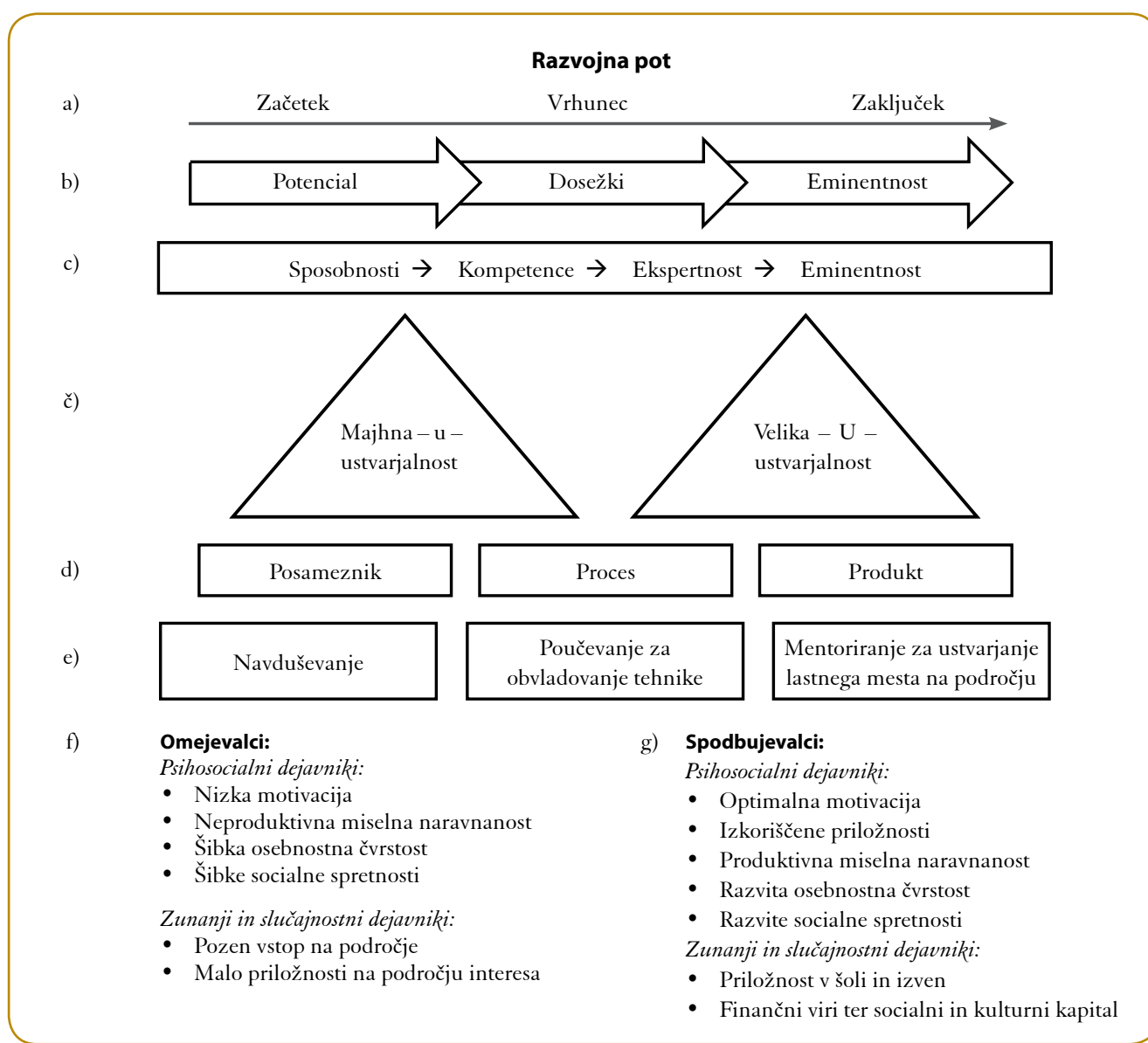
Če povzamemo, velja nadarjenost misliti predvsem kot izjemen učni potencial, ki ga bo učenec v naslednjih življenjskih obdobjih najverjetneje uresničil, če bo v svojem učnem okolju že od otroštva naprej zaznal in izkusil dovolj učnih priložnosti oziroma spodbud, podpore in pomoči za učno in širše osebnostno napredovanje v skladu s svojimi učnimi zmožnostmi in potrebami. Strokovnjaki opozarjajo, da realizacija (izjemnih) učnih potencialov zahteva dovolj časa, kakovostnih izkušenj in znanja, ki jih učenec lahko pridobi le z leti aktivnega udejstvovanja na določenem področju [7] [8]. Ericsson [9] [10] v povezavi s tem pojasnjuje, da posameznik v povprečju potrebuje deset let premišljenega dela oz. aktivnosti na določenem področju udejstvovanja, na katerem izkazuje določene izjemne potenciala, da postane ekspert; na osnovi empiričnih izsledkov avtor razlaga, da je to obdobje lahko krajše, približno šest let za področje šaha ali športa, ali daljše, vse do dvajset oziroma trideset let za področje glasbe ali znanosti.

Predstavljeno pojmovanje nadarjenosti vzgojno-izobraževalnemu sistemu »nalaga« tri temeljne naloge v obdobju otroštva oziroma osnovnošolskega izobraževanja: (1) zagotavljanje pestrega in spodbudnega učnega okolja, ki učencem omogoča, da izrazijo oziroma pokažejo svoje raznolike interese in zmožnosti, (2) čim bolj točno prepoznavanje njihovih izjemnosti in (3) optimalno prilagajanje učnih vsebin, metod in oblik dela v šoli prepoznanim učnim potrebam nadarjenih učencev [5]. Predpogoj za uresničevanje navedenih nalog je razumevanje nadarjenosti ter njenega razvoja, ki ga dobro pojasnjujejo različni razvojni modeli; ti nadarjenost razumejo širše, ne le v smislu izmerljivih intelektualnih sposobnosti, temveč z vključevanjem tudi zunanjih dejavnikov (kontekstne spremenljivke), za katere se predpostavlja, da v interakciji z notranjimi dejavniki (lahko) vodijo k razvoju nadarjenega vedenja. Ti modeli skušajo torej pojasniti prehod od (genetskih) potencialov k uresničevanju specifičnih talentov v okviru razvojnega in širšega socialnega konteksta [11].

Mega model razvoja talentov oz. nadarjenosti² avtorjev R. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius in Worrella [8] je eden najnovejših modelov pojasnjevanja razvoja nadarjenosti (slika 2). Model ne »odkriva« novega, temveč smiselno združuje najbolj uveljavljena spoznanja vseh predhodnih teoretskih in empiričnih spoznanj. Razvoj potencialov otrok pojasnjuje (1) v smeri njihovega uresničevanja od radovednih otrok do eminentnih odraslih z vidika razvojnega obdobja, v katerem se nadarjenost lahko najbolje izrazi (npr. v otroštvu, mladostništvu ali odraslosti), ter (2) z vidika časa optimalne telesne zrelosti za uresničevanje določenega talenta (npr. športnega, plesnega, glasbenega), poglobljenosti izkušnje (npr. na področju politike ali diplomacije) ter izpostavljenosti

(npr. za tista področja, s katerimi se posamezniki seznanijo po osnovni šoli, npr. psihologija ali ekonomija). Eminentnost v odrasli dobi v smislu uresničenih potencialov iz otroštva je pogojena s priložnostmi oziroma okoliščinami, ki so posameznikom na razpolago v določenem učnem kontekstu in časovnem obdobju ter spodbujajo njihov razvoj v šoli in zunaj nje, poleg tega pa opozarjajo tudi na razvoj in pojavljanje novih področij, pomembnih za sodobno življenje (razvoj različnih tehnologij in znanosti), ki implicirajo tudi širjenje možnosti, priložnosti, novih področij in razvoj različnih novih talentov.

Poznavanje Mega modela omogoča strokovno utemeljen pristop k spodbujanju učnih potencialov učencev med



Slika 2: Mega model razvoja nadarjenosti – od sposobnosti do eminentnosti na določenem področju (Subotnik s sod., 2011, str. 34, prirejeno z dovoljenjem avtorjev).

² Mega model je svoje ime dobil zaradi obsežnosti psihološke literature, na osnovi katere so bila sintetizirana spoznanja, predstavljena v modelu.

osnovnim šolanjem v smislu že zgoraj omenjene inkluzivne »učilnice«. Pove, da je v obdobju otroštva oziroma osnovne šole najpomembnejše, da znamo učencem v šoli ponuditi pestro učno okolje, v katerem bodo imeli možnosti za prepoznavanje, razvoj in krepitev svojih učnih interesov. Enako pomembna je tudi podpora za učenje učenja (usvajanje učnih strategij oz. kako se učiti), na osnovi katerega bodo učenci svoje potenciale lahko tudi uresničevali. Zagotovo so kompetentni učitelji nujno potrebni v vseh omenjenih točkah, a se njihove kompetentnosti glede na razvojna obdobja učencev vsebinsko prerazporejajo glede na razvojno-učne potrebe učencev: če je v začetnem obdobju šolanja v ospredju poznavanje pedagoško-psiholoških in didaktičnih pristopov za motiviranje in učenje, kasneje med šolanjem prihaja čedalje bolj v ospredje ožja strokovna kompetentnost posameznega učitelja oz. mentorja.

Pojasnilo k sliki 2: Področja imajo razvojne poti z različnimi začetki, vrhunci in zaključki (a). Nadarjenost na določenem področju je ocenjena v odnosu do drugih (b) – na začetku kot potencial, kasneje kot prikazan dosežek, in končno, v odraslosti, kot eminentnost (odličnost). Razvoj nadarjenosti je proces, ki vključuje več prehodov, skozi katere se sposobnosti razvijajo v kompetentnost (zmožnosti), kompetentnost v ekspertnost, ekspertnost pa v eminentnost (c). Te prehode označujejo različne ravni ustvarjalnosti (č), od začetne »majhne ustvarjalnosti« oz. »majhnega u« (neodvisno mišljenje, poigravanje z različnimi perspektivami, ustvarjanje projektov ali izdelkov, ki predstavljajo novost v primerjavi s projekti ali izdelki vrstnikov) do končne »velike ustvarjalnosti« oz. »velikega U«, ki je pogoj za doseganje eminentnosti. Prehodi vključujejo preusmerjanje poudarka (d) od »posameznika« (ustvarjalen pristop in odnos) preko »procesa« (usvajanje procesnih spretnosti in miselne naravnosti) k »izdelku« (ustvarjanje intelektualnih, umetniških ali praktičnih izdelkov ali izvedb). Za vsako stopnjo razvoja nadarjenosti so značilne različne učne metode in cilji (e) – na začetku za vključevanje mladih v vsebine ali na področja (»navduševanje«), nato kot podpora in pomoč pri usvajanju potrebnih spretnosti, znanj in vrednot (»poučevanje tehnike«) ter ne nazadnje kot razvoj lastnega področja udejstvovanja, stila, metode ali področja uporabnosti (»mentoriranje za ustvarjanje lastnega mesta na področju«). Prehod od kompetentnosti do eminentnosti je lahko omejen zaradi naslednjih dejavnikov (f): nizke motivacije, miselne naravnosti, ki zavira soočanje s težavami in rezilientnost, pomanjkljive ali zgolj naključne priložnosti za učenje. Napredovanje je mogoče izboljšati, ohranjati ali pospeševati (g) z dosegljivostjo vzgojno-izobraževalnih priložnosti, vključno z obogatitvenimi dejavnostmi zunaj pouka in z mentoriranjem, psihološko in socialno podporo od pomembnih drugih in s socialnim kapitalom.

V različnih raziskavah, ki so bile izvedene v okviru Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pe-

dagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, so raziskovalne ugotovitve potrdile veljavnost Mega modela in pomen upoštevanja razvojnih obdobj nadarjenosti za učenje in poučevanje [12] [13]. Natančneje, pokazalo se je, da so glavni motivatorji šolskega učenja za nadarjene učence spoštljivi enakopravni medosebni odnosi (pomembno je, kaj kdo zna in kaj koga zanima oz. »kot nadarjen nisem nič posebnega, zmorem in želim pa delati kaj posebnega«) ter konstruktivna učna klima (v ospredju so ideje, zaupanje in radovednost, ne napake), visoko pa vrednotijo tudi smiselnost učnih nalog in izzivov, avtentičnost problemov in učnih metod ter različne oblike dela v skupini. Nadarjeni učenci tudi izpostavljajo, da jim pomemben vir motivacije predstavljajo učitelji, »ki znajo navdušiti«, in starši, »ki znajo razumeti« [12].

Motiviranje pomembnejše od etiketiranja?

Morda se zdi naslov šegav, a vprašanje je z vidika stroke na mestu. Če razumemo razvojne dimenzije nadarjenosti, nadarjenih otrok in mladostnikov ne bomo enačili z Einsteinom, Teslo ali Drexlerjem ter jim podeljevali potrdil za ugotovljeno nadarjenost, temveč jih bomo videli kot mlade z izjemnimi potenciali, ki za razvoj potrebujejo varno in spodbudno učno okolje. To je njihova pravica ter strokovna odgovornost učiteljev.

Med različnimi pristopi in modeli, ki usmerjajo, kako pri pouku spodbujati učence za učenje, torej za spodbujanje njihovih učnih potencialov, se zdi posebno zanimiv model TARGET [14] [15] oz. TARGETT [16]. Po eni strani gre za model spodbudnega učnega okolja, ki na motiviranost učencev deluje celostno (zajema različne vidike učenja in poučevanja ter različne učence, ne le nadarjenih, torej inkluzivno), poleg tega pa je bil v preteklosti večkrat empirično potrjen, tudi z empiričnimi spoznanji prej omenjene raziskave z nadarjenimi slovenskimi učenci in dijaki. Za namen tega prispevka je model uporaben predvsem zato, ker učitelje nagovarja za bolj premišljeno strokovno delo v tistih elementih motivacijskih spodbud, ki so se z vidika zadovoljevanja motivacijskih potreb nadarjenih učencev izkazali za (še) pomanjkljive. Med njimi so se najpogosteje pojavljali naslednji: kakovost medsebojnih odnosov in zaupanje, upoštevanje interesov učencev oz. dijakov, aktivnost učencev oz. dijakov med poukom, možnost izbire in odločanja, raziskovanje in eksperimentiranje, več časa za učenje in poglobljanje ter temeljitejša pa tudi dolgotrajnejša priprava na tekmovanje [12].

TARGETT v bistvu predstavlja akronim za sedem elementov dinamike razreda, na osnovi katerih je mogoče bolj celostno motiviranje učencev: učne aktivnosti in naloge (angl. *Task*), možnost izbire (angl. *Authority*), prepoznavanje dela učencev (angl. *Recognition*), razvrščanje učencev v skupine (angl. *Grouping*), vrednotenje učnih dosežkov (angl. *Evaluation*), čas za učenje (angl.

Time) in učiteljeva pričakovanja (angl. *Teacher expectations*). Poudarek je na spodbujanju učencev, da bi razvili in/ali krepili notranje motivacijske cilje (obvladovanje), funkcionalno znanje (znanje z razumevanjem, znanje, ki je čim bolj povezano z drugimi znanji) ter vedenjske značilnosti, ki omogočajo vztrajanje in fleksibilno prilagajanje učnim zahtevam v vzgojno-izobraževalnem kontekstu.

T: Učne aktivnosti in naloge naj bodo za učence smiselne in zanimive ter čim bolj avtentične (povezane z življenjskimi problemi in situacijami); pomembna je optimalna težavnost nalog (ne prelahke, ne pretežke naloge) oziroma ustrezna diferenciacija učnih aktivnosti in nalog glede na prepoznane učne zmožnosti učencev. Upoštevati je treba, da notranjo motivacijsko usmerjenost spodbujajo predvsem kompleksne miselne aktivnosti, po revidirani Bloomovi taksonomiji denimo analiziranje (primerjanje, organiziranje, opisovanje, iskanje, strukturiranje, vključevanje), evalviranje (preverjanje, predpostavlanje, eksperimentiranje, presojanje, testiranje, spremljanje) in ustvarjanje (izdelovanje, oblikovanje, konstruiranje, načrtovanje, proizvajanje, izumljanje). Enako pomembno je tudi, da so naloge jasne, ustrezno strukturirane in raznovrstne ter učencem predstavljene na način, ki jih pritegne (spodbujanje situacijskega interesa). Poudariti velja, da doživljanje učnih izzivov, ki jih opisane učne aktivnosti in naloge predstavljajo za učence, spodbuja miselno in čustveno privlačnost učenja ter vodi k razvoju notranje motivacije.

A: Možnost izbire in soudeležba učencev pri sprejemanju odločitev glede učenja in dela v razredu se kaže v priložnostih, ki jih imajo učenci v razredu za prevzemanje odgovornosti in avtonomno delovanje, saj je ta občutek pomemben gradnik notranje motivacije. Konkretno to pomeni, da imajo učenci na primer možnost, da samostojno izberejo določeno vrsto učne naloge, raven zahtevnosti ali problem, s katerim se bodo ukvarjali. Pri tem je pomembno, da je ravnotežje med ponujeno ravnijo samostojnosti in možnosti izbire ter ravnijo, ki ji je učenec trenutno kos, ravno pravišnje, po principu »preveč svobode zbege, premalo dolgočasi«.

R: Prepoznavanje dela učencev in nagrajevanje učencev sta sicer elementa, ki spodbujata zunanjo motivacijsko usmerjenost, a sta pri učencih dobrodošla tako v primeru napredovanja kot dosežkov. Še posebej pomembne so tiste povratne informacije učitelja učencu, ki so individualizirane (primerjava s postavljenim kriterijem ali z učenčevimi preteklimi dosežki in ne z drugimi učenci), saj zaradi svoje formativne funkcije učenca pri učenju usmerjajo, zaradi česar delujejo pozitivno na njegovo učno samopodobo. Priporočljivo je, da so povratne informacije specifične, vezane na konkretno delo in realne ter da (nadarjenemu) učencu sporočajo uspešnost oziroma napredovanje zaradi vloženega dela, vztrajnosti, izpopolnjevanja svojih dosežkov, reševanja zahtevnih nalog ali denimo ustvarjalnosti in ne zgolj zaradi visokih

spособnosti oziroma najboljšega dosežka v primerjavi z drugimi učenci (spodbujajo pomembnost ciljev obvladovanja in usvajanja znanja).

G: Razvrščanje učencev se v modelu nanaša na tri tipične strukture ciljev pri učenju oziroma pri pouku, in sicer sodelovalne (učni cilj je dosežen v primeru, če ga dosežejo vsi učenci), tekmovalne (učni cilj je dosežen le v primeru, da drugi učenci tega cilja ne dosežejo) in individualistične (učenec učni cilj doseže samostojno, neodvisno od drugih učencev). Priporočljive so heterogene, različno velike skupine, v katerih se učenci učijo sodelovanja, vključno z ustvarjanjem učne skupnosti vseh učencev v oddelku. Še posebno v učnih situacijah, ko naloge od učencev zahtevajo reševanje problemov, so dobrodošle sodelovalne skupine, saj doživljanje občutka povezanosti z drugimi zaradi medsebojne pomoči in podpore pomeni zadovoljevanje ene od osnovnih psiholoških potreb in s tem prispeva k razvoju notranje motivacijske usmerjenosti. Pri načrtovanju razvrščanja nadarjenih učencev v skupine je treba dovolj pozornosti nameniti uravnoteženju skupin, da se delo v skupini ne bi preložilo predvsem na učno bolj uspešne ali nadarjene učence. Enako pomembno je tudi, da nadarjeni učenci niso vedno le v vlogi tutorja učno šibkejšim učencem, temveč da jim je omogočeno fleksibilno sodelovanje tudi v skupinah, homogenih po izkazanih učnih zmožnostih in interesih učencev.

E: Evalvacija učnega dela in dosežkov vključuje metode za spremljanje in ocenjevanje dosežkov učencev ter deluje kot pomemben motivator, zato bi morala temeljiti na jasnih ocenjevalnih kriterijih (ne normativna) in biti čim manj javna. Pomembno je tudi, na katere cilje so usmerjeni učenci pri učenju za ocenjevanje – na storilnostne cilje (učenje za ocene) ali na cilje, usmerjene v učenje in obvladovanje (učenje za znanje), ali morda celo na cilje izogibanja učenju (v smislu preživetja, ne napredovanja). Ne nazadnje velja opozoriti, da imajo socialne primerjave in javno ocenjevanje lahko precej negativen vpliv na samopodobo tistih učencev, ki so večkrat izpostavljeni kot najuspešnejši, zaradi zavisti in drugih negativnih čustev s strani sošolcev. Zaradi navedenih razlogov je izjemno pomembno, da učitelji med poučevanjem poudarjajo uporabnost in smiselnost znanja, ki ga učenci pri pouku usvajajo, za reševanje različnih problemov in da ne poudarjajo, da si morajo učenci določene vsebine zapomniti zgolj zato, »ker bodo v preizkusu«.

T: Dimenzija časa se v modelu nanaša na celoten obseg časa, ki je potreben za izvedbo ali reševanje določene učne naloge. Na splošno velja, da je potreben čas premo sorazmeren s kompleksnostjo določene učne aktivnosti (npr. projektno ali raziskovalno delo), kar pa od učitelja zahteva precej fleksibilnosti in iznajdljivosti, da ohrani motivacijo učencev ter zadosti formalnim pravilom šolskega urnika. Ker učenci za izvedbo določenih učnih aktivnosti potrebujejo različen čas, je pomembno, da učitelji premišljeno diferencirajo in individualizirajo učne aktivnosti tako, da bodo učenci delali na ravni svojih

dejanskih zmožnosti in ohranjali svojo motivacijsko naravnost, doživljali uspešnost ter pridobili občutek kompetentnosti. Zgolj dodajanje nalog iste zahtevnostne ravni učencem, ki dane naloge opravijo hitreje kot ostali, namreč prej vodi v upad interesa (t. i. dolgočasenje) kot v ohranjanje zbranosti.

T: Učiteljeva pričakovanja do učencev vplivajo na učiteljevo vedenje pri pouku, saj v skladu z njimi učitelj tudi vsebinsko in odnosno komunicira oziroma poučuje. A. Woolfolk, V. Huges in Walkup [17] razlagajo, da učitelji v skladu s svojimi pričakovanji do različno učno sposobnih učencev (bolj, manj) prilagajajo strategije poučevanja, učne zahteve, vrsto učnih aktivnosti in nalog, povratne informacije in ocenjevanje pa tudi pozornost, čas in kakovost odnosa, ki ga namenjajo posameznemu učencu. Avtorji navajajo, da imajo učitelji do učencev, za katere mislijo, da so učno sposobnejši, višja pričakovanja, posledično pa tudi spoštljivejši odnos, dovoljujejo jim več odgovornosti in možnosti izbire, namenjajo jim več časa in priložnosti, posredujejo jim zanimivejše naloge in aktivnosti, dajejo jim izčrpnije povratne informacije, jim bolj zaupajo ter jih pri pouku bolj spodbujajo kot učence, za katere menijo, da so učno manj sposobni. Opisana pričakovanja učenci vsakodnevno zaznavajo ter jim postopno prilagajajo svoje učno vedenje, kar se ne nazadnje izraža tudi v njihovih učnih dosežkih. Zato je pomembno, da učitelji na osnovi sprotnega preverjanja učnega dela svoja pričakovanja do učencev premislijo ter jih fleksibilno prilagajajo trenutnim dosežkom učencev. Visoka učiteljeva pričakovanja do učencev namreč delujejo izjemno motivacijsko, vendar le, ko so v skladu z realno oceno učenčevih dejanskih učnih zmožnosti.

Sklep

Nadarjeni učenci se od svojih vrstnikov razlikujejo po izjemnih učnih potencialih, ne po osebnosti [18]. Če-

prav v svojem vedenju lahko kažejo tudi določene podobne značilnosti na učnem (npr. vedoželjnost, bogat besedni zaklad, učna uspešnost), intelektualnem (npr. ustvarjalno razmišljanje, dober spomin, humor), socialno-čustvenem (npr. občutek za pravičnost, empatičnost, nekonvencionalnost) in motivacijskem (npr. radovednost, vztrajnost, predanost) področju, pa danes raziskave enoznačno kažejo, da so nadarjeni učenci precej nehomogena skupina [19]. Zato je pomembno, da smo pri posploševanju značilnosti nadarjenih previdni, sploh ko gre za obdobje otroštva in mladostništva, v katerem poteka intenziven osebni razvoj. Nadarjeni namreč niso samo učno uspešni in osebno zdravi učenci, temveč so lahko tudi učenci, ki (še) nimajo razvitih visokih učnih interesov, imajo lahko določene razvojne, učne ali vedenjske težave ali so celo nižje učno uspešni. Pri tem je pomembno tudi dejstvo, iz kako spodbudnega okolja prihajajo.

Zaradi navedenih razlogov nadarjeni za učni razvoj potrebujejo kompetentne in dobro motivirane učitelje ter informirane starše, ki jim lahko omogočajo dovolj priložnosti in podpore za kakovostno učenje v psihološko varnem in spodbudnem šolskem okolju in zunaj njega. Ker je motivacija pomembna spremenljivka učenja in učne uspešnosti in hkrati ena temeljnih sestavin nadarjenosti, je pomembno, da ji v šoli namenimo dovolj pozornosti. To konkretnije pomeni, da poleg usvajanja temeljnih učnih spretnosti in znanj dosledno zagotavljamo tudi dovolj učnih izzivov, ki bodo za učence razvojno primerni, smiselni in vredni naporov.

»Nadarjenost je namreč kompleksen, razvojno dinamičen in kontekstno pogojen fenomen, ki je rezultat interaktivnega delovanja bioloških, psiholoških, pedagoških in psiho-socialnih dejavnikov ter v najširšem pomenu besede predstavlja izjemne človeške potenciale« [11].

Viri in literatura

- [1] Winstanley, C. (2006). Inequity in equity: Tackling the excellence – equality conundrum. V C. M. M. Smith (ur.), *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners* (str. 22–40). London: Routledge.
- [2] Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational psychologist*, 34, 75–85.
- [3] Juriševič, M. (2011a). Socialna vključenost nadarjenih učencev. V B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja (ur.), *Social cohesion in education* (str. 289–304). Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.
- [4] Juriševič, M. (2011b). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (str. 329–367). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- [5] Juriševič, M. (2015). Kaj nadarjene učence motivira za šolsko učenje? V M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učeno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (str. 15–28). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- [6] *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (ZOsn-H) (2011). Dostopno na http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r09/predpis_ZAKO6129.html
- [7] Sternberg, R. J. (1999). *Handbook on creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- [8] Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. doi: 10.1177/1529100611418056
- [9] Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine*, 15 (11), 988–994. doi: 10.1111/j.1553-2712.2008.00227.x
- [10] Ericsson, K. A. in Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. New York, NY: Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt.
- [11] Kaufman, S. B. in Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practice* (str. 71–92). New York, NY: Springer.
- [12] Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- [13] Juriševič, M. (2017). Motivating gifted students. V J. Riedel Cross, C. O'Reilly in T. L. Cross (ur.), *Providing for the special needs of students with gifts and talents* (str. 235–266). Dublin: CTYI Press.
- [14] Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- [15] Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental analysis. V C. Ames in R. Ames (ur.), *Research on motivation in education*, 3 (str. 259–295). San Diego, CA: Academic Press.
- [16] Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija* (M. Hudoklin, prev.). Ljubljana: Educy.
- [17] Woolfolk, A., Hughes, M. in Walkup, V. (2013). *Psychology in Education* (2nd ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- [18] Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. London: Routledge.
- [19] Robinson, A. in Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practice* (str. 13–31). New York, NY: Springer.