



VI. International Scientific Conference
Talent Education 2021

VI. mednarodna konferenca
Izobraževanje talentov 2021

Book of papers/Zbornik prispevkov

14th and 15th October 2021

TALENT EDUCATION IZOBRAŽEVANJE TALENTOV



AxyLu Academic Coaching
Executive Function-ADHD-2e-3e



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici
COBISS.SI-ID 82916867
ISBN 978-961-7040-17-3 (PDF)

IZOBRAŽEVANJE TALENTOV 2021

VI. mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Črna Gora, Srbija, Nizozemska, ZDA, Češka republika, Grčija, Nemčija) konferenca
Izobraževanje talentov 2021

TALENT EDUCATION 2021

VI. international (Slovenia, Croatia, Montenegro, Serbia, The Netherlands, USA, Czech Republic, Greece, Germany) conference
Talent education 2021

Programme Committee

mag. Maruška Željeznov Seničar, ITEI Slovenia, chair

prof. dr Grozdanka Gojkov, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače

“Mihailo Palov”, Vršac, Srbija

dr Predrag Prtljaga, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače

“Mihailo Palov”, Vršac, Srbija

dr Nataša Sturza-Milić, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače

“Mihailo Palov”, Vršac, Srbija

prof. dr Aleksandar Stojanović, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače “Mihailo Palov”,
Vršac, Srbija

dr Jasna Arrigoni, Centar za poticanje darovitosti Rijeka, Hrvaška

Barbara Rončević Zubkovič, Centar za poticanje darovitosti Rijeka, Hrvaška

Melissa Malen, AxyLu Academic Coaching, USA

Organisation Committee

Borut Seničar, ITEI Slovenia, chair

Zbornik/Book of papers

Urednica/Editor: mag. Maruška Željeznov Seničar

Oblikovanje in postavitev/Design: MIB d.o.o.

Založba/Publishing House: MIB d.o.o., Podreber 12 a, 1355 Polhov Gradec, Slovenija

Za založbo/For Publishing House: Borut Seničar

E-pošta/E-mail: info@mib.si

Spletni portal/Website: www.talenteducation.si

Izid/Outcome: 14. 10. 2021, Ljubljana

Izdaja/Edition: on-line, pdf

Izdaja/Edition: zbornik/book of papers

Content/Kazalo

Scientific paper

- 6 *Learning strategies and self-regulation of gifted students: didactic aspects/*
Strategije učenja i samoregulacija darovitih studena ta: didaktički
– Aleksandar Stojanović, Grozdanka Gojkov
- 23 *The significance of the personalized approach in the work with musically gifted learners –*
Jasmina Stolić Pivnički
- 29 *From the preschool teachers' perspective – priorities in the work with gifted preschool children/Iz ugla vaspitača – prioriteti u radu sa darovitim decom u vrtiću*
– Danica Veselinov, Radmila Petrović, Vesna Radovanović
- 31 *Self-regulation of gifted students in L2 learning: Predictive value of variables in the complexity of Self-regulation construct –*
Aleksandra Gojkov Rajić, Jelisaveta Šafran, Jelena Prtljaga
- 51 *Teaching in the context of enriched gifted education program – evaluation research of pilot project –*
Rosanda Pahljina-Reinić, Martina Bažon, Petra Pejić Papak

Practical paper

- 57 *Inclusion of gifted pupils into the learning process/Vključevanje nadarjenih učencev v učni proces –*
Lidija Voršič
- 60 *Gifted students and working with them/Nadarjeni učenci in delo z njimi*
– Veronika Zajec
- 63 *Let the (hidden) talent reveal itself/Pustiti (skritemu) talentu, da se razkrije*
– Mateja Zupančič
- 67 *The challenge of classrooming in potential development/Izziv razredništva pri razvoju potencialov –*
Vilma Trošt Stenovec
- 72 *Creating encouraging environment for talented students – practical examples/*
Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za nadarjene učenke in učence – primeri dobre prakse –
Kristina Renko
- 75 *Developing stimulating learning environment through international exchange programme/Razvoj spodbudnega učnega okolja s pomočjo mednarodne izmenjave*
– Peter Jerina
- 78 *Organizing an english course with native speakers/Organizacija angleškega tečaja z naravnimi govorci –*
Marija Hočevar
- 81 *A journey through different cultures, history and language/Potovanje skozi različne kulture, zgodovino in jezik –*
Remza Lulić
- 85 *Encouraging gifted students in English lessons/Spodbujanje nadarjenih učencev pri pouku angleščine –*
Helena Erčulj
- 89 *By moving to make it easier for younger students to remeber/Z gibanjem do lažjega pomnjenja mlajših učencev –*
Maja Obrenović Ovčar
- 92 *Environmental problems in English/Problemi okolja pri angleščini*
– Patricija Vejnović
- 96 *Mathematical examination – a challange for all students/Matematično preiskovanje – izziv za vse učence –*
Tanja Lakner
- 99 *Creating encouraging environment for talented students – practical examples/*
Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za nadarjene učenke in učence
– Milanka Abram

- 102 *Weekend for the gifted/Vikend za nadarjene* – Marjetka Šetar
- 106 *Saturday workshops for gifted primary school pupils/Sobotne delavnice za nadarjene osnovnošolce* – Apolonija Kovač
- 109 *Successful students and international exchange programs/Učno uspešnejši učenci skozi prizmo mednarodne izmenjave* – Lea Kastelic
- 113 *International Geographical Competition in Japan/Mednarodni geografski natečaj na Japonskem* – Barbara Muhič
- 116 *A historical weekend for the gifted/Zgodovinski vikend za nadarjene* – Blanka Mladkovič
- 119 *Challenges for the gifted/Izzivi za nadarjene* – Katja Zagoričnik
- 122 *Digital challenges/Digitalni izzivi* – Polonca Fritz Tomšič
- 125 *Encouraging development of gifted students/Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev* – Barbara Blatnik
- 129 *The path of a double exceptional child/Pot dvojno izjemnega otroka* – Marjeta Federl
- 132 *A talented pupil with a long-term health condition/Dolgotrajno bolan nadarjen otrok v šoli* – Tea Zagorc
- 136 *Kamishibai theatre/Kamišibaj gledališče* – Petra Buh
- 139 *English picture books in English lessons in the 1st triad/Angleške slikanice pri urah angleščine v 1. triadi* – Maja Kmecl
- 143 *An example of good practise – musical hura/Primer dobre prakse – glasbeni ringaraja* – Vlasta Lekše
- 147 *Education of a top athlete/Izobraževanje vrhunkega športnika* – Mitja Trošt
- 151 *Gifted students – searching for alternative ways/Nadarjeni učenci – iskanje novih poti* – Sonja Lenarčič
- 154 *Musical giftedness and talent in primary schools/Musical giftedness and talent in primary schools* – Marko Horvat
- 158 *Talent development among physically gifted children and raising a healthy sportsperson/Razvijanje talentov pri športno nadarjenih otrocih in vzgoja zdravega športnika* – Jasmina Gujtman
- 161 *Training sports talents using the natural movement method/Izobraževanje športnih talentov z metodo naravnega gibanja* – Živa Pevec
- 165 *Integrated personality as a goal of education/Celovita osebnost kot cilj vzgoje in izobraževanja* – Marjeta Čampa
- 168 *Overtun for natural science (talent)/Uvertura za naravoslovni talent* – Teja Plešnik
- 171 *Art creation as therapy/Likovno ustvarjanje, kot terapija* – Zala Valenčak
- 175 *Talent education – school TV/ Izobraževanje talentov - šolska TV* – Nataša Schell Bratina
- 178 *How to promote talent in a vocal group/Kako spodbujati nadarjenost pri vokalni skupini* – Marjeta Caf
- 183 *Challenging playroom in kindergarten/Izzivalnica igralnica* – Nika Pegan
- 187 *Searching for talents with various learning approaches/Iskanje talentov z različnimi učnimi pristopi* – Petra Andoljšek Žagar
- 191 *Promoting the talent from the cosy home environment/Spodbujanje nadarjenosti iz domačega naslonjača* – Smiljana Valcl

- 194 *Elective subject School journalism as an opportunity to develop journalistic talent or language/Izbirni predmet Šolsko novinarstvo kot možnost za razvijanje novinarskega talenta in jezikovne inteligence – Polona Otoničar Pajk*
- 197 Identifikacija potencialno darovite djece u vrtiću i izazovi rada u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – *Nadina Đuretić*
- 203 Kako prepoznati potencialno darovite učenike kroz prirodoslovne predmete – *Tamara Banović, Ivana Zemunik*
- 206 Rad s potencialno darovitom djecom u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – robotika i mentalna matematika – *Nikolina Humić, Nikolina Kantolić, Sonja Srebačić*
- 208 Back to the Future With Global Principles for professional learning in gifted education – *Connie Phelps*
- 208 "How do You Feed an Elephant? Helping Gifted Kids to Succeed." – *Monita Leavitt*
- 209 Challenges and Strategies for 2e Students Taking Spanish Language Classes at the University Level – *Sonia Rey-Montejo*
- 209 ADHD in Girls: Symptoms, Superpowers, Self-Image and Support – *Liz Adams*
- 210 Acceleration Decision Making is a Team Activity – *Wendy A. Behrens*
- 210 Gen Z Gives Way to the Pandemic Generation: Understanding Generational Talent Development – *Claire E. Hughes*
- 211 Gifted Student Reflections about My Experience as a Woman in Computer Science and Engineering Courses – *Lydia H. Malen*
- 211 Experience of a Gifted Student About the Struggles of Learning During the Pandemic and Transitioning Back to Normal Learning. – *Rayna Axelson*
- 211 Experience of a Gifted Student Reflecting about fighting societal expectations of a gifted student's academic interests and learning style. – *Seylon Versailles-Shiggs*

Prof. Aleksandar Stojanović, Ph.D., Teacher Education Faculty, University of Belgrade
Prof. Grozdanka Gojkov, Ph.D., Serbian Academy of Education Belgrade
E-mails: Aleksandar.Stojanovic@uf.bg.ac.rs; g_gojkov@mts.rs

LEARNING STRATEGIES AND SELF-REGULATION OF GIFTED STUDENTS: DIDACTIC ASPECTS

Abstract: The paper deals with a part of the findings from a broader exploratory research with the aim of focusing on the relationship between motivational learning strategies of academically gifted students and their ability for self-regulation in order to perceive the possibilities of adapting teaching activity to students' mental strategies. The theoretical context of the paper is Sternberg's Theory of Mental Self-Management and Deci's Theory of Self-Regulation. The method of systematic non-experimental observation was used, and the battery of Likert-type scales (KSU-ten subscales) recorded the components of self-regulated learning. Its reliability coefficient expressed by the Cronbach's coefficient was 0.84. The factor structure of the scale was confirmed as defined in the consulted literature. The sampling is convenience, and it consists of 514 students of the Teacher Education Faculty, University of Belgrade; 92 students whose average grade in studies is above 9.00 are academically gifted. The basic findings refer to the following: academically gifted students show strong self-determination to achieve the set goals and they are well organized, i.e. they organize their time well, systematize learning, fully concentrate on learning and learn easily and quickly, rely on complex strategies such as elaboration and connection with other contents, and show stronger sense of competence when performing tasks which aim at achieving the desired goals. Therefore, orientation towards the goal, and belief in self-efficacy for setting goals make the basis for moving gifted students towards achievement. Within the subscale of motivational strategies in gifted students, meta-cognitive components of learning are strongly expressed, such as: problem recognition, deciding about the main point, selecting steps necessary for problem solving, choosing the way of presenting information, finding strategies for determining the steps, i.e. combining components, choosing mental representation for presenting information, allocating mental resources, choosing the focus of attention and monitoring the course of problem solving and evaluation of solutions, and sensitivity to external feedback. Distinct difference was found in strategies for dealing with failure which is directed towards problem solving. Indicated motivational strategies are the way to personalize didactic instructions in mentoring work with gifted students.

Keywords: gifted students, learning strategies, self-regulation, didactic instructions

Prof. dr Aleksandar Stojanović, Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu
Prof. dr Grozdanka Gojkov, Srpska akademija obrazovanja Beograd

STRATEGIJE UČENJA I SAMOREGULACIJA DAROVITIH STUDENATA: DIDAKTIČKI ASPEKTI

Apstrakt: U radu se posmatra deo nalaza iz jednog šireg eksplorativnog istraživanja s ciljem da se, fokusiranjem na odnose motivacionih strategija učenja akademski darovitih studenata i osposobljenosti za samoregulaciju sagledaju mogućnosti prilagođavanja poučavanja mentalnim strategijama studenata. Teorijski kontekst rada čini Sternbergova Teorija mentalnog samoupravljanja i Decijeva teorija samoregulacije. Korišćena je metoda sistematskog neeksperimentalnog posmatranja, a baterijom skala Likertovom tipa (KSU-deset subskala) snimane su komponente samoregulisano učenja, čiji je koeficijent pouzdanosti, izražen Cronbahovim koefijentom 0,84; potvrđena je faktorska struktura skala onako kako je definisana u konsultovanoj literaturi. Uzorak je prigodni, a činilo ga je 514 studenata Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, od čega je 92 akademski darovitih, čiji je prosečni uspeh na studijama iznad 9,00. Osnovni nalazi odnose se na sledeće: akademski daroviti studenti imaju jače izraženu komponentu samoodređenja ciljeva i organizacije kojom će se iste ostvariti, tj. da dobro organizuju vreme, planiranje učenja, a prisutne su i sposobnosti da se lako koncentrišu na učenje i lako i brzo uče, oslanjaju se na složene strategije poput elaboracije i povezivanja sa drugim sadržajima, a jače im je izražen i osećaj kompetencije prilikom izvršavanja zadataka koje je usmereno postizanju željenih ciljeva, dakle, usmerenost ka cilju, verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje ciljeva je osnova pokretanja ličnosti darovitih u pravcu ostvarenja istih. U okviru subskale motivacionih strategija kod darovitih se jače izražavaju metakognitivne komponente učenja, poput: prepoznavanje problema; odlučivanje o tome šta je njegova suština; izbor koraka neophodnih za rešavanje problema; izbor načina prezentovanja informacija; pronalaženje strategija za određivanje koraka, odnosno kombinovanje komponenti; izbor mentalne reprezentacije za predstavljanje informacija, raspoređivanje mentalnih resursa, izbor težišta pažnje i nadgledanje toka rešavanja problema i evaluacija rešenja, i osetljivost za spoljašnji fidbek, a izrazita razlika nađena je u strategijama suočavanja sa neuspehom, koja je kod darovitih usmerena na rešavanje problema. Indikovane motivacione strategije put su ka personalizaciji didaktičkih instrukcija u mentorskom radu sa darovitima.

Ključne reči: daroviti, strategije učenja, samoregulacija, didaktičke instrukcije

1. Uvod

Put kojim se išlo do poslednjih godina prošloga veka u istraživanju sposobnosti i učenja okrenuo se ka kapacitetu pojedinca da reguliše svoje učenje. Značajnu ulogu za ovo imala je Bandurina socijalno kognitivna teorija (Bandura, 1977 i Sternbergovo (1988, 2007) shvatanje kontekstualne inteligencije, koje je pokrenulo pedagošku psihologiju i didaktiku da u radu sa darovitima prihvate njegovo shvatanje sposobnosti ne kao monolitne mere, nego kao izuzetnu, neuobičajenu inteligenciju, a darovitost kao višedimenzionalno svojstvo, koje nije isto kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija, nego je kao značajan faktor razvoja prihvaćen kontekst. Tako su se istraživači usmereni Sternbergovom kontekstualnom inteligencijom sposobnosti i učenja fokusirali na kapacitet pojedinca da reguliše svoje učenje, a paralelno sa ovim rastu i interesovanja za didaktički aspekt, tj. za obučenost nastavnika da stvori adekvatnu sredinu za učenje. Za teorijski kontekst naslova ovoga rada značajna je činjenica da se na kognitivni sistem i njegov razvoj gleda kao na samomodifikujući sistem u kome se značajna pažnja posvećuje metakogniciji, kao osnovnoj razvojnoj promeni, koja se u dobroj meri može učiti i u toku obrazovanja oblikovati. Sternberg (1985, 2007, 2009) opisuje metakogniciju kao regulaciju intelektualnog funkcionisanja, a za sposobnije pojedince smatra da obično pokazuju znanja perceptivnog efekta (dobra kratkotrajna memorija, brza reakcija i sl.) u ranom dobu, na šta sledi stimulacija okoline, a ovo podstiče metakognitivnu prednost još na ranom uzrastu. Iz ovih prednosti razvijaju se strateška ponašanja, samoregulacija, koja vode do većih saznanjnih ostvarenja. Brojni autori (Sorić, 2014; Brown, 1987) nalaze da arhitektonski i izvršni sistem doprinosi pojavi darovitosti izaključuju da postoji tesna veza u razvoju izvršnog sistema koji sadrži elemente kao što su: opšta osnova znanja i strateška upotreba metasaznanja koje vodi rešavanju problema. Moglo bi se tako zaključiti da je Sternbergova trijarhična teorija intelektualnih sposobnosti bila osnov promena u razvoju istraživanja razvoja i učenja, a direktni impuls išao je iz adaptivnog aspekta intelektualne darovitosti: Kontekstualne podteorije: delatne komponente. Tako da tu počinje interesovanje za regulacione funkcije intelektualnih procesa (Sternberg, 2009), tj. upravljanje sopstvenom kognicijom, ili za kompetencije samoregulacije /SRL/, kojima se poslednjih tridesetak godina poklanja značajna pažnja, posebno u didaktici darovitih i u pedagoškoj psihologiji, a u okviru toga poseban deo odnosi se na načine podsticanja, tj. strategije učenja i poučavanja, jer nalazi potvrđuju njihov značaj za razvoj potencijala darovitih. Samodeterminacija/samoregulacija /SRL/se pojavila kao konstrukt koji obuhvata različite aspekte akademskog učenja i pruža širi pogled na veštine, znanje i motivaciju koje studenti stiču.

Za razumevanje nalaza istraživanja koji se u ovom radu daju bitno je pomenuti da je razvojni put i definisanje samoregulacije tesno vezano za proučavanje kognitivnih procesa i uloge koncepata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih faktora u modelima samoregulacije učenja i ponašanja, što je bilo trasiranje puta ka modelima samoregulacije (McClelland et al., 1953). Posebna pažnja u istraživanjima usmerena je ka odnosu kognicije i motivacije (Pintrich, 2000, 2003, 2004). Kako je pomenuto, teorijski kontekst ovih istraživačkih tendencija čini Bandurina socijalno kognitivna teorija (Bandura, 1977) u kojoj se glavna ideja odnosi na shvatanje da samoregulaciji učenja i ponašanja čoveka doprinose potkrepljenja tako što podstiču očekivanja ishoda i vode ponašanja individue putem postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve (Bandura, 1977). Sledeći koraci u razvoju ovog teorijskog konteksta išli su putem definisanja konstrukta samoeфикаsnosti (Bandura, 1986; 1997a, 1997b), koji ima funkciju regulatora kojim pojedinac nastoji da dosegne postavljene ciljeve i izbegne neželjene, te ovim sebe usmerava ka preduzimanju aktivnosti kojima može ostvariti očekivanja. Značaj koncepta verovanja u funkciju samoeфикаsnosti za pokretanje ka ostvarenju ciljeva naglašavaju i druga istraživanja (Cervone, et al. 2004; Luszczynska & Schwarzer, 2005), čime se koncept samoregulacije posmatra kao proces samokontrole na putu dosezanja cilja, ili lično postavljenih standarda, što je i danas značajna komponenta definisanja ovoga pojma (Carver, 2004). U ovom je shvatanju i mesto ličnosti prepoznato kao faktor samoregulacije (Gojkov, et. al, 2014, Gojkov Rajić, et. al, 2018).

U osnovi dizajniranja ovoga istraživanja nalaze se i shvatanja Teorije samodeterminacije, koja se zasniva na tvrdnji da pojedinac spontano razvija svoje predispozicije, tj. intrinzičnu motivaciju i internalizaciju, kada su osnovne psihološke potrebe zadovoljene u funkciji interpersonalne dinamike i socijalnih postavki (Deci & Ryan, 2000), dakle, ličnosti imaju sposobnosti da internalizuju motivisana ponašanja, tj. da se autonomno pokreću i samoodređuju kada su zadovoljene njihove osnovne psihološke potrebe, što dalje znači da didaktičke instrukcije u učenju treba usmeriti ka zadovoljenju

njihovih unutrašnjih potreba tokom učenja, koje su različite, te ih treba uočiti i voditi studenta putem koim može steći samoodređene oblike, ili vrste regulacije (Deci & Ryan, 2012). Tako da bi u dizajniranju didaktičkog konteksta ovu činjenicu trebalo imati u vidu.

Nalazi istraživanja konstatuju da je unutrašnja motivacija značajan konstrukt za akademska postignuća. Rian i Deci (2000) naznačavaju da se spoljna motivacija znatno razlikuje u svojoj relativnoj autonomiji, te da zato može održavati spoljnu kontrolu ili stvarnu samoregulaciju. A, ovo je u suštini savremenih istraživanja odnosa obe vrste motiva prema osnovnim potrebama ličnosti za autonomijom i kompetentnošću. Dakle, teorija samoregulacije (skraćeno-SDT) razlikuje vrste motivacije, koje se zasnivaju na različitim ciljevima koji pokreću radnju (Deci & Rian, 1985). Dosadašnja istraživanja konstatovala su da kvaliteti iskustva i performansi mogu biti veoma različiti kada se neko ponaša iz unutrašnjih, nasuprot onoga koje se pokreće spoljašnjom motivacijom (Ryan i Deci, 2000). Unutrašnja, ili intrinzična motivacija ocenjuje se kao važan fenomen za nastavnike - prirodni izvor učenja i postignuća (Deci & Ryan, 1985), ali, kako je prethodno pomenuto i različite vrste ekstrinzične motivacije, koje se u samoregulaciji danas shvataju kao aktivna stanja u predzimanju radnji (Ryan, Legate, Niemiec & Deci, 2012). Studenti mogu da izvode ekstremno motivisane akcije sa nezadovoljstvom, otporom i nezainteresovanošću ili, pak, sa stavom spremnosti koje odražava unutrašnje prihvatanje vrednosti ili korisnosti zadatka. Ryan i Deci (2000) ovo objašnjavaju tako što se u savremenim pristupima spoljni cilj prihvata, samoodobrava i tako usvojen sa osećajem volje stvara novu podvrstu, novi oblik, tip spoljne motivacije. Ovo se napominje, jer je pitanje shvatanja ovih različitih tipova ekstrinzične motivacije i ono što podstiče svakog od njih važno i za darovite studente, jer se i oni nađu u situacijama da preprekama slabi unutrašnja motivacija, što je za upoznavanje strategija učenja studenata značajno, te nastavnik, poznavanjem vrsta aktivnijih i više voljnih (naspram pasivnih i kontrolnih) oblika ekstrinzične motivacije, može da pokrene aktivnosti koje vremenom prerastaju u suštinsku strategiju za uspešno učenje i poučavanje. Istraživanja su već došla do više aspekata kojima se objašnjavaju voljne radnje koje vode ka cilju, a na njima zasnovani su i brojni modeli (Abraham & Sheeran, 2000; Zimmerman, 2001; Ochsner i Gross, 2004; Pintrich, 2004), koji istražuju voljne procese i strategije učenja, a koji nastavnicima dizajniranju strategija poučavanja mogu koristiti. Najopštija odrednica, koja se najčešće sreće za pojam samoregulacije odnosi se na vežbu kontrole nad sobom (Pintrich, 2004). Drugi autori (Baumeister i Vohs, 2004) navode da samoregulacija, pored vežbi kontrole nad sobom, podrazumeva i usklađivanje ponašanja sa željenim standardima, čime se naglašava proces nadgledanja. Tako se proces nadgledanja shvata kao paralelan sa ciljevima, shvaćenim kao ličnim standardima, a time i komplementarnim, kojima se stvara kopča povratnih informacija, što čini suštinu procesa samoregulacije, čime se ovo shvatanje vezuje za kibernetiku teoriju samodeterminacije (Carver & Scheier, 1981).

1.2. Kompleksnost samoregulacije, strategije učenja i didaktički aspekti

Kompleksnost samoregulacije privlačila je istraživače koji nastoje da obezbede efikasne didaktičke pristupe od koristi nastavnicima i učenicima, jer pruža mogućnosti za bliže posmatranje sadejstva kognitivnih strategija, metakognicije, motivacije, značaja faktora poput crta ličnosti, samopouzdanja i dr., te kao takav daje mogućnosti za holistički pristup posmatranju motivacije i drugih faktora učenja i poučavanja (Paris, et. al, 2001). Kako se samoregulacija smatra značajnim faktorom akademskih postignuća, jer uključuje i motivaciju kao pokretača voljei istrajnosti unapred ka samoostvarenju, posebno interesovanje vidno je na polju istraživanja samoregulacije darovitih, kod kojih je istraživanjima konstatovano da je fenomen samoregulacije prisutniji kod darovitih nego kod ostalih (Zigler, et. al, 2021), tako da se smatra da oni imaju više uspeha u razvoju sposobnosti, ili kompetencija da razvijaju znanja, veštine i stavove kojima podržavaju usmerenost i istrajnost u učenju, a te sposobnosti prenose na sve situacije učenja (Baumert et. al, 1998; prema Sorić, 2014). Ova karakteristika stavlja ih u fokus interesovanja teorijskih pristupa i modela, kao i praktičnih validacija istih i to u raznim vrstama istraživanja, od konstrukcija instrumenata i provere njihove adekvatnosti u smislu obuhvata fenomena, konceptata, strukture i sl. do traženja načina za ovladavanje. To je upravo razlog što se kao fenomen učenja i poučavanja već decenijama istražuje. Dakle, moglo bi se zaključiti da se na samoregulisano učenje gleda kao na vrstu učenja u kojoj se učenici sami usmeravaju u toku procesa učenja, transformišući svoje mentalne sposobnosti u veštine učenja, manifestujući pritom samodisciplinu u pogledu odlaganja trenutnih zadovoljstava radi ostvarenja postavljenih ciljeva.

Za samoregulaciju učenja tesno je vezan pojam strategije učenja, pod kojim se podrazumevaju operacije koje učenik koristi da bi sebi olakšao sticanje znanja, skladištenje i prisećanje potrebnih informacija. Lončarić (Lončarić, 2008) navodi da se strategije smatraju osnovnim komponentama kognitivne samoregulacije učenja, koja je, uz metakognitivnu komponentu empirijski najviše istraživana. Lončarićev model samoregulacije komponentama kognitivne samoregulacije učenja razlikuje tri vrste strategija učenja: strategije dubokog procesiranja informacija, površinskog procesiranja informacija i strategije samohendikepiranja (Lončarić, 2011).

Drugi autori nalaze da su učenici boljeg akademskog uspeha skloniji dubokom procesuiranju informacija i adaptivnijim strategijama učenja (Rijavec i Brdar, 2002). A, nalazi o značaju pola i uzrasta za regulaciji učenja govore u prilog postojanja razlika između polova i doba, te Lončarić (2008) nalazi da se kod ženskog pola, uglavnom, manifestuje proaktivni obrazac samoregulacije učenja, dok je kod muškaraca usmereniji na odbrambeni obrazac samoregulacije učenja. Mlađi učenici osnovnoškolskog uzrasta imaju veći potencijal za proaktivnu samoregulaciju učenja u poređenju sa starijim. Stariji učenici više manifestuju obrambeni obrazac samoregulacije. Isti autor, takođe navodi za praktičare kao značajnu činjenicu, karakteristične promene sistema vrednosti i opadanje interesa za akademske aktivnosti u periodu puberteta i rane adolescencije, što nastavnicima može biti od pomoći u primeravanju didaktičkih aktivnosti za darovite u ovom periodu razvoja, kako se ne bi gasila nit darovitosti.

Za akademsku samoregulaciju je, pored već pomenutih uticaja na ostvarenja visokih postignuća, značajno da se karakteriše održavanjem motivacije za učenje tokom čitavog života, a karakteristično je i da je podržana unutrašnjim podsticajima. Uz prethodno, bitno je pomenuti i sledeće karakteristike samoregulisanja darovitih studenata:

- Umeju da koriste različite kognitivne strategije i prilagođavaju strategije zahtevima situacije;
- Znaju da planiraju, kontrolišu i usmeravaju svoje mentalne procese prema ostvarenju postavljenih ciljeva;
- Poseduju pozitivna motivacijska uverenja i emocije;
- Posvećenisu učenju kako bi načili ono što ih ineresuje, a ne samo zbog ocene, ili eksponiranja sposobnosti;
- Dobro odmeravaju i prate vreme porebno za izvršenje zadatka;
- Uspešni su u uređenju sredine za učenje i traganje za pomoći kada naiđu na prepreku;
- Uspešni su u kontrolisanju distrikcije koncentracije, napora, istrajavanja, tj. motivacije (Zigler, et. al 2021).

Za naslov ovog rada značajni su nalazi Ziglera (Zigler, et. al 2021) koji smatra da je efikasno učenje značajnije od visokog IQ-a, te da ključ visokog postignuća efikasnog učenja nije, kako napominje Zimmerman (2002), mentalna sposobnost ili veština izvođenja određenog zadatka, nego usmeravajući proces kojim daroviti transformišu mentalne sposobnosti u veštine učenja. Zigler, et. al, (2021) naglašava da samoregulaciju ne treba shvatati kao karakteristiku, ili svojstvo, sposobnost koju pojedinac poseduje, ili ne, i da ne treba očekivati da će u skladu sa tim njegova postignuća biti veća ili manja, nego da je u suštini samoregulacije promena stila učenja, novi pristupi, koja se manifestuje na uspeh u saoregulaciji, kroz metakogniciju i motivaciju za učenje, koje su u suštini konstrukta samoregulacije učenja i ponašanja, samoodređenja u životnim situacijama uopšte, a i na polju učenja. Prethodno pomenuto shvatanje (Zigler, et. al, 2021) o značaju samoregulacije i doticanje istoga sa visokim intelektualnim sposobnostima u suštini naglašava potrebu da se darovitost ne može razumeti, ili svesti isključivo na visok IQ, te da bi bila zabluda pretpostaviti da je inteligencija konstanta koja ostaje ista, misleći pritom da se na darovitost u bilo kojoj oblasti može gledati kao na visoku verovatnoću da bi neko mogao (kasnije u životu) da dostigne izvanredna postignuća uz odgovarajuću podršku (Ziegler, et., al., 2017). Tako da je potrebno imati na umu da darovitost ne ostaje ista kao ni IQ, niti raste kao inteligencija tokom razvoja, što sa didaktičkog aspekta znači da ako izostane adekvatna podrška, to za sobom ostavlja posledice na razvoj, tj. na uspeh darovith (Zigler,et.al, 2021), što istraživanja potvrđuju (Gojkov, et. al, 2014, 2018). Dakle, smatra se da darovitost izbledi i nestaje, ako daroviti ostane bez podrške (Zigler, 2005, 2021). Zato su se pitanja podsticanja razvoja darovitosti sve više okrenula didaktici, te kako Zigler (Zigler, et.al, 2021) navodi, učenje širi postojeći razmak u postignućima (Zigler,et. al, 2021), a ovo posebno važi za one sa višim postignućima.

Kako danas već postoji skoro potpuna saglasnost oko značaja učenja za razvoj darovitosti, dakle, da što daroviti više uče, to postaju darovitiji, traganja idu sve više u pravcu nalaženja strategija kojima bi se samodeterminisanost pospešila, a time i darovitost došla do izražaja, odnosno akademska postignuća bila ostvarena u punoj meri. U ovome značajnu ulogu imaju nastavnici, mentori čiji je doprinos postignućima darovitih od neprocenjivog značaja (Bloom, 1985) za podsticaje eksperata i uapređivanje veština učenja. Nalazi istraživača govore da se uspešni daroviti (experti) manifestuju na međunarodnom planu, a njihovo učenje razlikuje se od prosečnih po tome što provode mnogo više vremena u učenju od ostalih, a učenje je kvalitetnije, jer koriste različite strategije učenja, metakognitivno praćenje i veliku količinu sadržaja usvajaju sami (Ericsson, et.al, 2018; Macnamara, et. al 2014). Zigler (Zigler, et.al, 2012, 2013), takođe, navodi da su istraživanja potvrdila da su uspešni učenici imali značajno bolje performanse od svojih vršnjaka u čitavom spektru aspekata učenja, a ovaj superiorni učinak može se ilustrovati procesnim modelom učenja, tj. samoregulisanim učenjem, tokom kog strategije učenja predstavljaju značajan deo, ali ne i jedinu komponentu među drugim ključnim procesima. Kao podršku praksi u korišćenju prethodno pominjanih konstatacija, isti autori sumiraju etape samoregulisano učenja u ciklusu od sedam koraka, a radi lakšeg snalaženja u savladavanju samoregulacije nude i sofisticirane metode usavršavanja koraka u pomenutom ciklusu, uz naglašavanje da je ključ visokog postignuća efikasno učenje, utkano u samoregulisano učenje (šire videti: Zigler, et. al, 2021). Ovim je samoregulisano učenje u kome kontrolu nad svim didaktičkim komponentama učenja ima učenik (student) dobilo izuzetnu pažnju istraživača. Dakle odgovornost i kontrola učenja predstavljaju osnovu samostalnog učenja, a mera u kojoj učenik odlučuje o ključnim elementima procesa učenja jeste mera njegove samostalnosti. Dakle, nivo i kvalitet samostalnog učenja zavisi od toga ko je nosilac kontrole didaktičkih komponentata samostalnog učenja (Gojkov Rajić, et. al, 2021). U ovako shvaćenoj samostalnosti njena suština je u aktivnosti učenika (studenta) tokom kojih on ima kontrolu nad sredstvima i strategijama učenja (Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011), a šire ista se odnosi i na svest i samoodređivanje namera učenja, tzv. intelektualnu samostalnost, kao i moralnu samostalnost (Gojkov Rajić, et. al, 2021). U samostalno učenje kao širi pojam uključuje se samoregulacija, kao direktna aktivnost učenika (studenta) prema sadržaju učenja, u okviru individualnog ili kooperativnog rada, sa namerom ostvarivanja ciljeva planiranih od strane nastavnika ili lično iniciranih od strane učenika (studenta), uz mogućnost da tu aktivnost čine potpuno samostalno ili uz instruktivnu pomoć (Kovačević, 2018).

Dakle, za samoregulisano učenje karakteristična odrednica je inicijativa za učenje, kao i kontrola nad ciljevima učenja, koja dolazi od samog učenika/studenta. Tako, se samoregulisano učenje shvata kao cilj dugotrajnog, kontinuiranog i kompleksnog procesa osposobljavanja za samostalno učenje u kome učenici/studenti postavljaju ciljeve učenja, donose odluke o primeni određenih strategija u učenju, upravljaju vremenom, organizuju materijale i dobijene informacije i prave prioritete, prate i procenjuju vlastiti napredak u učenju, traže povratne informacije o svom radu i modifikuju proces vlastitog učenja kada ga procene nedovoljno efikasnim (Effeney et al., 2013).

U određenju samoregulacije u učenju, pored motivacije učenika (studenta) za učenje i njihove posvećenosti ciljevima učenja (Montalvo & Torres, 2004; Mirkov i sar., 2004), značajnim se smatraju i njihova uverenja o vlastitim sposobnostima da se uključe u određene aktivnosti radi postizanja akademskih ciljeva (Schunk & Zimmerman, 2007). Osposobljavanje za samoregulaciju učenja počinje u najranijim periodima razvoja pojedinca uvođenjem u tehnike i procedure samostalnog stvaralačkog rada i učenja. Vrlo je važan kontinuitet u osposobljavanju mladih za samostalno vođeno učenje. Istraživanja pokazuju da je čak 80% celokupnog učenja odraslih samovođeno ili samoplanirano učenje (Alibabić, et, al, 2011).

Nakon prethodnog moglo bi se prihvatiti Ziglerovo mišljenje da nalazi ukazuju na činjenicu da izazovne prilike za učenje mogu da nadoknade prednosti koje se pripisuju darovitosti, što vodi zaključku da su povratne informacije, posebno pozitivne uprkos višim nivoima darovitosti, (rano) učenje i prednosti podrške kritični i ništa ih ne može vremenom nadomestiti. Zigler (Zigler, et. a, 2021) ističe da dok pojedinac uči, unapređuje svoju sposobnost za učenje; i tako, smatra da učeći, uvek može da nauči više. Tako da što više uči, to postaje sposobniji, ili više darovit, jer razvija svoje potencijale i usvaja veštine kojima će ih razvijati.

Istraživanja (Lončarić, 2014) konstatuju da samoregulisano učenje podrazumeva autonomiju studenta u usvajanju znanja, ali je istu skoro nemoguće odvojiti od regulacije nastavnim procesa, tj učenje od počavanja, koje ima više aspekata i načina, tako da i kada učenje kreira samo nastavnik,

koristi instrukcije kojima podstiče kognitivne motivacione i druge aktivnosti, kao što i samoregulirano učenje koristi sposobnosti i usvojene kompetencije kojima strukturise i upravlja svojim učenjem, dakle usvojene strategije sticanja znanja, bez kojih nema pokretanja kognitivnih sposobnosti i motivacije, koje su u osnovi pokretanja intelektualnih procesa darovitih. Germ (Germ, 2008) navodi kognitivne, metakognitivne strategije i strategije upravljanja resursima kao posebne strategije koje karakterišu samoregulirano učenje. Istraživanja konstatuju da se kognitivne strategije koriste u cilju organizacije, elaboracije, kontrole i obnavljanja sadržaja učenja. Funkcija metakognitivnih strategija je da omoguće upravljanje i kontrolu tih procesa. Tako da se smatra da se strategije upravljanja učenjem ne odnose direktno na sticanje znanja već na interne i eksterne uslove učenja, a svrha im je da podrže i unaprede proces samoreguliranog učenja. Strategije učenja odnose se na: postavljanje ciljeva, planiranje ostvarenja ciljeva, organizovanje i transformisanje informacija, nadgledanje procesa učenja, ponavljanje i memorisanje sadržaja (Kopp i Mandel, 2011). Kako strategije učenja pomažu u analiziranju, organizovanju i transformisanju sadržaja, nastavnici u radu sa darovitimima ukazuju na tehnike kojima se lakše prati određen sadržaj (mnemotehnika, parafraziranje, sažimanje, traženje analogija, izrada skica, mentalnih mapa i hijerarhije pojmova.

Lončarić (2014) je, istražujući motivacione strategije suočavanja, kao potencijalne uzročnike slabe samoregulacije, jer su iste malo istražene kod depresivnog modela samoregulacije, prihvatio shvaćanje Garcie i Pintricha (1994) koji su u svom modelu samoreguliranog učenja koristili termin "strategije" da označe da je reč o naučenim ponašanjima koje pojedinac može menjati i učiti nove strategije. Ovi autori smatraju da su ove strategije slične crtama ličnosti u smislu znatne doslednosti u njihovom korišćenju u dužem vremenskom periodu i u različitim situacijama, dakle imaju dosta jaku karakteristiku doslednosti, što je za didaktičke aspekte značajno, jer većina intervencija u učenju ima iznenađujući efekat da širi postojeći razmak u postignućima darovitih, koji se vremenom samo nadograđuje. Uloženi trud se višestruko vraća.

Za didaktički aspekt samoregulacije, a time i za praktičare značajni su sažeci istraživanja o podršci učenju darovitimima (Zigler, et. al, 2021). Zigler i saradnici izdvajaju sledeće:

- Svi pojedinci koji su postigli visoke nivoe samoostvarenja, ocenjene kao posebno značajne utvrđeno je da imaju jednog ili više ličnih mentora (Bloom, 1985). Zigler i saradnici navode da su mentori za sve sa izrazito visokim postignućima bili od neprocenjivog značaja za unapređivanje njihovih veština učenja. Tako da se optimalna podrška darovitih može posmatrati kroz mentorstvo.

- Istraživanja potvrđuju da se učenje visoko priznatih eksperata, odnosno ličnosti koje konzistentno pokazuju izvanredne rezultate na međunarodnom planu u svim domenima (Ericsson, K. A., et., al, 2018 Daley, 1999; Macnamara, Hambrick, & Oswald, 2014) razlikovalo od učenja prosečnih izvođača. Zigler i saradnici (Zigler, et. al, 2021) su ove karakteristike svrstali u sledeće: eksperti su provodili mnogo više vremena u učenju; njihovo učenje je bilo mnogo boljeg kvaliteta (npr. korišćenje različitih strategija učenja, nadgledanje sopstvenog učenja); i učili su izuzetno mnogo gradiva sami.

Značajan nalaz u zaključcima Ziglera i saradnika (Zigler, et. al, 2021) je da su u poređenju uspešnih učenici sa učenicima sa prosečnim ishodima učenja (Ertmer & Newby, 1996) ustanovljene razlike prevazilazile upotrebu strategija učenja – tamo gde su istraživači prvobitno procenjivali da bi se možda mogle naći razlike. Zaključeno je da su uspešni učenici imali značajno bolja ostvarenja od svojih vršnjaka u čitavom spektru aspekata učenja. Isti autri zaključuju da se ove razlike, dakle visoka postignuća mogu ilustrovati procesnim modelom učenja, tako da, po njegovoj oceni treba razmotriti samoregulirano učenje, tokom kog strategije učenja predstavljaju značajan deo, ali ne i jedinu komponentu među drugim ključnim procesima. Tako da su nalaze istraživanja Stoger i Zigler (Stoger, et., al, 2018) o samoregulaciji učenja sumirali u ciklusu sedam potprocesa koji su sa didaktičkog aspekta značajni za organizaciju nastavnog rada, tj. praktičnog učenja i poučavanja darovitih.

- Samoregulirano učenje počinje tako što učenik procenjuje zahteve učenja, udubljuje se u suštinu zadatka, a to paralelno teče sa procenama sopstvenih nivoa poznavanja sadržaja koje uči i procenom svojih kompetencija. Osnovu za ovaj proces čine prethodna znanja i umenja, ili pristupi učenju koji su u suštini strategija učenja. U ovom koraku subjekt postaje svestan suštine zadatka koji je pred njim, dakle, shvata šta treba da uradi, nauči.

- Sledeći korak, koji se naslanja na prethodne samoprocene, odnosi se na cilj učenja, koji je subjektivni izazov, podrazumeva veštine da samostalno odrede konkretne funkcionalne ciljeve za period kojim je moguće upravljati njima do ostvarenja.

- Treći korak ciklusa uključuje strateško planiranje procesa učenja, odnosno razmišljanje o strategiji kojom treba prići u rešavanju zadatka, odnosno učenju, što podrazumeva da daroviti ima više strategija na raspolaganju, tj. da je usvojio iste, jer se zadaci razlikuju, te su potrebne različite strategije i njihovo usklađivanje sa zadatkom.
- Naredni korak je primena odabranih strategija u procesu učenja, koje bi trebale biti u skladu sa zadatkom, dakle podrazumeva neophodne kompetencije, usvojenost potrebnih strategija. Za darovite studente je karakteristično da imaju visok nivo kompetencija u oblasti strategija učenja i visok nivo posvećenosti učenju.
- Daroviti pojedinci u petom koraku sistematično prate strategije tokom kojih se odvija proces učenja, proveravaju efikasnosti primene istih, dakle, testiraju efekte sopstvenog strateškog planiranja. Za ovaj korak značajno je posedovanje veština promišljanja sopstvenog ponašanja tokom učenja (metakognitivno znanje i regulisanje učenja).
- U situaciji da odabrane strategije ne daju zadovoljavajuće efekte, sledi korak prilagođavanja strategije, koji podrazumeva poznavanje alternativnih strategija učenja i spremnost da se ide drugim putem, a za ovo je značajno da se daroviti opremi alternativama, kao i spremnošću na promene u toku procesa rešavanja problema, odnosno učenja uopšte.
- U poslednjem koraku ciklusa, procenjuje se ishod učenja. Dakle, procenjuje se nivo ostvarenja postavljenog cilja, odnosno procenjenih potreba; do koje mere su primenjene strategije bile efikasne. A, ovo je deo ukupne samoprocene samoefikasnosti, dakle u smislu kvaliteta strategija učenja znači viši nivo samoprocene sopstvenog samoostvarenja u odnosu na procenu zahteva u prvom koraku ovog ciklusa.

Kako se iz prethodnih koraka ciklusa učenja koje su skicirali Zigler i saradnici vidi značaj strategija učenja ima posebno mesto. Posebno je potrebno naglasiti da je potrebno usvajati više strategija, jer se zadržaji učenja razlikuju i zahtevaju primenu različitih pristupa, odnosno strategija. A, za didaktičke aspekte samoregulacije učenja darovitih i za sve koji se uključuju u podršku njihovog razvoja značajni su nalazi da su na osnovu prethodno pomenutih koraka u ciklusu učenja istraživači i praktičari razvili sofisticirane metode usavršavanja za koje je potrebno usvojiti ih. Tako da se ovde zaključiti da je uloga didaktičkih pristupa učenju i poučavanju velika, jer kako je prethodno pomenuto, efikasnost učenja darovitih značajnija je od visokih intelektualnih sposobnosti, jer iste se podrazumevaju, ali bez efikasnih strategija učenja, iste ostaju uspavane, te savremeni koncepti darovitosti ističu da je ključ visokih postignuća u efikasnom učenju koje je utkano u samoregulaciju učenja.

Iz prethodnih konstatacija vidi se da samoregulacija podrazumeva proaktivni pristup učenju kojim osobe transformišu vlastite mentalne sposobnosti u akademske veštine (Lončarić, 2014). Zimmerman (Zimmerman, 1990, 1995) navodi da osobe učestvuju u sopstvenom procesu učenja tako što pokreću sopstvene metakognitivne procese, motivacione resurse i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva, dakle, koriste strategije učenja kojima u proaktivnim aktivnostima, poput: samostalnog postavljanja ciljeva, lične inicijative, istrajnosti, praćenje napretka i veštine prilagođavanja (Zimmerman, 2001), koje omogućuju prilagođavanje aktivnosti i ciljeva usmerenih na postizanje željenih rezultata u skladu sa promenljivim okolnostima.

Za proces samoregulisanog učenja značajno je da se u većini modela kojima se isto nastoji podsticati zahteva namerno preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman, 2001). Pregled istraživanja motivacijskih strategija za učenje dolazi do zaključka da se teorija samoregulisanog učenja posmatra kao nova perspektiva, koja stavlja akcenat na odgovornost učenika, radikalno menja njegov odnos i obaveze tako što se polazi od pretpostavke da učenici treba da budu svesni mogućnosti da utiču na svoje akademske performanse, kao i da se mogu uputiti u načine kojima to mogu ostvariti, što podrazumeva proaktivni odnos u učenju i menja ulogu nastavnika u smislu upućivanja učenika u načine samoregulacije metakognitivnih i motivacijskih strategija učenja, proaktivan odnos prema odabiru ciljeva učenja, strukturisanju sadržaja i odlučivanju o načinima. Jer istraživanja (Lončarić, 2014; Ghatala et al., 1985), nalaze da je akademski neuspeh darovitih nedostatak upućenosti u samoregulišuće strategije, tj. nedostatak načina, veština samoregulacije (sredstvo) kojim bi studenti došli do željenih ishoda (cilj), tako da sigurniji put ka akademskom uspehu podrazumeva sigurno samoregulisanje aktivnosti učenja i skladan odnos strategija, veštinu samoregulacije učenja sa brojnim drugim faktorima (motivacija, crte ličnosti, sredinske okolnosti i sl.), koje posreduju u tome da dođe do samoregulisanja aktivnosti studenata. Značaj ovih konstatacija je u osnovi motivacije za istraživanje koje se u ovom

radu predstavlja. Dakle, pitanje je kojim strategijama vladaju daroviti u svojim postignućima, koje od njih adekvatnije vode do stepena samoregulacije, kakva je metakognicija. Dakle, traga se za strategijama samoregulacije darovitih i ka boljem poznavanju strategija samomotivacije, jer neuspeh darovitih u samoregulaciji ne retko je povezan sa depresivnim obrascima kognitivnih i motivacijskih ponašanja, što je bio još jedan podstrek istraživačima da se poslednjih decenija posvete strategijama učenja, koje pomažu da se darovitost razvija, a u osnovi je i ovog prikaza nalaza, uzetih iz jednog šireg istraživačkog nacrtu.

Nakon prethodnih konstatacija i dilema, istraživanje kojim se posmatra samoregulisano učenje darovitih studenata, kao faktor akademskog uspeha u ovom radu fokusira se na pitanje: Koliki značaj imaju motivacione strategije u postignućima akademski darovitih studenata?

Tako je cilj istraživanja bio da se sagleda u kojoj meri su komponente motivacionih strategija faktor akademske uspešnosti, tj. koliki je njihov značaj za procese samoregulacije i akademsku efikasnost.

Opšta je pretpostavka da postoji statistički značajna razlika u izraženosti motivacionih strategija, kao komponente samoregulacije učenja u korist akademski darovitih studenata, što doprinosi njihovim akademskim performansama i osposobljenosti za samoregulaciju.

Radne hipoteze:

- Postoji statistički značajna razlika u pogledu motivacionih strategija između akademski darovitih i ostalih studenata.

- Pol i godina studija nisu statistički značajni faktori za njihova akademska postignuća.

Prediktivna varijabla su motivacione strategije; kriterijska prosečna ocena na studijama, a varijable moderatora pol i godina studija.

2. Metod

Korišćena je metoda sistematskog neeksperimentalnog posmatranja, a baterijom skala Likertovog tipa (KSU-devet subskala) posmatraju se podaci komponenti motivacionih strategija; Reliability Statistics - Komponente samoregulacije učenja: Subskala motivacijskih strategija: Cronbach's Alpha ,595; Subskala akademske efikasnosti: ,623; Subskala atribucije neuspeha: ,542; Subskala atribucije uspeha: ,680; Subskala ciljnih orijentacija : ,619; Subskala ispitne anksioznosti: 888; Subskala suočavanja s' neuspehom: ,824; Subskala samoregulisanog učenja: ,873; Subskala uverenosti u kontrolu: ,743 : , 736).

Uzorak je prigodni, a čini ga 514 studenata Univerziteta u Beogradu. U okviru ovoga broja je 99 (19,3%) akademski darovitih, čiji je prosečni uspeh na studijama iznad 9,00. Struktura uzorka po godinama studija je sledeća: prva godina: 250; druga: 123; treća: 46; četvrta: 89 i peta: 6.; a prema polu: muških:102; ženskih: 412.

Statističke analize u obradi podataka odnose se na sledeće: Deskriptivna statistika, Test za utvrđivanje razlika između nezavisnih uzoraka, Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha, Anova test različitih grupa i Spirmanov test korelacije.

3. Nalazi i interpretacija

Deskriptivna statistika skale Motivacionih strategija učenja (tabela br. 1) ukazuje na razlike u srednjim vrednostima po ajtemima, a time su uočljive pozitivne strategijske komponente samoregulacije: 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12 . Takođe je uočljivo da su kod svih ispitanih jače izražene metakognitivne komponente i ciljne orijentacije: 13, 14, 15, 16) od onih koje stvaraju depresivni obrazac ponašanja i vode ka defanzivnim strategijama: 5, 6, 7, 8, 21, 22), što je značajan nalaz za ukupnu samoregulaciju, koja se već na osnovu ovih podataka može tumačiti kao pozitivno usmerena. Ovo vodi ka zaključku da većina posmatranih studenata ima izražene pozitivne komponente samoregulacije, što se iz podataka dalje vidi, jer se u nalazima o prosečnim vrednostima na subskalama baterije Skale komponenti samoregulacije nalazi da su u bateriji najviše vrednosti izražene na subskali samoregulacionog učenja (3,7664), što potvrđuje prethodnu konstataciju:

Tabela br. 1: Deskriptivna statistika skale Motivacione strategije učenja

N 514, Min 1, Max 5	Mean	St.d. Stati.	Skewness Statist.	Std.e.	Kurtosis Stat.	Std.e
Kada naletim na težak deo gradiva ne odustanem nego se zainatim i učinim sve da bih ga savladao.	3,74	,968	-,395	,108	-,406	,215
Dok rešavam neki težak zadatak, sam sebi kažem: "Ja to mogu napraviti" i nastavim da se trudim.	3,83	,896	-,590	,108	,221	,215
Kada sam već umoran od učenja, potrudim se još malo zamišljajući kako će biti lepo kada uspešno privedem kraju zadatke.	3,58	1,15	-,539	,108	-,481	,215
Ako imam puno ispita, učim celi vikend i odgođim izlaske i zabavu.	3,84	1,15	-,551	,108	-,656	,215
Uvek očekujem lošu ocenu tako da ne bih bio iznenađen/a ako je dobijem.	2,59	1,33	,430	,108	-,905	,215
Često nakon ispita drugima kažem da ću sigurno dobiti lošu ocenu i navedem neki razlog (npr. test je bio jako težak, neke sadržaje nismo radili i sl.).	2,33	1,24	,640	,108	-,491	,215
Nikada se ne nadam dobroj oceni kako se ne bih razočarao.	2,59	1,29	,346	,108	-,883	,215
Roditeljima i prijateljima kažem da sam loše uradio test (kolokvijum..) kako ne bi očekivali visoku ocenu.	2,30	1,34	,710	,108	-,724	,215
Uglavnom učim u prostoriji u kojoj se mogu koncentrisati na gradivo.	4,26	1,17	-1,63	,108	1,659	,215
Pre učenja pobrinem se da mogu raditi u miru.	4,34	,948	-1,590	,108	2,240	,215
Volim da koristim uvek isto mesto za učenje.	3,79	1,32	-,830	,108	-,538	,215
Volim sve sveske i knjige imati složene kraj svog mesta za učenje da ih mogu brzo i lako naći.	4,05	1,19	-1,129	,108	,309	,215
Planiram kada ću učiti, imajući na umu kada će biti ispiti.	4,16	1,05	-1,288	,108	1,128	,215
Pokušavam da se što bolje organizujem da bih imao vremena za učenje i odmor.	3,99	1,08	-1,028	,108	,492	,215
Sve učim tako da što sam/a postavim ciljeve i potrudim se izvršiti ono što sam sebi zadao/la.	3,97	1,04	-1,036	,108	,790	,215
Pre nego što krenem na učenje razmislim koliko dobro to treba naučiti i ne odustajem dok nisam zadovoljan/na onim što sam uradio/la.	3,74	,977	-,599	,108	,168	,215
Kada učim neko gradivo, odredim tačno šta želim postići učenjem.	3,71	1,03	-,565	,108	-,052	,215
Kad počnem sa učenjem, odredim koliko toga treba da naučim i trudim se dok to ne postignem.	3,91	1,06	-1,101	,108	,925	,215
Učenje uvek ostavim za zadnji trenutak.	2,93	1,27	,049	,108	-,858	,215
Kada treba učiti za ispit, odjednom dobijem volju raditi nešto drugo, samo da ne učim.	3,16	1,32	-,065	,108	-1,052	,215
Dok svi uče pred ispite, ja se zabavljam.	1,88	1,03	1,056	,108	,408	,215
Svima dam do znanja da se uopšte ne trudim oko učenja.	1,65	1,04	1,608	,108	1,726	,215
Valid N (listwise)	514					

Tumačenje ovog nalaza ide u pravcu konstatacije da kod znatnog broja ispitanih postoje izgrađene veštine samonadzora vođene snagom volje u pravcu ulaganja napora i postizanja postavljenih ciljeva, što su osnovni indikatori pozitivne samoregulacije. Ovim komponentama samoregulacije, inače, i drugi autori pridaju značaja, iako u svojim istraživanjima nailaze na slabiju izraženost funkcija volje u samokontroli (Baumeister et al., 2003) u odnosu na ovde dobijene podatke, te naglašavaju postojanje opasnosti da samokontrola oslabi, što može i sa malim iskušenjem da vodi ka skretanju sa pravca kojim je usmereno ostvarenje ciljeva. Dakle, smatraju da slaba samokontrola stvara slabu odbranu od iskušenja. Iza prethodnog moglo bi se zaključiti da ima manji broj studenata sa slabije

izraženom funkcijom volje, a time i oslabljene mogućnosti sa samoregulaciju, nedostatak snage za samokontrolu, usmeravanje ka samoostvarenju. Sa ovim konstatacijama slažu se i drugi istraživači (Baumeister & Heatheron, 1996; Muraven et. al., 1998), naglašavajući da treba imati na umu da je samokontrola, ipak, samo jedan aspekt samoregulacije, iako vrlo značajan, nedovoljna za odgovore na pitanja zašto i kako pojedinci postižu samoregulaciju, kako se ne bi fokusiranjem na samokontrolu, kao suštinsku karakteristiku samoregulacije, zanemarili drugi značajni aspekti samoregulacije, poput borbe sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanje sa neuspehom, uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima... (Lončarić, 2014). Ipak, ova činjenica govori da postoji mogućnost da je slaba samokontrola u osnovi razloga slabijeg uspeha određenog broja ispitanih studenta. Tako da, ako se ovo prihvati kao činjenica, onda je ovo naznaka za mogućnost da se prihvati potvrda prve hipoteze o razlikama u strukturi motivacionih strategija i njihovom uticaju na akademska ostvarenja.

Dalje posmatranje nalaza ukazuje da su među izraženim prosečnim vrednostima na subskalama karakteristika motivacionih strategija baterije Skale komponenti samoregulacije najviše vrednosti izražene na sledećim subskalama:

- Skala samoregulisanog učenja: 3,7664;
- Skala akademske efikasnosti: 3,5598;
- Skala traženja socijalne pomoći: 3,4654.
- Skala motivacionih strategija: 3,38;
- Skala uverenosti u kontrolu: 3.0394.

Podaci dalje ukazuju da na drugom kraju kontinuuma skale, ako bismo srednje vrednosti u tom smislu shvatili, pojavljuje grupa, koja je u izvesnom smislu homogenizovana, a odnosi se na atribuciju uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost. Njihove vrednosti, kako se dalje vidi su:

- Suočavanje sa neuspehom: 2,9364;
- Skala ispitne anksioznosti: 2,9825;
- Skala ciljnih atribucija u učenju: 2,6497;
- Skala atribucije uspeha: 2,916;
- Skala atribucije neuspeha: 2,3339.

Prethodni podaci ukazuju da vrednosti na posmatranim subskalama nisu zanemarljive, te izražena polarizacija ima uticaja na akadmsku efikasnost ispitanih, što objašnjava njihova slabija postignuća, čime se ukazuje na značaj ovih komponenti za samoregulaciju učenja studenata, a time u izvesnom smislu i potvrđuje da uspeh i samoostvarenja zavise od kompleksnosti fenomena samoregulacije. Dakle, posmatrani podaci o prikazanim srednjim vrednostima mogu se uzeti kao ograničavajući faktor samoregulacije studenata, jer mogu odrediti smer u odnosu na ishode. Daljem razumevanju uzroka uspeha/neuspeha mogu pomoći podaci u Tabeli br. 2: Deskriptivna statistika za zbirne vrednosti sa subskala komponenti samoregulacije učenja, koji ukazuju da su ciljne orijentacije u učenju drugi važan faktor za samodeterminaciju, tj. za sticanje kompetencija samoregulacije.

Tabela br. 2: Deskriptivna statistika za zbirne vrednosti sa subskala komponenti samoregulacije učenja

	Mean	Std. dev.	Skewness		Kurtosis	
			Statistic	Std.e.	Statistic	Std.e.
N=514; Min=1; M=5						
Skala motivacionih strategija	3,3800	,41504	-1,080	,108	4,739	,215
Skala akademske efikasnosti	3,5598	,63867	-,119	,108	-,015	,215
Skala atribucije neuspeha	2,3339	,51957	,809	,108	2,049	,215
Skala atribucije uspeha	2,9160	,40816	,376	,108	,596	,215
Skala ciljnih atribucija u učenju	2,6497	,49875	,236	,108	-,023	,215
Skala ispitne anksioznosti	2,9825	,99256	-,077	,108	-,673	,215
Skala suočavanja sa neuspehom	2,9264	,54187	,326	,108	,390	,215
Skala samoregulisanog učenja	3,7664	,45747	-,296	,108	,677	,215
Skala uverenosti u kontrolu	3,0394	,47597	,728	,108	1,753	,215
Traženje socijalne podrške	3,4654	,91618	-,323	,108	-,344	,215
Valid N (listwise)						

Niske srednje vrednosti kod subskala ciljne atribucije u učenju (atribucije, neuspeha, anksioznosti, suočavanja sa uspehom i neuspehom) ukazuju na slabosti kod jednog broja ispitanih, a posledice njihovog nedostatka mogu se očekivati u stvaranju neakademskog identiteta i odbijanju akademskih postignuća, kao suprotnog ciljevima njihove referentne grupe i ličnim ciljevima (Sternberg, 1987). Može se pretpostaviti da je ponašanje ovih ispitanika usmereno prema neakademskim ciljevima, poput zaštite samopoštovanja i sl., što ne retko vodi ka stvaranju odbrambenog obrasca samoregulacije, samohendikepiranju, sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija (stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014). Nastavnicima bi prepoznavanje ovoga kod studenata značilo u smislu da se mentorskim radom dijagnostifikuju uzroci slabih postignuća i faktori koji utiču na slabu snagu volje, negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, zatvorenosti u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima. Ovakav obrazac u literaturi nazvan depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja (Lončarić, 2014) ne treba da destimuliše, jer kako je u uvodnom delu navedeno, istraživanja konstatuju da se samoregulacija razvija i da su korekcije u hodu moguće (Deci & Ryan, 2012).

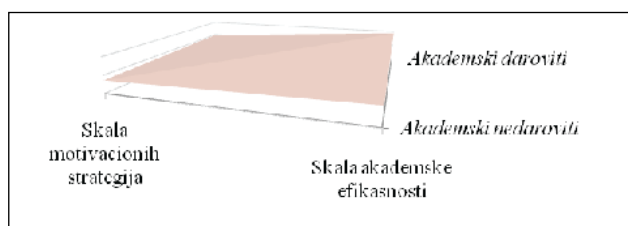
Prethodne konstatacije testira sledeća statistička analiza (Tabela br. 3: Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha) koja posmatra značaj komponenata za uspeh posmatranih studenata: motivacionih strategija, akademske efikasnosti i traženje socijalne pomoći, među kojima je i Skala motivacionih strategija, koja statistički značajno korelira sa uspehom na studijama. Manifestovanje statistički značajne razlike u izraženosti motivacijske regulacije, motivacionih strategija u samoregulaciji učenja u korist akademski darovitih studenata, što doprinosi njihovim akademskim performansama, potvrđuje prvu hipotezu.

Tabela 3: Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha

Correlations	Srednja ocena
Skala motivacionih strategija	,105*
Skala akademske efikasnosti	,290**
Skala atribucije neuspeha	-,077
Skala atribucije uspeha	,009
Skala ciljanih atribucija u učenju	,056
Skala ispitne anksioznosti	-,019
Skala suočavanja sa neuspehom	-,070
Skala samoregulisnog učenja	,084
Skala uverenosti u kontrolu	,002
Traženje socijalne podrške	,090*
* Correlation is signific. at the 0.05 level (2-tailed).	
** Correlation is signific. at the 0.01 level (2-tailed).	

Prethodni nalaz ide u prilog pretpostavci o značaju motivacijskih strategija kao komponente samoregulacije učenja, koje se ovim potvrđuju kao jedan od značajnih faktora za akademski uspeh. Dalje provere ove teze vršene su T-testovima nezavisnih uzoraka, Test je pokazao statistički značajnu razliku između akademski darovitih ($M=3,48$; $Sd=0,31$) i ostalih ($M=3,36$; $Sd=0,43$). $T(198)=3,37$, $p=0,001$ (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika= $0,13$, 95% CI: 0,05 do 0,2) bila je mala ($\eta^2=0,02$), što se jasnije vidi na grafičkom prikazu koji sledi:

Grafički prikaz br. 1: Razlika na subskali motivacionih strategija i akademske efikasnosti između akademski darovitih i ostalih studenata



Prethodni nalazi upućuju na zaključak da su akademski daroviti studenti jači u izraženosti motivacijske regulacije, kao komponente samoregulacije učenja, a ovo dalje utiče na njihov nivo samostvarenosti, dakle na akademska postignuća. Tako bi ovo bila još jedna potvrda nalaza drugih istraživanja (Wigfield & Eccles, 2000; Schunk & Zimmerman, 2007) o značaju motivacionih strategija za akademska postignuća. Ovo je i potvrda prve hipoteze kojom je testirana statistička značajnost razlika u pogledu motivacionih strategija između akademski darovitih i ostalih studenata i potvrđen značaj motivacionih strategija za akademska postignuća.

Nalazi upućuju i na saglasnost sa nalazima drugih istraživača, koji tvrde da elementi motivacije imaju zajedničke karakteristike – pokreću na aktivnost određene vrste u različitom stepenu, usmeravaju aktivnost ka nekom cilju i čine osobu spremnom da se bavi aktivnošću s više ili manje posvećenosti određeno vreme (Schunk & Zimmerman, 2007). Pored internih faktora, koji su pod kontrolom studenata, važni su i faktori koji zavise od nastavnika, kao i drugi kontekstualni faktori, koji u sinergiji utiču na razvoj potencijala darovitih tokom učenja, usvajanjem određene motivacione strukture, ili motivacione strategije koje čine ponašanja pri učenju (određene aktivnosti, istrajnost, ostvarenje ciljeva učenja, kvalitet učenja) i sopstvena motivaciona uverenja i strategije (Wigfield & Eccles, 2000).

Druga hipoteza testira značaj pola i godina studija kao faktora akademskih postignuća, tj. pretpostavlja da isti nisu značajni faktori za postignuća akademski darovitih studenata. Podaci kojima je testirana ova hipoteza odnose se na sledeće: Sprovedenim T testovima je utvrđeno da se studenti različitog pola razlikuju na sledećim subskalama baterije komponenti samoregulacije: skala atribucije uspeha, skala ciljanih atribucija u učenju; skala ispitne anksioznosti; skala traženja socijalne podrške. Na ostalim subskalama ne postoji statistički značajna razlika između ove dve grupe ispitanika koje se razlikuju po polu. Dakle, u komponenti Motivacione strategije se studenti ne razlikuju u odnosu na pol, te se zaključuje da ova varijabla nije značajan faktor u samoregulaciji učenja, čime se potvrđuje druga hipoteza, ali razlike u bateriji komponenti samoregulišućeg učenja daju drugačiju sliku.

Graf br. 2: Razlike prema polu u bateriji komponenti samoregulišućeg učenja



T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na skali atribucije uspeha između studenata različitog pola. Test je pokazao statistički značajnu razliku između studenata muškog pola ($M=2,84$; $Sd=0,43$) i studentkinja ($M=2,93$; $Sd=0,4$). $T(512)=0,4$, $p=0,046$ (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika= $-0,09$, 95% CI: $-0,18$ do $-0,001$) bila je veoma mala (eta kvadrat= $0,007$); u korist ženakog pola.

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na skali ciljanih atribucijau učenju između studenata različitog pola. Test je pokazao statistički značajnu razliku između studenata muškog pola ($M=2,75$; $Sd=0,55$) i studentkinja ($M=2,62$; $Sd=0,48$). $T(512)=2,4$, $p=0,016$ (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika= $0,13$, 95% CI: $0,025$ do $0,24$) bila je mala (eta kvadrat= $0,01$).

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na skali ispitne anksioznosti između studenata različitog pola. Test je pokazao statistički značajnu razliku između studenata muškog pola ($M=2,63$; $Sd=0,99$) i studentkinja ($M=3,07$; $Sd=0,97$). $T(512)=-4,1$, $p=0,000$ (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika= $-0,44$, 95% CI: $-0,66$ do $-0,23$) bila je mala (eta kvadrat= $0,03$).

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati na skali traženja socijalne podrške između studenata različitog pola. Test je pokazao statistički značajnu razliku između studenata muškog pola ($M=3,19$; $Sd=0,98$) i studentkinja ($M=3,35$; $Sd=0,89$). $T(512)=0,25$, $p=0,001$ (obostrano). Razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama (prosečna razlika= $-0,39$, 95% CI: $-0,54$ do $-0,14$) bila je mala (eta kvadrat= $0,02$).

Kako se iz prethodnih podataka vidi, razlike u komponentama samoregulacije učenja prema polu postoje, ali ne kod svih komponenti. Statistička značajnost razlika manifestovana je u sledećim skalama: Skala motivacionih strategija (u korist ženskog pola); Skala atribucije uspeha (u korist ženskog pola); Skala ciljanih atribucija uspeha (u korist muškog pola); Skala ispitne anksioznosti (u korist ženskog pola) i Skala traženja socijalne podrške (u korist ženskog pola), čime se objašnjavaju razlike među polovima koji nisu u okviru ove hipoteze bile pretpostavljene, pa je time ova hipoteza delimično anulirana. Dakle, ne može se prihvatiti pretpostavka da pol nije faktor razlika u samoregulaciji učenja, što je potvrda i drugih istraživanja (Jandrić, et. al, 2018, Šimić Šašić i Sorić, 2011). Interesantno bi bilo znati šta stoji iza ovih razlika, tj. šta ih objašnjava, a to zahteva drugi korak u istraživanju ovog pitanja u koje spada i odgovor na pitanje zašto se razlike javljaju samo na ovim komponentama samoregulacije učenja, a ne i na ostalima. Jednostavni zaključak ovog dela nalaza mogao bi se odnositi na konstataciju da studentkinje više pažnje posvećuju motivacionim strategijama i da realnije atribuiraju uspeh, kao i da su bolje usmerene kada je u pitanju traženje pomoći u rešavanju problema ostvarivanju uspeha, ali je kod njih jača ispitna anksioznost. Dok su muškarci uspješniji u ciljanim atribucijama u učenju.

Kao opšti zaključak moglo bi se konstatovati da akademski daroviti studenti imaju jače izraženu komponentu samoodređenja ciljeva i organizacije kojom će iste ostvariti, tj. da dobro organizuju vreme, planiranje učenja, a prisutne su i sposobnosti da se lako koncentrišu na učenje i lako i brzo uče, oslanjaju se na složene strategije poput elaboracije i povezivanja sa drugim sadržajima, a jače im je izražen i osećaj kompetencije prilikom izvršavanja zadataka koje je usmereno postizanju željenih ciljeva, dakle, usmerenost ka cilju, verovanja u samoefikasnost pri postavljanju ciljeva je osnova pokretanja ličnosti darovitih u pravcu ostvarenja istih.

U drugoj hipotezi proveravan je i uticaj godina studija na ovu komponentu samoregulacije, da bi se utvrdilo da li između ispitanika koji se razlikuju po godini studija postoji razlika u pogledu njihovog skora na skali motivacionih strategija. Urađen je Anova test različitih grupa. Kako rezultati pokazuju, na ovoj skali nije pokazana statistički značajna razlika. Tabela prikaz rezultata koje generiše SPSS potvrdio je da godine studija nisu značajan faktor za motivacione strategije. Za ovaj nalaz nisu senašle informacije u uvođenju ove varijable u istraživanje motivacionih strategija učenja darovitih, iako postoje istraživanja koja prate razvoj motivacije i sl. Interesantno bi za dalje istraživanja bilo posmatrati razlike u periodu od pet godina studija, kada studenti dobijaju instrukcije za usavršavanje svojih metakognitivnih i drugih samoregulišućih kompetencija, jer to je period kada se uče nove kompetencije učenja i uzrastanja u samoostvarenjima još uvek uz asistenciju mentora, nastavnika.

4. Zaključci

Istraživanjem se nastojao sagledati značaj motivacionih strategija u postignućima akademski darovitih studenata, tako da je cilj bio da se sagleda u kojoj meri su komponente motivacionih strategija faktor akademske uspešnosti, tj. koliki je njihov značaj za procese samoregulacije i akademsku efikasnost. Pošlo se od pretpostavke o statističkoj značajnosti razlika u izraženosti motivacionih strategija, kao komponenti samoregulacije učenja u korist akademski darovitih studenata, kao značajnom uzroku doprinosa njihovim akademskim performansama i osposobljenosti za samoregulaciju. Nalazi do kojih se došlo idu u prilog zaključku da se ova komponenta može uzeti kao relevantan činilac samoregulacije učenja, jer se pokazalo da motivacione strategije imaju statistički značajnu prednost kod akademski darovitih studenata u odnosu na ostale.

Daroviti studenti imaju jače izraženu komponentu samoodređenja ciljeva i organizacije kojom će iste ostvariti, tj. dobro organizuju vreme, planiranje učenja, a prisutne su i sposobnosti da se lako koncentrišu na učenje i lako i brzo uče, oslanjaju se na složene strategije poput elaboracije i povezivanja sa drugim sadržajima, a jače im je izražen i osećaj kompetencije prilikom izvršavanja zadataka koji je usmeren ka postizanju željenih ciljeva, dakle, usmerenost ka cilju, verovanja u samoefikasnost za postavljanje ciljeva je osnova pokretanja ličnosti darovitih u pravcu ostvarenja istih. To je jedan od zaključaka koji se očekivao na osnovu nalaza prethodnih istraživanja, dakle i njihova potvrda. Ali, ono što je interesantno je da nalazi ukazuju i na činjenicu da postoji grupa komponenti, koja je u izvesnom smislu homogenizovana, a odnosi se na atribuciju uspeha, neuspeha, uverenosti u kontrolu i ispitnu anksioznost. Njihove prosečne vrednosti nisu visoke, ali ni zanemarljive. Iako ove komponente nisu bile direktan predmet posmatranja, njihovim grupisanjem na drugom polu skale doprinosa u samoregulaciji učenja, skrenule su pažnju ka razmišljanju o njihovoj vezi sa neuspehom u samoregulaciji učenja, a korak bliže ka vezi sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih

uverenja i strategija, kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014).

U nalazima istraživanja, koje je imalo širi nacrt i obuhvatalo više varijabli bila je ista slika u klaster analizi, kao i u ovom užem fokusu na motivacione strategije, kojom je konstatovano je da su akademski daroviti studenti samoregulišućim strategijama uspeali da drže pod kontrolom negativne tendencije navedenih atribucija, da koče njihovo dejstvo, aktiviraju proaktivni obrazac samoregulacije i ciljne orijentacije u učenju, te sticanjem veština u izvođenju zadataka, stizali do voljnih procesa koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja i postizanja uspeha. Dakle, došlo se do istog nalaza, koji ukazuje na mogućnosti da se u neposrednom nastavnom radu (pre svega mentorskom), mogu prepoznati studenti koji imaju nizak osećaj samoeфикаsnosti u učenju, nisku motivaciju za postignućem i trudom, kao i negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, jer su usled učestalih neuspeha zatvoreni u vlastiti osećaj bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima; dakle, da mogu da prepoznaju depresivni obrazac izostanka samoregulacije učenja, kojim studenti smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija. Nalazi i ovoga istraživanja, kao i prethodnog, čiji se ovde samo deo predstavlja, ukazuju na činjenicu da se ovo događa i akademski darovitim studentima, ali se proaktivnim obrascima, uz asistenciju nastavnika, izvlače iz ovakvih kriza. Dakle, samoregulacijom akademski daroviti, češće i brže, uspevaju da pokrenu procese kojima održavaju delovanje do ostvarenja cilja i postizanja uspeha, a to ih razlikuje od ostalih.

Niske srednje vrednosti kod subskale ciljne atribucije u učenju ukazuju na slabosti kod jednog broja ispitanih, a posledice njihovog nedostatka mogu se očekivati u stvaranju neakademskog identiteta i odbijanju akademskih postignuća, kao suprotnog ciljevima njihove referentne grupe i ličnim ciljevima. Ovo istraživanje nije se dublje bavilo uzrocima ovoga stanja, ali pretpostavke, formirane na osnovu nalaza drugih istraživanja, ukazuju na mogućnost da je ponašanje ovih ispitanika usmereno prema neakademskim ciljevima, poput zaštite samopoštovanja i sl., što ne retko vodi ka stvaranju odbrambenog obrasca samoregulacije, samohendikepiranju, sa depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija. Tako da bi nastavnicima prepoznavanje ovoga kod studenata značilo u smislu da se mentorskim radom dijagnostikuju uzroci slabih postignuća i faktori koji utiču na slabu snagu volje, negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, zatvorenosti u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima. Značaj pomoći nastavnika - mentorski rad u slučajevima izostanka samoregulacije učenja potvrđuju nalazi istraživanja koja konstatuju da se samoregulacija razvija i da su korekcije u hodu moguće.

Literatura:

- Abraham, C. i Sheeran, P. (2000). Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation. In P. Norman, C. Abraham i M. Conner (Ur.), *Understanding and Changing Health Behaviour: From health beliefs to self-regulation* (pp. 3–24). Amsterdam: Harwood.
- Alibabić, Š., Milićević, V., & Drakulić, M. [2011]. Modeli učenja u korporacijama. *Andragoške studije*, (2), 65–82. <https://scindeks.ceon.rs/artic>.
- Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: WH Freeman Co
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1997). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. The Guilford Press.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., Tice, D.M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 141–156. 8421250
- Baumeister, R. F., J. D. Campbell, J. I. Krueger (2003), Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles; <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>.
- Bloom, B. (1985). *Talent development in young people*. New York, NY: Ballantine.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carver, C. S. i Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. *Psychological Review*, 111(1), 183–204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>

- Daley, B. J. (1999), *Novice to Expert: An Exploration of How Professionals Lear*, Volume: 49 issue: 4, <https://doi.org/10.1177/074171369904900401>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319–338.
- Effeney, G, Carroll, A, Bahr, N (2013), *Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males*, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Volume, 13, Publisher URI, 103131_1.pdf (423.6Kb) ,
- Ericsson, K. A. (2018). The differential influence of experience, practice, and deliberate practice on the development of superior individual performance of experts. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 745–769). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.038>.
- Ertmer, P.A., Newby, T.J. The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instr Sci* 24, 1–24 (1996). <https://doi.org/10.1007/BF00156001>
- Garcia, T. i Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. U D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum. .
- Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M. & Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy monitoring in children. *American Educational Research Journal*, 22, 199-215. <https://doi.org/10.2307/1162840>.
- Gojkov Rajić, A., Šafranjić, J. i Gojkov, G. (2021), *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih [Elektronski izvor (CD-ROM)]*, Beograd: Srpska akademija obrazovanja, (Dostupno i na: http://www.sao.org.rs/documents/2021/didakticki_aspekti_samoregulacije_ucenja.pdf).
- Gojkov, G. A. Stojanović, iA. Gojkov-Rajić (2018) *Darovitost i kreativnost-izazovi i perspektive*, Beograd, SAO. (elektronsko izdanje: <http://www.sao.org.rs/>)
- Gojkov, G., Stojanović, A, Gojkov-Rajić, A. (2014), *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*, VŠSSV, Vršac, ISBN: 978-86-7372-203-0; COBISS.SR.ID: 292208903; <http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2021/06/Zbornik-rezimea-27-OS.pdf>. [https://www.researchgate.net/publication/304621698_Selbstgesteuertes_Lernen_\(pristup_2020\)](https://www.researchgate.net/publication/304621698_Selbstgesteuertes_Lernen_(pristup_2020)).
- Jandrić, D, Boras, K i Šimić Z. (2018), *Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja Psiholojske teme*, 27 (2018), 2, 177-193, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- Kopp, B., Mandel, H. (2011). *Selbstgesteuertes Lernen*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. (Hrsg.) Sybille Rahm und Christian Nerowski. Weinhheim und München: Juventa Verlag.
- Kovačević, Z. (2018). *Osposobljavanje za samostalno učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Lončarić, D (2014), *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*, Učiteljski fakultet u Rijeci; ISBN 978-953-7917-03-6 (e-izdanje).
- Lončarić, D. (2008). Uloga samoreguliranog učenja u održivom razvoju obrazovanja. U V. Uzelac i L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 191-196). Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Lončarić, D. (2011). To flourish, arm or fade away? Proactive, defensive and depressive patterns of self-regulated learning, *The Human Pursuit of Well-Being*, 175-189
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*, *Psychology*, 84 (3), 261-271
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005b). The Role of Self-Efficacy in Health Self-Regulation. In W. Greve, K. Rothermund, & D. Wentura (Eds.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (p. 137–152). Hogrefe & Huber Publishers.
- Macnamara, B.N., Hambrick, D.Z., & Oswald, F.L. (2014). Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis, *Psychological Science*, 25 (8), 1608-1618. <https://doi.org/10.1177/0956797614535810>.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). Toward a theory of motivation. In D. C. McClelland, J. W. Atkinson, R. A. Clark, & E. L. Lowell, *The achievement motive* (pp. 6–96). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-002>.
- Montalvo, F. T. i Torres, M. C. G. (2004). *Self-Regulated Learning: Current and Future Directions*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1–34.
- Muraven, M., Tice, D. M. i Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789.
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and

- their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704–708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>
- Ochsner, K. N. i Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press.
- Paris, Scott G. i Alison H. Paris (2001), *Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning*, *LF-EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 36(2), 89–101, Copyright © Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Who Are the Bright Children? Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and Classroom Learning. In W. M. Reynolds i G. E. Miller (Ur.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (Vol. 7, pp. 103-122). New York: John Wiley i Sons.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Rijavec, M. i Brdar, I. (2002). Coping With School Failure And Self-Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 77, 177-194.
- Ryan, R. M., Legate, N., Niemiec, C. P., & Deci, E. L. (2012). Beyond illusions and defense: Exploring the possibilities and limits of human autonomy and responsibility through self-determination theory. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns* (pp. 215–233). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13748-012>.
- Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading i Writing Quarterly*, 23(1),
- Soric, I. i Palekčić, M. (2002). Adaptacija i validacija LIST-upitnika za ispitivanje strategija učenja kod studenata [Adaptation and validation of the LIST-inventory of students learning strategies]. *Suvremena psihologija*, 5, 253-270.
- Sorić, I. (2014). Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti. *Napredak*, 155(4) 467- 472.
- Sternberg, R. J. (2007), *The Cultural Context of Being and Acting Intelligent*, <https://doi.org/10.3102/0013189X07299881>.
- Sternberg, R. J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York Cambridge University Press,
- Sternberg, R. J. (1987). Teaching intelligence: The application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 182–218). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Sternberg, R. J. (1988), *Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development*, *Hum Dev* 31:197–224; <https://doi.org/10.1159/000275810>.
- Sternberg, R. J. (2009). The theory of successful intelligence. In J. C. Kaufman, E. L. Grigorenko (Eds.) & R. J. Sternberg, *The essential Sternberg: Essays on intelligence, psychology, and education* (pp. 71–100). Springer Publishing Co.
- Stoeger, H., Balestrini, D. P., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 25–37). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-002>.
- Šimić Šašić S. i Sorić, I. (2011), Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoregulisanog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspehom, *Suvremena psihologija* 14 , Naklada Slap, 1, 35-55.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411-434). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., Daunicht, T.M., & Quarda, A.K. (2021). Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted, 27th Round Table on Giftedness Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted International Scientific Conference, Book of Abstracts, Vrsac.
- Ziegler, A., Heidrun Stoeger, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and Gifted Education the Need for a Paradigm Change, *Gifted Child Quarterly* 56 (4):194-197. DOI: 10.1177/0016986212456070.
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Balestrini, D.P. (2017). Systemic gifted education. In book: *Providing for the special needs of students with gifts and talents*, Publisher J. R. Cross, C. O'Reilly, & T. L. Cross.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement:*

Theoretical perspectives, (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B.J. (2002)., Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory into Practice* 41(2):64-70 DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.

Мирков, С. (2013), Компоненте у моделима учења: начини операционализације и међусобни односи, Зборник Института за педагошка истраживања Година 45 • Број 1 • 62-85 УДК 159.953.5.015; 159.953.5.07-057.87; 159.947.5.07-057.87; ISSN 0579-6431; DOI: 10.2298/ZIP11301062M, Београд Институт за педагошка истраживања.

THE SIGNIFICANCE OF THE PERSONALIZED APPROACH IN THE WORK WITH MUSICALLY GIFTED LEARNERS

Abstract: The goal of the paper is to, through theoretical analysis and previous empirical findings, present the significance of personalized work with musically gifted learners, which has a tendency towards encouraging the musical talent of each individual, reaching the limits of the learners abilities. Since Solfeggio classes are present during the whole duration of musical studies for all pupils, from the start to the very end, the focus of this paper is the exploration of the aforementioned issue within the aforementioned subject, the value of which is no less than the value of instrument teaching. Within this paper the phases through which learners and their Solfeggio teachers must pass in the learning and practice process, together with the acquisition of skills needed for independent work of the learners are presented. Therefore, the role of the mentor, his/her actions in the successful guidance of the learner, are highlighted, and the possibilities of what the mentor should be like are also explored. The conclusions single out the personalized approach as the most significant approach in the work of every mentor, indicating to the fact that the whole personality of the learner needs to be taken into consideration for extraordinary musical achievements to be reached, starting from the evaluation of specific characteristics, to affinities, goals and wishes of each learner.

Keywords: musical giftedness, personalization, Solfeggio, personality traits, mentor, learner.

1. Uvod

Potvrde o kompleksnosti prirode darovitosti dolaze u prvi plan pri svakom susretu sa problemima darovitih pojedinaca, te težim prilikama za njihovo rešavanje. Analizirajući brojne nalaze istraživanja, može se zaključiti da su razlozi za uspeh, ali i neuspeh muzički darovitih, često skriveni u strukturi ličnosti darovitog pojedinca i podršci i adekvatnom vođstvu mentora.

Istraživanjem na temu uspeha i neuspeha muzički darovitih učenika, došli su do različitih zaključaka o razlozima uspeha i neuspeha, tempa i kvaliteta njihovog razvoja i napretka. Neki od faktora ove problematike vezani su za samog pojedinca, odnosno: stepen razvoja muzičke darovitosti, stepen razvoja intelektualnih sposobnosti, mogućnosti za njihovim superiornim vladanjem, posedovanje (pored specifičnog domena darovitosti, tačnije, darovitosti za muziku) drugih osobina važnih za dalji razvoj i uspeh, npr. motivacije za predan rad, izdržljivosti, samostalnosti, samoocene u radu i drugo. Prema istraživaču Ganjeu (Gagné), nabrojane karakteristike činile bi intrapersonalne katalizatore, a nasuprot njemu nalaze se sredinski faktori koji takođe utiču na razvoj, uspeh i neuspeh darovitih (Максић, 2007, Гожков, 2008). Ogleđaju se u: okruženju (kuća, škola, društvo i dr), pojedinačnim projektima (aktivnostima, kursevima, posebnim programima i dr), događajima (susretima, nagradama i dr) i 'ključnim' osobama, kao što su: roditelji, nastavnici i mentori (Максић, 2007).

Ukoliko se osvrnemo na nastavnike i mentore, te na školski sistem i proces odvijanja nastave, kako u svetu, tako i kod nas, može se primetiti da je oduvek bila zastupljena kritika njegovog funkcionisanja i načina putem kojih se usvajaju nova znanja. Kritike su se najčešće odnosile na: sadržaj nastavnih programa, količinu činjenica koju daroviti učenici trebaju da usvoje u određenom vremenskom periodu, načinima zapamćivanja i memorisanja znanja, ali isto tako doveli su se u pitanje: adekvatnost postupaka, odluka i metoda koje nastavnici primenjuju u radu sa darovitim (Ђорђевић, 1997). Sternberg (Robert Jeffrey Sternberg) i Lubart (Todd Lubart) govore o porešnom izboru metoda i neadekvatnom radu, kako u okviru obaveznog programa, tako i u različitim programima nemenjenim darovitim učenicima, napominjući da programi pružaju slične mogućnosti kao redovni, ne utičući bitno na kreativnost darovitih učenika (Sternberg, Lubart, 1992, 1993). Govore o porešnom izboru metoda i neadekvatnom radu, kako u okviru obaveznog programa, tako i u različitim programima nemenjenim darovitim učenicima, napominjući da programi pružaju slične mogućnosti kao redovni, ne utičući bitno na kreativnost darovitih učenika (Walach, Kogan, 1965, prema Ђорђевић, 1997). U skladu sa navedenim potrebno im je omogućiti da sadržaje određenog predmeta, u okviru ovog rada predmeta Solfedo, savladavaju sopstvenim putem, odnosno putem koji odgovara njihovoj ličnosti. Svaki daroviti pojedinac poseduje specifičan stil učenja koji je njemu svojstven. Може se reći da tome prethodi traganje za stilom učenja i vežbe koji mu najviše odgovaraju (Ђорђевић, 1997). Upravo iz tih razloga ističe se značaj personalizacije u radu sa muzički darovitim, jer su nastavnici

oni koji koji bi trebalo da potpomognu, podstiču i prate darovitog pojedinca u procesu njegovog učenja, usvajanja i primene stečenog znanja.

Umetničke škole, u skladu sa tim muzičke, sa fokusom na srednju, predstavljaju specifičnu vrstu škole koju upisuju muzički daroviti učenici. Često takvi učenici dosegnu vrhunac muzičke uspešnosti, ali se neretko dešava i neuspeh, odnosno napuštanje muzičkog školovanja ili fokus na neke druge oblasti koje nisu vezane za muziku (Altaras, 2006, Bogunović, 2010). Odustajanje od muzičkog školovanja, koristi se često kao indikator, u nameri da se dođe do saznanja o svojstvima zaslužnim za muzički uspeh i neuspeh učenika (Bogunović, 2010). Istraživanja su pokazala da se najčešća odustajanja od muzičkog školovanja dešavaju na uzrastima između 14 i 15 godina (Lehmann & Ammersbah, 2001, prema Bogunović, 2010: 38), u periodu adolescencije, u okviru koga su osobine ličnosti učenika najviše izražene (Bogunović, 2010). Stoga mogu da se shvate razlozi zbog čega se poslednjih godina, u svetlu istraživanja o darovitima, sve veći akcenat stavlja na tumačenje osobina ličnosti darovitih, u skladu sa tim muzički darovitih, kako učenika, tako i svih onih koji rade sa njima (Bandura, 1997, Максић, 2007, Pekić, 2011, Bogunović, 2010, Radoš, 2010, Leman, Sloboda, Vudi, 2012, Gojkov, Stojanović, 2015).

Bogunović napominje da su istraživanja pokazala da je jedan od razloga napuštanja muzičkog školovanja, neadekvatan odnos sa nastavnikom muzike (Lehmann & Ammersbah, 2001, prema Bogunović, 2010). Iz tih razloga, pored ispitivanja specifičnog sklopa osobina ličnosti muzičara (Bogunović, 2010, Radoš, 2010, Leman, Sloboda, Vudi, 2012), istraživanje značaja važnosti nastavnika odnosno mentora i ishoda njegovog delanja, neizostavan je element u proučavanju postignuća muzički darovitih (Старц, Гојков, Кеверески, Стојановски, 2016). U profesionalnom muzičkom obrazovanju i vaspitanju, gde se nastava zasniva na grupnom i individualnom učenju, nastavnik (u ulozi mentora) prati pojedinca kroz čitavo školovanje, neguje i razvija veoma intenzivan i emocionalno blizak odnos, čak često bude i kao 'drugi roditelj'.

2. Filozofski ugao personalizacije rada sa muzički darovitima

Istorijski posmatrano, didaktička interesovanja za načine personalizovanja postupaka u podsticanju razvoja darovitih, kao i koreni današnjeg tretmana učenja, sreću se i pre Jan Amosa Komenskog (John Amos Comenius), istaknutog pedagoga 17. veka (Comenius, 1907), ali je njegova obimna pedagoška studija Velika didaktika (*Didactica magna*), postala temelj brojnim postulatima pedagogije, kao i njene dalje razrade.

Još u doba Komenskog (1907) se insistiralo na tumačenju didaktike kao veštine učenja i isticanja značaja vaspitanja u funkciji strukturisanja moralnih načela učenika. Suština njegove nastave zasnivala se na principu očiglednosti i težnji da učenik bude 'otkrivan', a da učitelj treba da bude pomoć pri saznavanju i učenju. Isticao je potrebu razvijanja samostalnog mišljenja kod učenika i uvažavao je njihove individualnosti, bez obzira što je prevashodno frontalni vid nastave bio najviše zastupljen. Ovakav pristup uticao je i na ukidanje skolasticizma (Plavša, 1989), te težio uklanjanju njenih nastavnih nedostataka, a to je manjak razumevanja (Žlebnik, 1983). Prethodno navedeno može se dovesti u vezu sa današnjim pristupima, te insistiranjem i potrebom za personalizovanim vidom nastave (Đorđević, Đorđević, 2016), ali i sa usmeravanjem darovitih učenika ka samostalnosti u radu, podsticanjem samoregulacije učenja (Zimmerman, 2001). Stoga se jasno vidi značaj i razlozi naglašavanja Velike didaktike Komenskog (1907), koja može predstavljati početnu tačku intenzivnijem pristupu proučavanja tretmana darovitosti.

Krajem 20. i početkom 21. veka dolazi do brojnih promena u pedagoškim naukama, kako u polju obrazovanja, odnosno njegovog sadržaja, uloge, značaja, didaktičko-metodičke osnove koja je prolazila kroz transformacije. Uzimajući u obzir postmodernistička shvatanja, utisak je da naučna preispitivanja sve više vode do sumnji i dilema, umesto do jasnih činjenica, te se nameće pitanje epistemoloških i metafizičkih okvira, kao i filozofije i njene povezanosti sa filozofijom obrazovanja, iz razloga što pomenute relacije nisu dovoljno jasno sagledane, o čemu svedoče konstantne promene u domenu vaspitanja i obrazovanja.

Promene na globalnom planu, promovišu ideju o pluralističkom konceptu društva, te se na polju pedagogije i didaktike otvaraju brojna pitanja. Postojeće teorije u okviru didaktike ne daju najbolje rezultate, ali se rešenja naziru u pluralističkim konceptima koji izviru iz kritičke filozofije (Gojkov, 2013). Potkretljeno stavovima Habermasa (Habermass, 1988) koji je istakao opasnost od tehničke civilizacije, koja je lišena međusobne veze između teorije i prakse, kritička teorija, iz koje izviru kritička pedagogija i emancipacija, oko čijih se određenja i danas vodi rasprava, mogu predstavljati

možnosti za dostizanje kritičke samorefleksije, odnosno stvaranje uslova pojedincima da otkriju i bave se svojim razvojnim potrebama (Gojkov, 2013). U skladu sa navedenim, jačanje emancipatornog potencijala učenika, odnosno podsticanje i razvijanje individualnih sposobnosti u oblikovanju celovite ličnosti pojedinca, uz podrazumevanu koegzistenciju individualnog i socijalnog, nazire se u postmodernom pluralizmu. Dalje diskusije, kako navodi Gojkov (2013), odnose se na jake uticaje posmodernog pluralizma, koji je svojim i idejama drugih naučnih disciplina, klasičnu pedagogiju stavio u drugi plan, te zauzeo primat na evropskoj pedagoškoj sceni. Nove pedagoške koncepcije svoju primenu pronašle su u domenu vaspitanja i obrazovanja, ali im još uvek manjka razjašnjavanje brojnih pojmova, a neki od njih su: samoodređenje, suodređenje i emancipacija (Gojkov, 2013). Drugim rečima, kako bi obrazovanje odgovorilo na izazove današnjice, te sve zahtevniju ulogu u radu sa darovitima, u skladu sa tim i muzički darovitima, neophodno je kreirati uslove za što uspešniju komunikaciju i interakciju između učenika i nastavnika, sa ciljem podsticanja individualnog napretka darovitog pojedinca i njihovom aktivnom bitisanju u savremenom društvu.

Za temu ovoga rada, značajno je pomenuti koncepciju Hajmana (Heimann, 1976), koja je podrazumevala koncepcije učenja kao poučavanja, odnosno negovanje značaja upućivanja i pomoći učeniku. U okviru Hajmanove (1976) didaktičke teorije strukturalizma, cilj nastave je učenje i poučavanje sa težnjom ka progresivnom menjanju ličnosti (Кнежевић, 1986: 30). Značajan segment Hajmanove teorije (1976) predstavlja podsticaj nastavnika da promišljaju svoju praksu, te ističe tri dimenzije intencionalnosti:

1. pragmatičko-dinamičke pedagoške intencije – utiču na veštine, navike i mogućnosti učenika,
2. kognitivno-aktivne pedagoške intencije – utiču na razvoj mišljenja učenika i
3. patičko-afektivne pedagoške intencije – utiču na emotivni razvoj, doživljaj i želje učenika (Heimann, 1976: 155).

Za domen muzičke darovitosti, od značaja je pomenuti teoriju kurikulumuma Kristine Meler (Christine Möller), koja ne predstavlja samo kurikulumski didaktički model, već čini i plan za sastavljanje i realizaciju nastavnih jedinica (Klafki, Šulc, Kube i dr., 1994). Meler smatra da se razvijanje kurikulumuma dešava u tri etape, od kojih početna predstavlja planiranje učenja, zatim organizacija i kontrola učenja (Klafki, Šulc, Kube i dr., 1994). Dakle, planiranje učenja čini određivanje ciljeva određene nastavne jedinice, zatim sledi planiranje najpovoljnije strategije, odnosno organizacija učenja, a kontrola učenja odvija se u skladu sa odabranim postupcima koji će proveriti da li su učenici, organizacijom učenja koja je odabrana, ostvarili postavljene ciljeve (Šejtanić, 2016). S obzirom da muzički daroviti učenici uče i postižu uspeh, uglavnom samostalnim zalaganjem i predanom vežbom, uz usmerenja nastavnika, odnosno mentora, ovakav vid kurikulumuma bio bi pogodan u oblasti muzičke darovitosti. Dobre strane predstavljenog kurikulumuma čine demokratski i interakcijski odnos učenika i nastavnika koji će rezultirati većom motivisanošću, angažovanošću, odgovornog kritičkog odnosa učenika i nastavnika koji zajednički učestvuju u nastavnom procesu. Ova teorija predstavlja pokušaj da se primene shvatanja kritičke pedagogije i njenih osnovnih, principa (samoodređenje, suodređivanje, samospoznaja, samoregulacija, samoorganizovanost, samokritika, samopotvrđivanje, solidarnost i drugi), koji mogu biti usvojeni samo zajedničkim delanjem svih onih koji se bave obrazovanjem i vaspitanjem darovitih i čitavim sistemom, odnosno zajednicom koja predstavlja, kao što je već pomenuto, sredinske faktore.

Humanistička i emancipatorska funkcija procesa poučavanja i učenja u školi, značajna posebno, kao što je već ranije obrazloženo, u radu sa darovitima, može se uočiti u kritičko-komunikativnoj teoriji Rajnera Vinkela (Rainer Winkel) (Klafki, Šulc, Kube i drugi, 1994). U ovoj teoriji nazire se prostor za izučavanje personalizacije muzički darovitih, a njenu specifičnost čini mogućnost za kritičkim tumačenjem stvarnosti, te traženjem načina i mogućnosti za njeno poboljšanje. Između učenika i nastavnika formira se demokratska komunikacija sa ciljem zajedničke procene kvaliteta rada, te uticaja na poboljšanje komunikacije i postizanje uspeha u radu. Kritičko-komunikativna teorija analizira strukturu nastave, njene elemente i aspekte, putem kojih se tumače procesi i efekti učenja u njoj (Šejtanić, 2016). Učenici i nastavnici imaju slobodu, ali i odgovornost u planiranju, realizovanju i evaluaciji nastavnog procesa, čime se podstiče i stvaralačko-kreativni pristup učenju, uz demokratsku i prijateljsku interakciju učenika i nastavnika, sve u cilju ravnopravnog odlučivanja o nastavi, kao i o sebi samima. Stoga, vaspitanje pojedinca koji će društvu doprineti ostvarujući sebe kao ličnost, predstavlja jedno od vodećih zadataka škole u okviru savremenih didaktičkih teorija (Gojkov, Stojanović, 2011). Ovu činjenicu možemo dovesti i u vezu sa samoregulacijom, odnosno

samoregulisanim učenjem koje je značajno za muzički darovite učenike.

3. Uloga mentora u personalizaciji rada sa muzički darovitima

Posmatrajući raznovrsne faktore delanja i uticaja na pružanje podrške darovitima, kao što je već pomenuto, možemo zaključiti da značajnu ulogu, a prema brojnim autorima i najznačajniju, ima podrška i stručno vođenje darovitih od strane mentora. Stoga se i mentorisanje smatra najefikasnijom nastavnom metodom kojom se služe svi koji rade sa darovitima (Гојков, 2003, Старц, Гојков, Кеверески и др, 2016).

Brojni istraživači pokušali su da definišu mentorstvo i ulogu mentora, a autori Starc, Gojkov, Ke-vereski, Stojanoski, Blažič i Stojanović (2016: 120-121) formulisali su ovu problematiku na sledeći način i dali više pojašnjenja: mentorstvo je proces pri kome mentor daje pomoć, usmerava, savetuje, pomaže u razvoju druge jedinice; mentorstvo je odnos između iskusnog i manje iskusnog lica, gde mentor pruža informacije, savete i podršku; mentorstvo se može posmatrati kao odnos između dve slobodne, nezavisne strane, koji ravnopravno razmenjuju iskustva i mišljenja; mentorstvo kao proces je odnos mentora i mentorisanog.

Lazarević predstavlja listu nekoliko obaveznih odlika koje mora posedovati svako ko aktivno radi sa darovitima, u skladu sa tim i muzički darovitim decom, te ima ulogu mentora. Odlike obuhvataju (Чинч, 2006):

1. posedovanje veštine diferenciranja kurikuluma za darovite učenike,
2. upotrebu strategije koja podržava više nivoa razmišljanja,
3. orijentaciju usmerenu ka učeniku,
4. odgovarajuću organizaciju rada,
5. dobro poznavanje svoje oblasti rada,
6. interesovanje za kulturu,
7. kreativan način razmišljanja,
8. posedovanje entuzijazma.

Za nastavu muzike, govoreći iz ličnog iskustva autora ovog teksta, nastavnik muzike u ulozi mentora, posebno na samom početku profesionalnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja ima nesaglediv značaj. Njemu se pružaju brojne mogućnosti, posredstvom individualne nastave, da izgradi blizak odnos i najčešće postane učeniku profesionalni uzor, te je pedagoški stil nastavnika i kvalitet odnosa koji on uspostavlja sa učenicima...često odlučujući za uspešnost učenika (Богуновић, 2006b). Takođe, Bogunović (2006a) govori da su psiholozi i muzičari mišljenja da najbolja pedagoška strategija nastavnika (o kojoj će kasnije biti više reči) može predstavljati individualizovan pristup u okviru koga će uvažavati ličnost, fizički i mentalni sklop učenika, sa posebnim pristupom učenja pevanja i sviranja, kao i fenomena samog muzike i njenih elemenata. Može se reći da je uspešnost jednog muzičara u „rukama“ njegovog mentora, a njegov „lik“ i „duša“ neretko su dovoljan pokretač za marljiv i uspešan rad učenika.

Prema rečima Đorđevića, autor Krojc (Kreutz Milczyslav) veliki značaj pridaje emocionalnom odnosu i uticaju na druge osobe koje naziva sugestivnim sposobnostima, dok psiholog Balej (Stefan Baley) daje prednost posedovanju „vaspitne podobnosti“ (Đorđević, 2005: 270). Sledeći momenat koji je autor naznačio, odnosi se na doprinos istraživača u SAD (Đorđević, 2005), koji su pokušali da identifikuju poželjne osobine, način ponašanja i rada nastavnika, koji mogu da se mere sa poželjnim osobinama nastavnika muzike. Stoga bi nastavnik muzike, odnosno mentor, trebao da poseduje (Đorđević, 2005: 273):

1. lične vrline (svojstva) – koje se odnose na optimizam, pravednost, kontrolu i drugo,
2. društvene vrline – ljubaznost, blagonaklonost, iskrenost, sposobnost u razumevanju drugih i slično i
3. profesionalne vrline – poznavanje predmeta i metodologije, sposobnost prenošenja znanja učenicima, sposobnost držanja pažnje učenicima i drugo.

U toku školovanja profesionalnog muzičara, posebno na visokom stupnju obrazovanja, akcenat je na sopstvenom radu i postizanju što boljih, čak i vrhunskih rezultata. Pojedinac je u tom procesu sam sebi najvažniji. Međutim dobijanjem uloge nastavnika muzike, odnosno mentora, ugao gledanja mora se menjati. Potrebno je da mentor razvije želju za pomoći drugima, da promeni listu prioriteta, usvajajući i usmeravajući orijentaciju na druge (Leman, Sloboda, Vudi, 2012). U skladu sa tim, muzičari postaju dobri nastavnici tako što odaberu pedagogiju kao poziv i razvijaju nužne veštine (Леман, Слобода, Вуди, 2012: 235).

Nastavnici muzike trebalo bi da (Кнежевић-Флорић, 2005: 44-45, Lazarević, 2005: 332):

1. poznaju strategije identifikacije muzički darovitih, kao i strategije koje podrazavaju više nivoe mišljenja,
2. primenjuju diferenciranu i individualizovanu nastavu,
3. uvažavaju emocionalne i socijalne potrebe muzički darovitih učenika izgrađujući emocionalno-intelektualni odnos prema učeniku, nazvan, prema rečima poljskog pedagoga Davida, ljubav ljudskih duša (Ђорђевић, 2005: 270),
4. da preuzmu ulogu „vodiča“, ako i da „vode nastavu sa strane“,
5. kreiraju fleksibilno i podsticajno „muzičko“ okruženje,
6. pristupaju nastavi kreativno, organizovano i spremni su na celoživotno učenje,
7. primenjuju holistički pristup u radu,
8. uključuju učenike u planiranje i realizaciju nastave,
9. stalno podstiču samostalno mišljenje i samoevaluaciju učenika,
10. postavljaju visoka očekivanja i kriterijume (sa svakodnevnim povećanjem zahteva),
11. timski rade u cilju integracije kurikuluma i nastavne podrške, kao i sposobnost njihovog diferenciranja,
12. da imaju saradnju sa lokalnim udruženjima za afirmaciju muzički darovitih,
13. kontinuirano podstiču roditelje da učestvuju u radu škole i drugo.

Možemo zaključiti, a prema rečima Bogunović, uloga nastavnika muzike je višedimenzionalna, sastoji se od sadejstva profesionalnih i ličnih svojstava (Богуновић, 2005: 341).

4. Zaključak

Osvrtom na brojne nalaze istraživanja možemo zaključiti da su za uspešan razvoj muzički darovitih značajni kako intrapersonalni, tako i interpersonalni faktori. Poseban sklop crta ličnosti koje svaki muzički daroviti učenik poseduje, talenat podstican individualizovanim i personalizovanim pristupom i didaktičkim instrukcijama od strane mentora, kao i podsticaj da daljim bavljenjem muzikom, može rezultirati i postizanju visokog nivoa ekspertnosti.

Literatura

- Altaras, A. (2006). Darovitost i podbacivanje. Pančevo: Mali Nemo.
- Bogunović, B. (2005). Neke karakteristike nastavnika instrumenta u muzičkoj školi. Objavljen je u zborniku radova Daroviti i odrasli, sa 11. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 341-353. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Богуновић, Б. (2006а). Сарадња ученика и наставника у контексту индивидуалне наставе музике. У: Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави, са 12. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 282-293. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Богуновић, Б. (2006б). Својства личности наставника музичког. У: Зборнику Института за педагошка истраживања, година 38, број 1, стр. 247-263.
- [http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/ZbornikInstituta/38\(1\)2006/Svojstva.pdf](http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/ZbornikInstituta/38(1)2006/Svojstva.pdf)
- Bogunović, B. (2010). Muzički talenat i uspešnost. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti; Institut za pedagoška istraživanja.
- Gojkov, G. (2008). Didaktika darovitih. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Gojkov, G. (2008,b). Metodološki problemi istraživanja darovitih. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2011). Participativna epistemologija u didaktici. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Gojkov, G. (2013). Fragmenti visokoškolske didaktike. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Gojkov, G., Vojanić, Ž., Mijatović, M. (2015). Didaktičke metode i instrukcije kao faktor podsticanja kreativnosti darovitih studenata. Оригинални научни рад објављен у зборнику радова Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе, са 20. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 109-131. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Gojkov, G. (2018). Kognitivni stil kao faktor personalizacije didaktičkih postupaka u razvoju kreativnosti darovitih. У: Годишњак Српске академије образовања, стр. 117-207. Београд: Српска академија образовања.

- Ђорђевић, Ј. (1997). Настава и учење у савременој школи. Београд: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (2005). Metodološki postupci u proučavanju uloge nastavnika kao vaspitača i njegovih svojstava. Objavljen je u zborniku radova Daroviti i odrasli, sa 11. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 269-283. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Ђорђевић, Ј., Ђорђевић, В. (2016). Priroda darovitosti i podsticanje razvoja. Beograd: SAO.
- Žlebniĳ, L. (1983). Opšta istorija školstva i pedagoških ideja. Beograd: Novinska organizacija „Prosvetni pregled“.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. U: B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (ur.), Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives (str. 1-39), Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Klafki, W., Šulc, W., Kube, F., Meler, K., Vinkel, R., Blankerz, H. (1994). Didaktičke teorije. Zagreb: Eduka.
- Кнежевић, В. (1986). Структурне теорије наставе. Београд: Просвета.
- Lazarević, D. (2005). Nastavničke kompetencije kao činilac u obrazovanju darovitih učenika. Objavljen je u zborniku radova Daroviti i odrasli, sa 11. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 330-340. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Leman, A., Sloboda DŽ., Vudi, R. (2012). Psihologija za muzičare – razumevanje i sticanje veština. Beograd: Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti.
- Максић, С. (2007). Даровито дете у школи. Београд: Завод за уџбенике.
- Рекчић, Ј. (2011). Главне одреднице музичког талента. Objavljen u Godišnjak Filozofskog fakulteta Novi Sad, 36/2, 197-206
- Plavša, D. (1989). Muzičko-pedagoške dileme i teme. Novi Sad. Akademija umetnosti.
- Radoš, K. (2010). Psihologija muzike. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Старц, Ј., Гојков, Г., Кеверески, Ј., Стојаноски, М., Блажич, М., Стојановић, А. (2016). Менторирање на надарените и талентираните. Битола: Македонска асоцијација за надарени и талентирани; Словенечко здружение за надарени.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1992). Creative giftedness in children, in; Pnina, K., Tannenbaum, A. (eds.): To be young and gifted, 33-51. Norwood, New York: Ablex Publishing Corporation.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach, Gifted Child Quarterly, 37 (1), 7-15.
- Habermas, J. (1988). Filozofski diskurs moderne. Zagreb: Globus.
- Heimann, P. (1976). Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett.
- Comenius, J. A. (1907). The Great Didactic. Adam and Charles Black, London.
- Чинч, Е. (2006). Начини едукације будућих васпитача за индивидуални рад са музички даровитом децом. У: Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави, стр. 467-472. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Šejtanić, S. (2016). Komunikacija u didaktičkim teorijama. U: Учење и настава, год. II, бр. 3, стр. 429-444. Beograd: Klett.

Dr Danica Veselinov, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac, Srbija

E-mail: danica.veselinov30@gmail.com

Radmila Petrović, Udruženje vaspitača Vojvodine, Novi Sad, Srbija

E-mail: petrovicradmila57@yahoo.com

Vesna Radovanović, Udruženje vaspitača Vojvodine, Novi Sad, Srbija

E-mail: vesna.nikodin.r@gmail.com

IZ UGLA VASPITAČA – PRIORITETI U RADU SA DAROVITOM DECOM U VRTIĆU

Rezime. Prepoznavanje, identifikacija i usmeravanje potencijalno darovite dece na predškolskom uzrastu je zahtevan i nimalo lak posao, koji od vaspitača zahteva dobro poznavanje i vladanje teorijskim i praktičnim umenjima iz opsežne oblasti kao što je darovitost. S obzirom na to da je predškolski uzrast dece u mnogim kategorijama i domenima specifičan, rad sa darovitom decom predstavlja pravi izazov i avanturu za vaspitače. Imperativ u radu sa potencijalno darovitima iziskuje, pored dobrog vladanja bazičnim kompetencijama, poznavanje i praktičnu primenu kompetencija i strategija iz domenspecifičnosti i opštih konstrukata neophodnih za rad sa darovitima, gde se u prvom redu izdvajaju didaktičke strategije i socijalne veštine.

Rad predstavlja kraću analizu dela eksplorativnog istraživanja u okviru tekućeg projekta GIFTED – Generating Inclusive and Fair Teaching in Early Development, koji se realizuje pod pokroviteljstvom Erasmus + programa Evropske unije. Sprovedeno istraživanje se odnosilo na procenu kompetencija i samokompetencija vaspitača (uzorak je činilo 486 vaspitača zaposlenih pretežno na teritoriji Autonomne pokrajine Vojvodine, dok je znatno manji broj njih zaposleno na teritoriji centralne i južne Srbije). Ključ dela istraživanja predstavljenog u radu, odnosi se na korelacije (pozitivne i negativne smerove) između procene samokompetencija vaspitača neophodnih za rad sa potencijalno darovitom decom. Cilj ovog dela istraživanja je bio da pokaže u kojoj meri vaspitači procenjuju sopstvenu kompetentnost za prepoznavanje, usmeravanje i rad sa darovitom decom, na osnovu postojeće ovladanoosti strategijama i instrukcijama. Rezultati istraživanja su, u nekoliko izdvojenih kategorija, pokazali da prioritete vaspitača u radu sa potencijalno darovitom decom predstavljaju sledeće: povezanost između sopstvenih kompetencija (za koje vaspitači smatraju da je potrebno poboljšati i osnažiti) i mogućnostima za podršku darovitosti u vrtićima u kojima su vaspitači zaposleni (sa aspekta opremljenosti vrtića i pružanja podrške radu sa darovitom decom). Uz to, pozitivan smer korelacija pokazao se između procene sopstvenih kompetencija vaspitača i potreba za kreiranjem posebnih programa (što su vaspitači svoje kompetencije bolje/stručnije procenjivali, recipročno su smatrali da je neophodno kreirati posebne programe za rad sa potencijalno darovitom decom). Posebnu povezanost (pozitivan smer korelacije) predstavljao je odnos između procene samokompetencija za rad sa darovitom decom i posebna posvećenost unapređivanju didaktičkih sredstava i materijala (igračke; otvorene, proširene i vođene igre potpomognute didaktičkim sredstvima kreiranim zajedničkim zalaganjem vaspitača, dece i roditelja). Procena samokompetencija u odnosu na unapređivanje rada posebno se odnosila na domen inoviranja didaktičkih strategija otvorenog tipa, kao što su: heurističke strategije i postupci, heurističko modelovanje; praktični primeri problemskih instrukcija; istraživačko i samoregulisano učenje (i podrška vaspitačima u pružanju ovih instrukcija; obrnuti brainstorming, tj. elementi ovog postupka; izučavanje raznih vrsta pismenosti itd.).

Prikazani zaključci istraživanja u radu rezultirali su etabliranju ključnih postavki u okviru pomenutog projekta za kreiranje instrumenta za prepoznavanje darovitosti, kao i priručnika za vaspitače o dobrim pedagoškim praksama za podsticanje darovitosti i kreativnosti. Navedeni koraci treba da doprinesu unapređivanju pedagoške i didaktičke prakse vaspitača i da predstavljaju impulse za dalja istraživanja i osnaživanje rada sa darovitom decom u vrtićima, kao prvoj niti u složenoj mreži ispletеноj u zajednici učenja i rada vaspitača, dece i svih ostalih učesnika ko-konstruisanja značenja. Ključne reči: darovitost, vaspitači, darovita deca, zajednica učenja, strategije i instrukcije, unapređivanje pedagoške prakse.

FROM THE PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVE – PRIORITIES IN THE WORK WITH GIFTED PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Recognizing, identifying and guiding potentially gifted preschool children is a demanding and difficult job, which requires from the preschool teacher a mastery of the theoretical and practical aspects of a wide knowledge area such as giftedness. Since the preschool period is specific in regard to numerous categories and domains, work with gifted children is a real challenge and adventure for the preschool teacher. It is imperative in the work with potentially gifted children for the preschool teacher to possess and know how to practically implement competencies and strategies which deal with specific and general constructs in the work with the gifted, in addition to the mastery of basic competencies. Here we may highlight didactic strategies and social skills as the most prominent.

The paper represents a shorter analysis of a part of a larger research within the current project GIFTED - Generating Inclusive and Fair Teaching in Early Development, which is being implemented under the auspices of the Erasmus + program of the European Union. The conducted research dealt with the assessment of competencies and self-competencies of preschool teachers (the sample consisted of 486 preschool teachers employed mainly in the territory of the Autonomous Province Vojvodina, while a significantly smaller number is employed in the territories of central and south Serbia). The key section of the research presented in this paper, refers to the correlation (positive and negative directions) between the assessment of the preschool teachers self-competencies needed for the work with gifted children. The goal of this part of the research was to show to what extent preschool teachers assess their own competencies for identifying, guiding and working with gifted children, on the basis of their current familiarity with strategies and instructions. Results of the research have shown, in a few selected categories that preschool teachers' priorities in the work with potentially gifted children are: connection between their own competencies (which preschool teachers believe they should improve and strengthen) and possibilities for the support of the gifted in preschools in which they work (from the aspects of the available equipment, and available support for the work with gifted children). A special connection (positive correlation) was noticed in the relation between the assessment of self-competencies for the work with gifted children and a special dedication to the advancement of didactic equipment and materials (toys; open, extended and guided games supported with didactic equipment created through the cooperative work of the preschool teachers, the children and the parents). The assessment of self-competencies in relation to the advancement of work especially referred to the domain of innovating didactic strategies of the open type such as: heuristic strategies and actions, heuristic modeling, practical examples of problem instructions, exploratory and self-regulated learning (and the support of the preschool teachers in giving instructions; reverse brainstorming, i.e. elements of the procedure; studying various types of literacy etc.).

The presented results of the study established key postulates within the aforementioned project for the creation of instruments for the identification of giftedness, as well as manuals for preschool teachers regarding practice for encouraging giftedness and creativity. The listed steps should contribute to the enhancement of pedagogic and didactic practice of preschool teachers and to serve as impulses for further studies and empowering work with gifted children in preschools, as the first string in the complex web created in the community of learning and work of preschool teachers, the children and all other participants in the co-construction of knowledge.

Keywords: giftedness, preschool teachers, gifted children, learning community, strategies and instructions, improvement of the pedagogic practice.

Prof. Aleksandra Gojkov-Rajić, Ph.D.
Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" Vršac, University of Belgrade
Teacher Training Faculty, University of Belgrade
Kraljice Natalije 43, 11000 Belgrade, Serbia

Prof. Jelisaveta Šafranĳ, Ph.D.
The University of Novi Sad, Faculty of Technical Sciences, Trg Dositeja Obradovića 6,
21000 Novi Sad, Serbia

Prof. Jelena Prtljaga, Ph.D.
Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" Vršac, University of Belgrade
Teacher Training Faculty, University of Belgrade
Kraljice Natalije 43, 11000 Belgrade, Serbia

SELF-REGULATION OF GIFTED STUDENTS IN L2 LEARNING: PREDICTIVE VALUE OF VARIABLES IN THE COMPLEXITY OF THE SELF-REGULATION CONSTRUCT

Abstract: The aim of the research is to investigate the complexity of the self-regulation construct and the relationships of variables, as well as their impact on L2 learning success in gifted students. After three decades of intensive attention and research activities in this field, there are still many open questions. The starting point is the assumption that a wider range of variables creates the possibility for more space in terms of a holistic approach to the complexity of the phenomenon of self-regulation.

The problem that is still not investigated in the research refers to: how far the variables that are usually taken in the composite that observes the construct of self-regulation reach, and thus the issue of their relationship and range in terms of predictive value for incentives in L2 learning achievements, or language for specific purposes. It is especially observed in academically gifted students (those with an average grade above 9.00), and the question is: to what extent do academic students differ in terms of observed variables, or what is their predictive value for L2 learning achievements. It is assumed that a larger coverage of variables, in this case: personality traits, motivation for L2 learning, meta-cognition, self-confidence (competences for memory and reasoning), self-esteem will provide a clearer picture of the complex factors that self-regulate L2 learning of academically gifted and other students and influence their achievements. This is expected to provide a clearer overview of the impact of certain types of motivation on success in L2 in academically gifted and other students, i.e. to get a clearer insight in the structure of motivation in gifted and other students. and the type of motivation, as well as the significance of the other predicted variables. Variables. Predictors: types of motivation (intrinsic motivations, extrinsic motivations and amotivation subclasses: amotivation, external incentives, integrated incentives, identified regulation, internal motivation - knowledge, internal motivation - achievement, internal motivation - stimulation); meta-cognition, personality traits, self-confidence, memory and reasoning competencies; Criteria: success on L2 achievement test; average grade in studies above 9.00 as an indicator of giftedness. Moderators: gender. The research was organized according to a quantitative design, and performed by systematic non-experimental observation. The sample consisted of 504 students from two faculties, 144 students from the Teacher Education Faculty, University of Belgrade and 360 students from Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad. There were 360 (72.0%) female participants. It is a convenience sample comprising 195 academically gifted (with average grade of 9 or above). The following instruments were used in the research: The Big Five Inventories (Goldberg's Big Five Personality Traits from the International Personality Database; Goldberg, 2001); Inventory of Metacognitive Consciousness (Schraw & Dennison, 1994); Orientation scale in language learning - intrinsic motivation, subscales of extrinsic motivation and amotivation (LLOS; Noels, Pelletier, Clement & Vallerand, 2000); Inventory of memory and reasoning competence (MARCI; Stankov & Crawford, 1997); Rosenberg Self-Concept Scale, L2 Achievement Test developed for this research, and Questionnaire on general data: average grade at studies, L2 grade, gender, and faculty. The reliability of the instruments ranges from .62 to .93, which indicates that the reliability extends from acceptable to excellent.

The main findings relate to the following:

- Metacognition and other variables (personality traits, self-confidence, memory and reasoning competencies) are in significant correlative relationship with motivation, and their mutual relationship is also correlated;
- Academically gifted have higher grades on internal motivation, identified and introjected regulation, while other students had higher grades on emotional and external regulation. There is a difference in favour of academically gifted in intrinsic types of motivation and statistically significant impact on success on L2 achievement test.

- Velitzer's MAP achieved a minimum of 0.04 for the 5-component solution, indicating that 5 components should be retained. They explained 73.18% of the total variance of items, which speaks in favour of such concept of self-regulation and its significance, i.e. predictive contribution to the model and its impact on L2 success. Multiple variables allow for more versatile, holistic approach to the phenomenon and more efficient didactic work for personalized approach to the gifted.

Keywords: self-regulation, gifted, L2 learning, Language for Specific Purposes

Introduction

Self-regulated learning (SRL), according to many authors (Ziegler et al., 2021), has become attractive to researchers in the field of education in the last three decades, because it provides opportunities for closer observation of interrelationship among cognitive strategies, meta-cognition, motivation, and significance of the factors such as personality traits, self-confidence, self-esteem, etc., Therefore, it provides an opportunity for a holistic approach to observing motivation and other learning and teaching factors (Paris & Paris, 2001). The complexity of SRL attracts the attention of researchers due to the possibility that the findings of research have their examples of SRL in classrooms and there undergo empirical validation of the SRL construct. Both abovementioned opinions of researchers (Kleitman & Stankov, 2007) are basically the incentive for this research design. Thus, the research is based on the intention to consider the essential characteristics of SRL complex theoretical construct, and dimensions of holistic coverage of the mentioned factors, i.e. their interrelationship and contribution to self-regulation. This research deals with gifted students, because it is expected that SRL phenomenon is more pronounced in talented than in other students (Ziegler et al., 2021), and it is related to success or self-realization in L2 learning, or languages for specific purposes. Although this construct has been addressed by a large number of researchers in recent decades, there are still many disagreements or unresolved issues, such as: is SRL seen as a set of skills that can be explicitly taught, or developmental process of self-regulation that arises from experience with the help of the teacher, who provides information and opportunities for students of all ages to become strategically motivated and independent participants in discovering new knowledge. Another unresolved issue is the predictive range of certain variables for directing didactic procedures in the process of L2 learning and teaching, or languages for specific purposes, etc.

Self-regulation of learning is considered to be the ability to develop knowledge, skills and attitudes that support learning and that can be transferred to other learning situations (Baumert et al. 1998; according to Sorić, 2014). It is therefore in the focus of interest in theoretical approaches and models, as well as their practical validation in various types of research, from instrument construction and checking their adequacy in terms of coverage of phenomena, concepts, structures, etc. to finding ways to master. This is exactly the reason why it has been researched as a phenomenon of learning and teaching for decades. Zigler (Zigler et al., 2021) believes that effective learning is more important than high IQ, and the way of including the variables that best cover self-regulation is still being investigated. Thus, the same author believes that effective learning rooted in self-regulated learning is crucial for high achievement. It is also important to note that self-regulation of learning is not mental ability or skill to perform a certain task (Zimmerman, 2002), but a guiding process by which students transform mental abilities into learning skills. Therefore, it is necessary to keep in mind that self-regulation of learning is unlikely a characteristic, or an ability that someone has or does not have, and that it is expected that his achievements will be lower or higher accordingly. It is a change in learning style, which is reflected in the success of self-regulation, and recognized in the field of meta-cognition and learning motivation. For learning languages for specific purposes, or L2, this is important, because the forces of learning and teaching are directed towards ways to develop the mentioned mechanisms of self-regulation. The mentioned characteristics of the phenomenon of self-regulation are the subject of attention of researchers who are engaged in encouraging the development of the gifted. Thus, several significant conclusions of Ziegler (2021) that describe the core of self-regulation in the field of giftedness can be accepted. Ziegler believes that giftedness cannot be reduced exclusively to a high IQ, and that it would be a mistake to assume that intelligence is a constant that remains the same, thinking that giftedness in any field, therefore, in the field of L2 learning, can be seen as high probability that someone could (later in life) achieve extraordinary achievements with appropriate support (Ziegler et al., 2017). Thus, giftedness does not remain the same as IQ, nor grows as intelligence during individual's development, and if there is no adequate support, it leaves consequences in development, i.e. for the success of the gifted, which is not uncommon

in practice (Gojkov, 2014; 2018). Thus, it is considered that in L2 learning, or the language for specific purposes, giftedness fades away and disappears, if the gifted is left without adequate support (Gojkov-Rajić, 2021a; Šafranjan et al., 2021a; Ziegler, 2005).

Therefore the issue of encouraging the development of giftedness has increasingly turned to didactics, and as stated (Zigler et al., 2021), learning widens the existing gap in achievements and this is especially true for those with higher achievements. As there is already almost complete agreement today about the importance of learning for the development of giftedness, and especially for the ability to learn, we accept the statement that applies to L2 learning, or languages for specific purposes, that the more gifted people learn, the more gifted they become. Ziegler (2021) considers several confirmatory facts of previous research (Bloom, 1985), from which the following stands out: crucial importance of mentoring since the findings indicate that achievements are closely related to expert incentives and improvement of learning skills; successful gifted people (experts) are seen internationally, and their learning differs from the average in that they spend much more time studying than others. In addition, their learning is more successful because they use different learning strategies, meta-cognitive monitoring and they adopt a large amount of content on their own (Ericsson et al., 2018; Macnamara et al., 2014).

Ziegler (Ziegler et al., 2012) also states that research has confirmed that successful students perform significantly better than their peers in the whole spectrum of learning aspects, and this superior effect can be illustrated by a process model of learning, i.e. self-regulated learning, during which learning strategies represent a significant part but not the only component among other key processes. In support of the practice of using the previously mentioned statements, the same authors summarize the stages of self-regulated learning in a seven-step cycle (Gojkov-Rajić et al., 2021b) and offer sophisticated self-regulation methods of perfecting the steps in the cycle, emphasizing that effective learning is the key for high achievement and it is woven into self-regulated learning (Zigler et al., 2021).

The study deals with a wide range of variables, holistically, because the research findings indicate the importance of all variables selected here for observing self-regulation of gifted students in L2 learning. The findings of some rely more on individual variables, so they are not given the same value. Thus, the focus is on assessing the predictive value of variables in the complexity of self-regulation construct and thus, further validate them in practice. Several findings of the research and understanding of the core of the variables that were taken into account in this research will be listed below. The findings of Kleitman (Kleitman et al., 2012) points out the importance of self-confidence as a factor of self-regulation. Their results suggest that beliefs merge in order to define the factor of self-belief, which defines the core of self-confidence. They also note that in their research at primary school age there are significant positive correlations between memory and reasoning and self-perception and academic self-efficacy (ranging from .46 to .68, $p < .01$), as well as that the factor defined by self-confidence explains about 70 % of total variance in these measures. Therefore, it can be concluded that higher metacognitive beliefs in one's own cognitive abilities also have strong beliefs in one's own academic self-efficacy (Kleitman, 2008; Kleitman & Gibson, 2011). The same authors also suggest that metacognitive beliefs in one's own cognitive abilities can be viewed both as important predictor of self-confidence and key mediator in predicting other variables about self-confidence. In addition, metacognitive beliefs in one's own cognitive abilities, as a factor of self-confidence, may be safer for predictions regardless of intelligence, gender, and other variables (Gillet et al., 2012; Kleitman & Gibson 2011). Thomas and Gadbois (2007) found negative correlation between self-confidence and self-handicapping behaviour, which appears as a strategy, and involves delays in performing tasks, excuses, etc. It is negatively reflected in weaker self-regulation and thus in achievement. This points to a conclusion important for practice that strong beliefs in oneself can act as possible protection against harmful self-handicapping behaviour.

It could be concluded that self-confidence is considered a significant internal factor of self-regulation, and this term implies a psychological trait, which is considered a stable factor based on personality in confidence assessments (Kleitman, 2008; Stankov 1999; Stankov & Lee, 2008; Lee & Stankov, 2013). However, Stankov (1999) emphasizes that mentioned stability does not mean a secure connection with personality traits, so it is not strongly connected with personality constructs. The question is what is the basis of stability of self-confidence, and the answer is given by the authors investigated self-esteem in a broader context, bringing it in connection with other examples of the construct of self-belief. One of them is meta-cognitive beliefs, which refer to the aspect of meta-

cognitive knowledge, stating that meta-cognitive belief is a specific subset of these beliefs, and it refers to individual's perception of the competence of his basic cognitive abilities, memory and reaction. memory competence, or reasoning competence. One of the beliefs related to self-confidence is academic self-concept, which Marsh (1988) considers multidimensional, with hierarchical structure and it is acquired through achievements within school progress. This contributes to the fact that academic efficiency includes students' belief that by learning they will achieve the expected outcomes (Bandura, 1993), i.e. the feeling of faith in the possibility of achieving self-realization. Research notes that in adults (Efklides & Tsiora 2002; Kroner & Biermann 2007) also meta-cognitive beliefs about reasoning competencies were predictive after the outcome control (Kleitman 2008; Kleitman & Stankov 2007; Stankov & Lee, 2008). This was also confirmed for children by the findings of the same authors, who conclude that meta-cognitive beliefs in their own reasoning competencies and memory abilities, together with academic self-perception and self-efficacy assessments, are good predictors of students' confidence in their cognitive abilities (Kleitman 2008; Kleitman & Gibson, 2011). This is important for practice and encouraging goal achievement and teacher's self-efficacy. Thus, it could be concluded from the abovementioned that in accordance with the understandings of the theory of self-perception and the theory of self-efficacy, metacognitive beliefs can be viewed both as a predictor and as mediating variable predictions that other variables have on self-confidence. Self-belief is recognized as a key role in academic environment, because they predict a positively higher level of self-confidence according to the findings of the previously mentioned research, and reduce learning avoidance behaviors which also significantly mediate predictions of other self-confidence variables. Thus, as a confirmation of the previous statements about the predictive value of self-confidence, the authors state the importance of the role of internal student variables in predicting academic achievements.

Lee (2009) cites the conclusion of research that confirmed a significant correlation between self-concept, self-efficacy, emotional concepts, anxiety, and self-confidence. It defines self-confidence as a common factor that has a significant correlation with the accuracy of cognitive performance and self-confidence as the best individual predictor of cognitive performance accuracy.

Other authors also find that in most of the data available so far, self-confidence absorbs the predictive variance of the previously mentioned self-constructions in cases when they are considered as special predictors of accuracy (Stankov & Crawford, 1997). This finding suggests that the method of measuring self-confidence used by these authors is adequate, and that other self-efficacy, self-perception, and anxiety scales are optional. It is true that they are specific for the domain, area, subject, and the measure of self-confidence obtained in one area (mathematics), can be used as an assessment of self-confidence for L2 success, etc. This feature of psychological constructs, as the authors state, is still valid only for some psychological constructs, such as intellectual abilities. The previously mentioned property of the width of the self-confidence construct, i.e. the ability to absorb predictive variance as a special predictor of accuracy was prevailing to include this factor into this research, i.e. checking the predictive value of variables in the complexity of self-regulation construct. Previous research emphasizes personality traits as important for self-determination, and this factor is included in the set of variables in order to adopt a holistic approach to self-determination and investigate the importance of included variables to explain the complexity of the phenomenon.

In outlining several basic characteristics relevant to understanding self-regulation in theoretical classifications, Bandura (1997) briefly but effectively described a pattern of self-efficacy and outcome expectations, including personality significance. He notes that individuals prone to depressive pattern of self-regulation fall into the group with a low sense of self-efficacy, but high expectation of outcome, if the task were performed correctly. The same author also finds (Bandura, 1996) that these individuals feel that they cannot complete the task and thus, they fail to activate a proactive pattern of self-regulation. However, they would like to achieve the desired goals and be rewarded, and know that the environment will respond positively to their achievements. In that way, they lack the possibility of reinterpreting the situation, attributing possible failure to negative factors from the environment, and they cannot diminish the values of academic activities and achievements, and therefore they fail to activate even the defensive pattern of self-regulation of learning aimed at protecting the ego, and self-esteem. Research findings prove that there are few empirical investigations that consider distinctiveness and relationships among the aforementioned patterns of self-regulation of learning. Empirically obtained results support the discriminative nature of the proactive and defensive

pattern of self-regulation and some, model-implied connections between the components of these patterns, and their connection with learning outcomes (Lončarić, 2008, 2011). On the other hand, as Lončarić (2014) states, further research is yet to be carried out on a more detailed conceptualization and measurement of the depressive pattern of self-regulation of learning, which is considered to be closely related to personality traits, and those directly related to academic achievements in L2, or languages for specific purposes. Therefore, it is considered that personality structure, i.e. personality traits, represent a significant factor by which are chosen the ways in self-regulation that both suit the situation, and individual's personality as well (Šafranjan et al., 2021b).

The literature cites a large number of studies that confirm the connection between personality traits, self-regulation and academic success (Nikčević-Milković and Tatalović Vorkapić, 2020), but also indicates the complexity of these relationships and their importance in the predictor explanation of self-regulation for academic achievement. A five-factor model of personality (McCrae & Costa, 1985; Costa and McCrae, 1992) is structured by the following basic factors: neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness. Some authors believe that the great five-factor model of personality is the most empirically confirmed (Tatalović-Vorkapić & Lončarić, 2014) and mostly used in research of personality around the world, as well as it is one of the most important theories of personality in the last century (Mlačić, 2002).

The previous statements are the reason why personality traits are found in the composite variables of this research, which intends to test the predictive value of variables in the complexity of the self-regulation construct. The research findings inform that personality traits (except Neuroticism), as well as adaptive strategies of self-regulation of learning and strategies of coping with school failure are moderately positively related to both objective and subjective academic achievement. It is also important to note that neuroticism is negatively associated with adaptive strategies of learning and coping with school failure, so that with its increase, objective and subjective academic success decreases. Tatalović-Vorkapić (2014) remarks that Conscientiousness is an important positive predictor of objective academic success, and Agreeableness of school satisfaction. All predictors explain 29% of objective and 18% of subjective academic success. Tatalović-Vorkapić (2014) notes that greater objective academic success is associated with greater satisfaction with school. Openness to experience, Conscientiousness, Extraversion, and Agreeableness are positively associated with adaptive learning strategies and coping with school failure, as well as strategies for seeking instrumental and / or emotional support from friends, parents, or teachers.

Motivation for L2 learning in gifted and other students was found in the composite of variables which in this research in the field of L2, or languages for specific purposes intend to see the predictive value of the observed variables, to better understand their relationships, as well as the place and role of each of them. Motivation is one of the observed variables that has attracted the attention of researchers in many areas of learning and teaching in recent decades, which is the same in glotodidactics as well, because it has an important role in the velocity and success of L2 learning. The research findings state its importance in the primary incentive to start L2 learning, and later the role of the driving force for maintaining a long and often tedious learning process (Dornyei, 1998). Therefore, it represents a great incentive for researchers defined as a complex and multiple construct (Gardner et al., 1985), i.e. made of multiple factors, such as task value, the level of learner's expected success, self-confidence, and understanding the reason for their success or failure on the task (Dornyei & Ushioda, 2011). It is significant for its complexity, and types of motivation and motivational strategies are at the first place which should facilitate students to adopt positive attitudes towards language learning, and develop learning motivation. This implies knowledge of the types of motivation that are related to the procedures of encouraging motivational level of an individual. Although gifted people learn easily and quickly and have a high level of internal motivation, the discrepancy around these claims should still be checked, so that L2 teachers can harmonize the relationship between the type of motivation and didactic instructions for the expected achievements.

Dornyei and Ushioda (2011) presented a new approach to L2 learning called "L2 motivational self-respect" that links L2 learning and personal identity. This approach has implications for L2 learning in the sense that the student develops self-maturity and thus, self-motivation in language acquisition. Dornyei believes that teachers could help him/her if there was a greater need for a more pragmatic education, focused approach, exploring reality in the classroom, identifying and examining motives for L2 learning in the classroom (Dornyei and Ushioda, 2011). This is what teachers should keep

in mind and it is important to consider motivational orientations for comparing didactic instructions when influencing academic efficiency of L2 students in accordance with the characteristics of motivation they possess, so that teachers can have more certainty in recognizing the core of types of motivation and design instructions. They can recognize amotivation when they notice that students fail to see a connection between their actions and their consequences, and believe that they are wasting time learning L2. However, it is important to recognize the difference between demotivation and amotivation. In that sense, the finding of Dornyei (2001) is important for teachers, which indicates that when the outcomes are believed to be unrealistic and unreasonable, it leads to amotivation, because the learner realizes that this goal is unachievable and is beyond his capabilities. So amotivation is understood as a lack of motivation.

Previous research uses several instruments, such as the Academic Motivation Scale - AMS 28 or 32, Foreign Language Motivation Questionnaire (LLOS-IEA; Noels, Pelletier, Clement & Vallerand, 2000, etc.) based on Self-Determination Theory (SDT) and which in statistical analyzes in several countries of the world received confirmations of metric characteristics of factor analysis, dimensionality, reliability and constructive validity. The hypothetical model of 7 factors was also confirmed: Internal motivation - knowledge; Internal motivation - achievement; Internal motivation - stimulation; External motivation - identified regulation; external motivation - introjected regulation; External motivation - external regulation; Amotivation.

However, the authors (Harvei, 1997; Herzog, 2005) find that there is a need for further revisions of the scales, because in predicting success, it was stated that amotivation and identified regulation seemed stronger as internal motivational variables. Since this is one of the questions in this research, i.e. in order to check the significance of the motivating factor among the other observed variables for the overall self - regulation, several findings will be briefly explained while trying to shed light on this issue.

Šarčević (2015) used AMS to check academic motivation in adolescents measuring seven aspects of motivation according to Self-Determination Theory and made several conclusions. In the first version of this questionnaire, four factors were selected on a sample from Serbia, and based on that version, a second one was formed with 32 items on a sample of 1106 respondents. In addition, four factors such as Internal, External, Introjected motivation and Amotivation were defined. The continuum of self-determination has not been fully confirmed. So, some dimensions are, as the author states a different status of self-determination than expected, and it is also stated that the metric characteristics of the scale are good, so that the second version has better psychometric characteristics, more clearly depicts the theoretical assumption about aspects of academic motivation but it was only partially confirmed. The author believes that the AMS questionnaire is a good enough indicator of academic motivation for the age for which it is intended. However, the issue of the continuum and structure of such a construct remains open, i.e. seven-factor structure, which is used and confirmed in many studies. It is one of the questions that this paper seeks to answer. In this research the seven-factor structure is tested, and it will be briefly defined, in order to have a clearer overview of the research findings. Theoretical basis of this question is in Self-Determination Theory, which seeks to explain motivational aspects of academic success, because it integrates the starting points of the theory of basic psychological needs, causality orientation, cognitive evaluation and integration. Therefore, different theoretical approaches are merged into one theoretical framework for a more complex picture of the phenomenon of academic motivation (Deci et al., 2001; Deci & Ryan, 2000), which is the intention of this research to approach the motivational factors of academic achievement in L2 learning or languages for specific purposes.

In addition, significant findings for L2 teachers are that aspects of motivation are lower along the continuum depending on internalization of behaviour (Deci & Ryan, 1985), and that in practice there are usually three types of motivation: internal and external motivation, with amotivation at the extreme left of the continuum. For amotivation, in addition to the above, it is characteristic that the locus of control is indeterminate and individuals with this motivational characteristic fail to see the reasons for schooling or purpose of L2 learning (Deci et al., 1992; Niemiec et al., 2009). Most researchers find that behaviour driven by external stimuli (pressure or reward of the social environment to learn a language) is characterized by extrinsic motivation, which appears within four narrow aspects as regulation with short effects (Ryan et al., 2008; Hagger & Chatzisarantis, 2007) It is important for practice because interruption of external stimuli can cause a situation to disrupt

L2 learning (Noels et al., 2001). Recent research emphasizes that extrinsically motivated students acquire knowledge for better career opportunities. Therefore, their behaviours are means by which they set off towards certain goal, and not for the sake of interest or satisfaction while learning. Thus, behaviour is stimulated by external stimuli, and this is a significant finding that there are (Ryan et al., 1990; Deci & Ryan, 1985) different types of external motivation along the continuum of self-determination (external regulation, introjection, and identification). It is necessary to recognize the mentioned levels and use incentives, which facilitates learning, and affects achievements. The next step important for practitioners in L2 is introjected regulation which occurs when individuals begin to internalize the reasons for their actions. It happens when the behaviour is valued and assessed as important, and especially when it is perceived as if the individual has adopted opinions and feelings taken from the environment, but has not fully included them in the personal value system. A new step on the way to higher levels of motivation and self-regulation in L2 learning is identified regulation, which is recognized as consequence of understanding the importance and contribution to self-realization. Thus, identified regulation is a behaviour that student accepts because of its importance, and not just out of benefits and contributions in future. It should be noted that the identified regulation is unlikely initiated by an internal need, and the outcomes of regulation of this aspect are lower degree of self-determination (Jang et al., 2010). Adopted or introjected regulation is the next significant step on the scale of the motivational hierarchy, and it means accepting behaviour from the environment. Along with the previous level these behaviours have not yet been fully internalized (Deci & Ryan, 2000). While going to higher levels of the continuum of self-regulation, the next type of self-regulation is integrated regulation. It is considered to be closest to intrinsic motivation, and is associated with positive outcomes such as prosocial development and psychological well-being (Ryan et al., 2008). Integrated regulation refers to the behaviours that are in line with the values of the individual, for L2 learning and teaching, or language for specific purposes. It occurs most often in student's system of self-regulation (Gojkov-Rajic et al., 2021a). On average, students show relatively low levels of amotivation and moderate levels of various aspects of motivation, with the highest scores for intrinsic (Knowledge, Achievement, and Stimulation) and identified regulation. This indicates the fact that students are well motivated, i.e. with good motivational orientation and types of motivation which is an important predictor of self-regulation, It is also recognized as an indicator of success in L2 achievement test. Intrinsic motivation is at the right end of the visualized ladder, i.e. the continuum of described aspects of self-regulation. It is characterized by intrinsic locus of control reflecting natural propensity for mastery, spontaneous interest, and research essential for cognitive development (Deci & Ryan, 1985). Valerand and his associates (Vallerand et al, 2003) noted that intrinsic motivation consists of three dimensions that describe natural inclination towards cognition, stimulation, and achievement. The main characteristic of internal motivation is when student learns language for himself, which is stimulating for further research, for a clearer picture of the possibility of personalization of didactic instructions in L2 teaching, or languages for specific purposes. Basic characteristic of internal motivation is a behaviour in which the student learns second language out of the pleasure he/she feels while learning, exploring or understanding something new (Vallerand et al., 1992). According to some authors (Deci and Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008), intrinsic motivation originates from an innate psychological need for competence and self-determination. Therefore, while encouraging student's efforts towards higher levels of motivational self-regulation, L2 teacher should create learning situations in which student is as autonomous as possible, determine the goals and ways to achieve them. It should be mentioned that most research results confirm the existence of global intrinsic motivational construct, but there are also opposing opinions that intrinsic motivation could differ in more specific motives (Deci, 1975). This has been accepted as a tripartite taxonomy of intrinsic motivation investigated on independent basis (Vallerand et al., 1992). This research is interesting because it is indirectly a part of the issue of the predictive value of variables in the complexity of the construct of self-regulation and the issue of the structure of motivational variable. The limited space of this paper hinders broader observation of these issues, but for a clearer understanding of the findings of this research it will be mentioned that there is an internal motivation for achievement as a special type of motivation, which is noted in pedagogical psychology and didactics as motivation for mastery, motivation of efficiency and task orientation. It is recognized by the willingness of students to communicate with the environment in order to feel competent and create unique achievements (Deci & Ryan, 1991). It is, therefore, defined as an ori-

entation towards achievement, or engaging in activity for pleasure after mastering complex training techniques and it creates a feeling of personal satisfaction, i.e. communication in second language, participation at scientific meetings and speaking languages of specific purposes.

The third type of internal motivation is the experience of stimulation, which appears through special stimulating occurrence (aesthetic experience, fun, excitement). The previous taxonomy of motivational regulation is explained by (Deci & Ryan, 2000), according to which intrinsic motivation is characterized by a sense of satisfaction arising from a sense of competence, autonomy and connection. Also, in relation to external motivation it is considered more self-determined and refers to internal factors such as enjoying and satisfying oneself in situations related to researching new ideas and developing knowledge, trying to master a task or achieving a goal, etc.

The previously presented types of motivation are also important for teachers of L2, or languages for specific purpose at tertiary level, in order to clearly understand the ways in which the teacher can facilitate students in self-regulation of learning, i.e. stimulating their motivational potentials. This is especially important today, because technological advances have changed the way nowadays generations are motivated. A significant number of young people are unmotivated, therefore, they fail to perceive unforeseen situations between the outcome and their own actions. They are neither essentially nor externally motivated. They attend classes without understanding importance of learning. It is a useless effort and a waste of time for them. Gillet and his associates (2012) researched youth motivation; what is acceptable and what are the opportunities to address complexity of learning, educational system, and determining positive outcomes of educational efforts. He recommended that didactic approaches should be changed and different learning environments given to meet the needs of students. In addition, he thinks that students may not be academically motivated because they feel left out. These and similar conclusions brought under the need for greater automation in learning and teaching, are also found by other authors (Gojkov-Rajić et al., 2020). The findings that are in line with the previous conclusion point out the following:

- Identified regulation stands out as a positive predictor, which indicates that motivation through identified regulation is associated with a higher L2 grade and general success;
- It was noted that there are differences in motivational orientations, or types of motivation between gifted students and others, which is an indicator of self-regulation in L2 learning, as well as that types of motivation determine L2 achievements.
- Years when L2 learning began, years of studying L2 language, gender, faculty at which they study are insignificant factors for the relationships of the observed variables (Gojkov-Rajic et al., 2021a).

The findings of the research, based on the synthesized conclusions of meta-analysis of teacher's motivational role (Mastoor, 2013) emphasize the importance of responsibility for initiating motivation and its maintenance throughout the learning process. The results of other researchers (Dorniei, 2003; Dorniei & Ushioda, 2011) also point out that integrative component has a significant part in variance when it comes to motivational mood and persistence in L2 learning, which led to a turnaround in the acceptance of motivation model, i.e. the transition from socio-educational model to psychological model. Gardner's model is directed towards integrative nature of multifactorial complexity of L2 learning, and in contrast, further applied research in the field of L2 learning finds that instrumental orientation has greater impact on language learning. In addition, the research on L2 motivation (Dorniei, 2001a, 2001b; Dorniei & Ushioda, 2011; Gojkov-Rajić et al., 2021b) identified the need for more pragmatic education, focused approach, exploring reality in the classroom, and identifying motives for learning in the classroom.

The complexity of the construct of self-regulation and relations in motivational orientations are observed from several aspects. Crnjak (2019) researched the relationships of different motivational orientations with different aspects of adaptation to studies that include faith in oneself and one's abilities, perceived social support and the experience of stress among students at the University of Zagreb. Significant findings for this study indicate that higher levels of self-determined motivational orientation, or types of motivation, have positive correlation with stress responses in adaptation to studies. It is concluded that perception of stress is significant motivating factor, and those with higher levels of stress have higher levels of motivation and introjection, which is further related to lower new faith in themselves and their abilities and further affects the mechanisms of adjustment to studies. The findings also point to potential gender differences in adapting to change as student's life and learning are organized in a different way.

The abovementioned findings are an additional incentive for our research, because they indicate the possibility that self-determined motivational orientation as a phenomenon is insufficiently observed by simplified divisions into basic motivational orientations. It is necessary to dive deeper into multidimensionality, the complexity of the motivational construct and more motivational orientations, i.e. types of motivation. Contrary to the findings of the aforementioned research (Crnjak, 2019), Jandrić and his associates (2018) in search of an answer to the question of gender differences in intrinsic and extrinsic motivation, self-efficacy, test anxiety and learning strategies remarked that there are no gender differences in obtained results. However, they found statistically significant age differences in all the above variables. Also, weaker motivation and self-regulatory learning in older students are confirmed by previous research, which is a significant indicator for glottodidactics, i.e. L2 teaching practice.

Ramos and Habig (2019), encouraged by the great interest in the concept of academic motivation, find that gender and age lack significant impact on any of the subscales of Academic Motivation Scale (AMS). Thus, the findings concluded that gender lack significant impact on academic motivation, which is not in line with the findings of other researchers. The same was noted for age as a predictor of motivation which is explained by small sample size. Ramadhan Dwi Marvianto & Wahyu Widhiarso (2018) supported the use of Academic Motivation Scale (AMS), which showed satisfactory metric characteristics. The findings confirmed seven-factor structure of AMS, thus giving another confirmation of multifactor structure of motivation phenomenon and challenges simpler models based on basic types of motivation (internal, external, amotivation). Suggestions for practical pedagogical implications of the findings addressed to teachers, administrators and creators of educational policy, relate to the need to provide students more direct information for their easier orientation in self-regulation, more closely connected curricula with students' future careers, greater practical efficiency, etc.

Utvær and Gørill (2016) in their study also started from Self-Determination Theory (SDT) distinguishing types of motivation according to the types of self-regulation along the continuum of internalization, which are otherwise used as types of motivation for quality and outcomes. In the research, the variables: learning, performance, engagement and persistence are mentioned as predictors of educational outcome. The Academic Motivation Scale (AMS), which is based on SDT, obtained confirmations of metric characteristics and confirmation of hypothetical seven - factor model by statistical analysis. However, the authors find that there is a need for further revisions of the scale, because in predicting success, it was found that amotivation and identified regulation seemed stronger than internal motivational variables. This was another incentive to explore the relationship between types of motivation and academic success, which is the basis for defining methodological framework of the research.

The aim of our research is to approach the complexity of the self-regulation construct and the relationship of variables, in order to investigate their impact on L2 learning success, and thus in self-regulation of gifted students, because it is assumed that a wider range of variables creates holistic approach in observing the complexity of the phenomenon of self-regulation. For now, after three decades of intensive attention and research activities in this field, it is still with a lot of open questions, i.e. contradictory or incomplete findings.

The problem refers to the following: how far do the variables that are usually taken in the composite that observes the self-regulation construct reach, in terms of sufficiency for satisfying the holistic approach to the phenomenon of self-regulation? This is also a question of their mutual relationship and scope in terms of predictive value for the possibility of encouragement in L2 learning achievement, or language for specific purposes. Previously, it is especially observed in academically gifted students (those with an average grade above 9.00), so the question is: to what extent do students differ in terms of observed variables, or what is their predictive value for their L2 learning achievement?

It is assumed that a larger coverage of variables, in this case: personality traits, motivation for L2 learning, meta-cognition, self-confidence (competences for memory and reasoning), self-esteem will provide a clearer picture of factors that self-regulate L2 learning of academically gifted and other students, i.e. they affect achievements in this area. It is expected to provide a clearer picture of the impact of certain types of motivation for L2 success in academically gifted and other students, i.e. to get a clearer picture of the structure of L2 motivation as well as the significance of the other predicted variables.

Working hypotheses:

- The prominence of the seven-factor model of motivation for L2 learning is expected, as well as the difference in favour of academically gifted in intrinsic types of motivation and statistically significant impact in success on L2 achievement test

- Metacognition and other variables (personality traits, self-confidence, self-esteem, memory and reasoning competencies) are significantly correlated with motivation, and their mutual relationship is also correlated with the explanation of high percent variance.

- The influence of the observed variables on L2 success is equally pronounced.

In addition, the following information should be obtained:

- What types of motivation for L2 learning are shown and whether and in what way academically gifted differ from others? In what relation are the types of motivation with general success and L2 success? Accordingly, it could be concluded about the importance of motivation as a factor of self-regulation, and structure of motivation as a construct important for self-regulation and practical glottodidactic interventions. Then, what are the relations between the types of motivation and metacognition, self-confidence (competences for memory and reasoning) and self-esteem?

- To what extent such a conceptualized model with the variables contributes to a clearer picture of self-regulation and its impact on L2 success with such structured variables?

- What are the personality traits expressed in all respondents? Are there differences between academically gifted and other respondents? What are they reflected in and how they relate to motivation, general success, L2 success, metacognition, and self-confidence (competences for memory and reasoning)?

- What is the relationship between all observed variables? What is the percent of the variance of the whole, and how many in particular the variables explain?

- Variables:

Predictors: types of motivation (intrinsic motivations, extrinsic motivations and amotivation subclasses: amotivation, external incentives, integrated incentives, identified regulation, internal motivation - knowledge, internal motivation-achievement, internal motivation - stimulation); metacognition, personality traits, self-confidence, memory and reasoning competencies;

Criteria: success on L2 achievement test; average grade in studies above 9.00 as an indicator of giftedness.

Moderators: gender

Method

The research was organized according to a quantitative design, and performed by systematic non-experimental observation.

Sample

Sample consisted of 500 students from two faculties, 144 students from Preschool teacher training college from Vršac and 356 from Faculty of Technical Sciences, Novi Sad. There were 360 (72.0%) female participants. It is a convenience sample comprising 195 academically gifted (with average grade of 9 or above).

Instruments

Big five inventory (Goldberg's Big Five Personality Traits from International Personality Item Pool; Goldberg, 2001). A 50-item questionnaire intended to assess the big five personality traits i.e., Extraversion, Emotional stability, Intellect, Agreeableness and Conscientiousness.

Metacognitive awareness inventory (Schraw & Dennison, 1994) consists of 52 items of binary response format (True / False) which make up two scales: Knowledge of cognition and Regulation of cognition.

Language Learning Orientations Scale - Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation Subscales (LLOS; Noels, Pelletier, Clement & Vallerand, 2000). The questionnaire consists of 21 items on the five-point Likert scale intended to measure 7 types of motivation for learning foreign language. Previous research indicates that 7 factors might be too much for this questionnaire so its latent structure was assessed in this research (see Data analysis and Results section)

The Memory and Reasoning Competency Inventory (MARCI; Stankov & Crawford, 1997) consists of 16 items measured by a six-point Likert scale. The instrument has two subscales intended to measure memory competences and reasoning competences.

Rosenberg society and adolescent self-image (Rosenberg, 1965) is a 10-item questionnaire which measures the global level of self-esteem (self-image) by assessing the positive and negative feelings a person has about themselves. The items were given using the four-point Likert scale.

L2 Achievement Test was developed for this research. It comprised of 40 items; 10 items were intended for each language skill. Questionnaire on general data comprised of average grade at studies, L2 grade, gender, and faculty.

Data analysis

In order to assess the latent space of the scale LLOS, Principal Component Analysis using the Promax rotation was performed. In order to identify the optimal number of factors/components to keep, the Velicer's Minimal Average Partial (MAP) was used as it is shown to be better factor number identification technique compared to Scree diagram and Gutman-Kaiser criteria (Ziegler & Hagemann, 2015). For all the instruments used, the average summation scores were calculated in order to reduce them to the answering scale of that instrument for easier interpretation and comparison. T-test for independent samples was used in order to check for possible differences on motivation scales between academically gifted (average grade of 9 and higher) compared to other students. In order to assess the relationships between other trait variables (personality traits, metacognitive awareness, memory and reasoning competency, and self-image) and motivation multiple regression analyses were run. One regression analysis was run for each motivation scale with motivation being the criterion variable and other trait variables being the predictors. In order to assess the relationships between trait variables, motivation and grade in L2 multiple regression was run with grade being the criterion variable and all other variables being the predictors.

In order to assess the moderation role of Gender between the motivation types and L2 grade, PROCESS macro for SPSS was used. PROCESS macro performs the moderation analysis by testing the moderation between one predictor, one moderator and one criterion per analysis.

Results

Velicer's MAP achieved minimum of 0.04 for 5-component solution indicating that 5 components should be kept (Table 1). The five components explained 73.18% of total item variance. Pattern matrix of the Promax rotated solution is presented in Table 2. The first component comprises of all items originally associated with intrinsic motivation subscales and it was named Intrinsic motivation. Second component comprised of all items in original amotivation scale so it was named Amotivation. Third component was made up from 3 items originally belonging to the so the Identified regulation name was kept. Fourth component consisted of three items which form the component of Introjected regulation, same as in original questionnaire formulation. Last component comprised of only two items which originally belonged to the External regulation subscale so this name was kept. Compared to the original questionnaire formulation with 7 scales, Extrinsic motivation subscales stayed mostly the same, while all Intrinsic motivation scales now made up one, joined component.

Table 1. Velicer's MAP for LLOS items for 1 to 8 factors

Number of components	MAP
1	.057
2	.049
3	.045
4	.045
5	.041
6	.044
7	.043
8	.048

Table 2. Pattern matrix of LLOS items

Item	PC1	PC2	PC3	PC4	PC5
For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in the second language.	.92				
Because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the second language community and their way of life.	.90				
For the "high" I feel when hearing foreign languages spoken.	.80				
For the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in the second language.	.80				
For the pleasure that I experience in knowing more about the literature of the second language group.	.74				
For the "high" feeling that I experience while speaking in the second language.	.72				
For the pleasure I get from hearing the second language spoken by native second language speakers.	.70				
For the pleasure I experience when surpassing myself in my second language studies.	.68		.52		
For the satisfied feeling I get in finding out new things.	.66				
Honestly, I don't know, I truly have the impression of wasting my time in studying a second language.		.93			
I cannot come to see why I study a second language, and frankly, I do not give a damn.		.92			
I don't know; I cannot come to understand what I am doing studying a second language.		.62			
Because I choose to be the kind of person who can speak more than one language.			.84		
Because I choose to be the kind of person who can speak a second language.			.79		
Because I think it is good for my personal development.		-.54	.57		
Because I have the impression that it is expected of me.			.40		
Because I would feel ashamed if I couldn't speak to my friends from the second language community in their native tongue.				.95	
Because I would feel guilty if I didn't know a second language.				.79	
To show myself that I am a good citizen because I can speak a second language.				.52	.47
In order to get a more prestigious job later on.					.90
In order to have a better salary later on.					.78

Descriptive statistics

Descriptive statistics and Cronbach alpha reliability coefficients for research variables are presented in Table 3. All research variables had values of skewness and kurtosis in suggested range of ± 2 (George & Mallery, 2010) indicating that there were no significant deviations from univariate normal distributions. It is important to note that for Metacognitive awareness scales 1 is the maximum possible score as agreements with the items was coded 1 and disagreement was coded 0. Reliabilities of the scales range from .62 up to .93 indicating that reliabilities were acceptable up to excellent. Correlations between variables is presented in Appendix A.

Table 3. Descriptive statistics

Variable	Min	Max	Mean	SD	Sk	Ku	α
Personality							
Extraversion (Ex)	1.40	4.90	3.28	.72	-.03	-.54	.78
Em. Stability (EmS)	1.00	4.80	3.21	.79	-.24	-.52	.84
Intellect (Int)	2.20	5.00	3.66	.50	.03	-.53	.65
Agreeableness (Ag)	2.40	4.90	3.87	.54	-.59	-.20	.68
Conscientiousness (Con)	2.20	5.00	3.76	.53	-.18	-.21	.62
Metacognitive awareness							
Knowledge (MAK)	.41	1.00	.76	.15	-.46	-.72	.63
Regulation (MAR)	.34	1.00	.75	.14	-.38	-.27	.78
Motivation							
Intrinsic motivation (IM)	1.00	5.00	3.32	1.05	-.32	-.93	.93
Amotivation (Am)	1.00	3.67	1.44	.76	1.62	1.53	.83
Identified regulation (IdR)	1.75	4.75	3.88	.83	-.51	-.65	.62
Introjected regulation (InR)	1.00	5.00	2.60	1.08	.26	-.68	.72
External regulation (ER)	1.00	5.00	3.38	1.31	-.40	-1.04	.85
Memory and Reasoning Competency							
Memory (MC)	1.00	6.00	4.01	.94	-.41	-.01	.86
Reasoning (RC)	1.63	6.00	4.15	.79	-.21	.29	.82
Self-image							
Rosenberg's self-image (RSI)	1.00	4.00	1.98	.67	.77	.16	.87
Grade							
L2 Grade	5	10	8.48	1.36	-.55	-.70	

Differences in motivation between academically gifted and other students

Results of t-tests for independent samples is presented in Table 4. Statistically significant differences were found for all motivation types. Academically gifted had higher scores on Intrinsic motivation, Identified and Introjected regulation, while other students had higher Amotivation and External regulation scores.

Table 4. T-tests, differences in motivation between academically gifted and others

	t	p	Gifted - M	Gifted - SD	Others - M	Others - S
IM	-10.28	.000	3.84	.84	2.95	1.03
Am	1.96	.050	1.36	.63	1.49	.83
IdR	-4.08	.000	4.05	.86	3.75	.78
InR	-2.37	.018	2.73	1.12	2.50	1.03
ER	3.53	.000	3.13	1.38	3.54	1.23

Relations between traits and motivation types

Regression analyses between traits as predictors and motivation types as criterions are presented in Table 5. For all motivation types traits were significant predictors. For Intrinsic motivation, $F(10, 489) = 15.21, p < .001, R^2 = .24$, traits explained around 24% of criterion variance. Significant positive predictors were Agreeableness, Metacognitive awareness – knowledge, Reasoning competency and Rosenberg self-image indicating that higher scores on these variables are associated with higher intrinsic motivation, while Emotional stability was negative predictor of intrinsic motivation. In case of Amotivation scale, $F(10, 489) = 12.87, p < .000, R^2 = .20$, predictors explained around 20% of the criterion variance. Significant negative predictors were Memory competency and Intellect, while Reasoning competency was a positive predictor. For Identified regulation, $F(10, 489) = 6.47, p < .000, R^2 = .12$, predictors explained around 12% of the criterion variance with significant predictors being Intellect, Agreeableness, Metacognitive awareness – reasoning (positive) and Conscientiousness (negative). In case of Introjected regulation, $F(10, 489) = 3.60, p < .000, R^2 = .07$, predictors explained around 7% of the criterion variance. Significant negative predictors were Intellect and Conscientiousness, while Metacognitive awareness – knowledge was a positive predictor. Predictors explained about 7% of the External regulation's variance, $F(10, 489) = 3.58, p < .000, R^2 = .07$, with significant positive predictor being Memory competence and negative being Agreeableness, Metacognitive awareness – knowledge and Reasoning competency.

Table 5. Partial contributions of predictors in explaining motivation

	IM	Am	IdR	InR	ER
	β	β	β	β	β
Ex	.01	-.05	-.08	-.07	.05
EmS	-.16**	-.04	-.02	-.07	.07
Inr	.04	-.17**	.11*	-.11*	.10
Ag	.21**	.01	.10*	.04	-.15**
Con	.02	.03	-.10*	-.18**	-.04
MAK	.21**	-.08	-.03	.14*	-.13*
MAR	-.03	-.05	.18**	.01	.08
MC	-.02	-.50**	.11	-.04	.27**
RC	.17**	.29**	.08	.10	-.21**
RSI	.32**	-.08	-.06	.04	-.07

Relations between traits, motivation and L2 grade

Multiple regression analysis with personality traits, metacognitive awareness, motivation, memory and reasoning competency and self-image as predictors showed that these traits significantly predict L2 language scores/grades, $F(15, 484) = 13.83, p < .000, R^2 = .22$. Predictors explained around 22% of the variance of the L2 grade. Significant positive predictors (Table 6) were Extraversion, Intrinsic motivation, Identified regulation and self-image indicating that higher scores on these variables are related to higher average L2 grade. On the other hand, Emotional stability and Conscientiousness were negative predictors of L2 grade.

Table 6. Partial contributions of predictors in L2 grade

	β	t	p
Ex	0.21	4.65	0.000
EmS	-0.12	-2.71	0.007
Int	0.04	0.88	0.377
Ag	0.03	0.65	0.515
Con	-0.10	-2.18	0.029
MAK	0.09	1.60	0.111
MAR	0.02	0.38	0.704
IM	0.12	2.27	0.024
Am	0.01	0.21	0.834
IdR	0.22	4.34	0.000
InR	0.02	0.35	0.730
ER	0.01	0.23	0.814
MC	-0.06	-0.94	0.346
RC	-0.04	-0.64	0.524
RSI	0.12	2.66	0.008

Moderation analyses, moderation between motivation and L2 grade by gender

In total, 5 moderation analyses were run, one for each motivation type as a predictor. Introducing moderation term to the model significantly improved the model for two motivation types, Intrinsic motivation, $F(1, 496) = 14.93$, $p < .001$, and Identified regulation, $F(1, 496) = 4.93$, $p = .026$. In order to better interpret the moderation effect, significant interaction effects are presented on figures. Moderation between intrinsic motivation and gender is presented in Figure 1. Males have similar L2 grade regardless of level of the Intrinsic motivation. On the other hand, for females the rise in the L2 grade is associated with higher Intrinsic motivation scores. Moderation between Identified regulation and gender is presented on Figure 2. Both males and females have lower L2 grades on lower levels of Identified regulation. With rise of the motivation levels, bigger increase in L2 grades is evident for females compared to male participants.

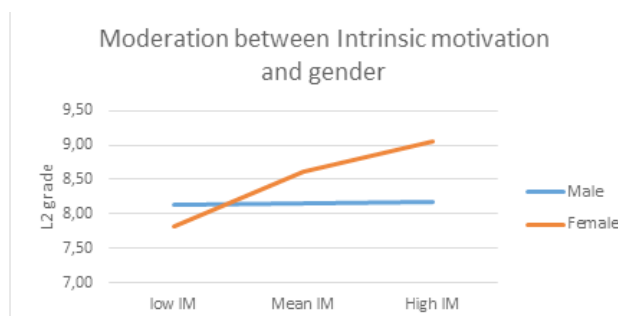


Figure 1. Moderation between Intrinsic motivation and gender

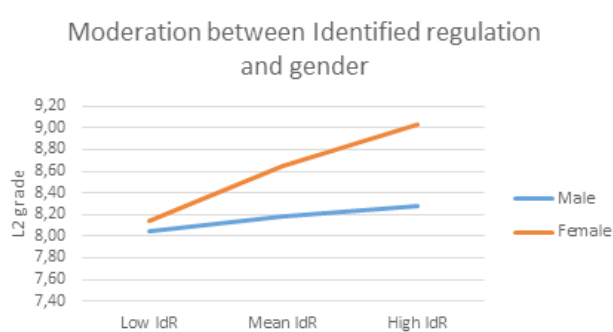


Figure 2. Moderation between Identified regulation and gender

Discussion

The fact that five components were found in Velicer's Minimal Average Partial (MAP) analysis suggests that the motivational continuum did not extend to seven degrees, as found in other studies (Ramos and Habig, 2019; Šarčević, 2015). This refutes the part of the first hypothesis that refers to the assumption of a seven-factor model). It is significant that these five components could explain 73.18% of the motivational space with a high percentage. It is also significant that the component of external regulation consisted of only two items that originally belonged to the subscale of external regulation, so this name was retained. Hence the extrinsic motivation of the subspecies, but all the scales of internal motivation now form one, that is, connected component, which has reduced the number of motivational scales on the continuum from seven to five components; internal regulation, amotivation, identified regulation and extrinsic motivation. Thus, the subscales of intrinsic motivation are merged into one component, which is different from the original taxonomy (Šarčević, 2015; Deci & Ryan, 2000).

Analysis of multiple regression with personality traits, metacognitive consciousness, motivation, memory and inference competence, and self-image as predictors showed that these traits significantly predict L2 language achievements / grades. Predictors explained about 22% of the variance in the L2 score. Significant positive predictors were extraversion, intrinsic motivation, identified regulation, and self-image, suggesting that higher scores on these variables were associated with a higher mean L2 score. On the other hand, emotional stability and conscientiousness were negative predictors of L2 grade, confirming parts of the second and third hypotheses about the importance of personality traits for self-regulation and L2 success.

The previous statements call into question the seven-factor model of motivation in the field of L2 learning, which fails to confirm a part of the general and a part of the first working hypothesis which predicted that the seven-factor model will appear, creates the impression of the sufficiency of the five-factor model. (Ramos & Habig, 2019).

Differences in motivation between academically gifted and other students was one of the issues observed in the research, and part of the first hypotheses. The results of t-tests for independent samples indicate statistically significant differences, which were found for all types of motivation. It is important to note that academically gifted had higher scores on internal motivation, identified and introjected regulation, while other students had higher scores on emotional stability and external regulation, so a marked difference in favour of academically gifted was shown in intrinsic types of motivation and had a statistically significant impact on success on L2 achievement test. This confirmed the second part of the first hypothesis, which assumed a statistical difference in intrinsic motivation in the gifted, which is in line with the findings of other researchers. But the question remains related to the number, i.e. the subtypes of internal motivation that failed to show, but were merged into one type. This could be interesting for new research designs that would deal deeper with the nuances of internal motivation, i.e. its subtypes or types and whether it relates to the gifted or other students.

The findings of the regression analysis of personality traits as predictors and motivational types state that personality traits were important predictors for all types of motivation. For intrinsic motivation, personality traits explained about 24% of the variance of the criteria. Significant positive predictors were agreement, metacognitive awareness - knowledge, reasoning competence and Rosenberg's self-image, which indicate that higher scores on these variables were associated with higher intrinsic motivation, while emotional stability was a negative predictor of intrinsic motivation. In the case of the amotivation scale, the predictors explained about 20% of the variance of the criteria. Significant negative predictors were memory ability and intellect, while reasoning competence was a positive predictor. For Identified Regulation, the predictors explained about 12% of the variance of the criteria, and the significant predictors are Intellect, Complexity, Metacognitive Consciousness - Inference (positive) and Conscientiousness (negative). In the case of introjected regulation, the predictors explained the variance, about 7% of the criteria, and the significant negative predictors were Intellect and Conscientiousness, while the Metacognitive Consciousness - Knowledge was a positive predictor. Predictors explained about 7% of the variance of external regulation, with a significant positive predictor of memory competencies, and a negative predictor, metacognitive awareness - knowledge and reasoning competence. It could be concluded that these findings confirm the second hypothesis, because metacognition and other variables (personality traits, self-confidence competence of mem-

ory and reasoning) are significantly correlated with motivation. Their relationship is also correlated, which explains the obtained percent variance which is not high (total amount 49%), and shows that the observed variables explain almost half of the total impact on students' achievements. Since they clearly relate to the internal sphere of self-regulation and regarding its relationship with the observed variables, self-regulation of gifted in L2 learning can be estimated reliably, and thus encouraged based on the predictive values of variables found in this complex construct, because it remains the part related to external factors, which were not observed in this research and can play a significant role in self-regulation. This confirms the second hypothesis which refers to the significant relationship of metacognition and other variables (personality traits, self-confidence, memory and reasoning competencies) with motivations and their mutual correlation between the relationship with high percent variance. This confirms the general assumption and purpose of this research, which refers to the fact that more variables better explain self-regulation and create a basis for a holistic approach to understanding its construct, which is further important for teaching practice as a guide for understanding the complexity of gifted students' needs. Analysis of the relationship between intrinsic motivation, which has been shown a significant predictive variable, and gender helps to discern significant effects of interaction, which is part of the second hypothesis. The finding on the influence of the observed variables on L2 success with equal expression can be taken as confirmation of the same, as well as the next one which confirms the high correlation between motivation and L2 success, which gives a more complete picture of the importance of internal motivation on L2 learning outcomes. Other researchers have similar findings (Crnjak, 2019; Jandrić et al., 2018).

Conclusions

Metacognition and other variables (personality traits, self-confidence, memory and reasoning competencies) are in a significant correlative relationship with motivation, and their mutual relationship is also correlated with the explanation of high percent variance.

The influence of the observed variables on L2 success is equally pronounced.

The high percentage of explanation of variance speaks in favour of such a conceptualized model of self-regulation and significance, i.e. their predictive contribution to the model and its impact on L2 success variables. Thus, it could be argued that more variables allow for a more versatile approach to the phenomenon and more efficient didactic work in personalized access to the gifted;

The fact that the analysis found five components instead of seven, as found in other studies, and that these five components could explain 73.18% of the motivational space with a high percentage, requires further re-examination of this construct. This came about by the fact that the external regulation component consisted of only two items that originally belonged to the external regulation subscale. This leads to the conclusion that extrinsic motivation, i.e. its subtypes, as well as all scales of internal motivation, now form one, i.e. merged component, which has reduced the number of motivational scales on the continuum from seven to five components; internal regulation, amotivation, identified regulation and extrinsic motivation. Thus, the subscales of intrinsic motivation are merged into one component, which is different from the original taxonomy.

Findings of regression analysis of personality traits as predictors and motivational types show that personality traits are important predictors for all types of motivation; Metacognition and other variables (personality traits, self-confidence, memory and reasoning competencies) with motivations have a positive correlation, and their mutual significant contribution to a high percent explanation of variance. This leads to the conclusion that the variables observed in this model contribute to the complexity of the phenomenon of self-regulation and the predictive power of their interrelationship.

Pedagogical implications

After the foregoing it could be added that it is important for teachers to know the widest possible range of variables that have a motivating effect on students, and thus ensure L2 success. This is especially true for gifted students, who, as can be seen in this research, have a strong intrinsic motivation, which ensures their L2 success, but it is the teacher's responsibility to maintain it throughout the learning process, because in the complexity of the phenomenon of self-regulation it takes a little to slip the motivational mood and persistence in L2 learning. Significant relationships between personality traits, motivation and L2 grade, especially the importance of identified regulation in L2 learning and its close connection with instrumental regulation support the conclusion that instrumental orientation should be borne in mind in L2 learning. The research has found (Dorniei & Ushioda,

2011; Gojkov-Rajić et al., 2021b) the need for a more pragmatic education, focused approach, research of reality in the classroom and identification of motives for learning in teaching.

References

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement? *Psychological Inquiry*, 7, 20-24.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Clausen, M., Hosenfeld, I., & Neubrand, J. (Eds.), *Testaufgaben Naturwissenschaften TIMSS 7./8. Klasse (Population 2) [TIMSS science items for 7th/8th grade (population 2)]*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin (1998)
- Bloom, B. (1985). *Talent development in young people*. New York, NY: Ballantine.
- Crnjak, K. (2019). Povezanost motivacije studenata s različitim aspektima prilagodbe na studiju, Sveučilište u Zagrebu, <https://repozitorij.hrstud.unizg.hr/islandora/object/hrstud:1902/datastream/PDF>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4 (1), 5-13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and Competence as Motivational Factors in Students with Learning Disabilities and Emotional Handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 457-471. doi:10.1177/002221949202500706
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31, 117-135. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2001a). New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001b). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 399-432). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition, Pearson, Harlow.
- Gardner, R.C., Lalonde, R.N. & Moorcroft, R. (1985). The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations, *Language Learning*, 35 (2) : 207-227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Efkliades, A., & Tsiora, A. (2002). Metacognitive experiences, self-concept, and self-regulation. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45(4), 222-236. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.222>
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748>.
- Gardner, R.C., Lalonde, R.N. & Moorcroft, R. (1985). The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations, *Language Learning*, 35 (2) : 207-227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 7.0 update (10a ed.) Boston: Pearson. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164492052004025>, nađeno, 7.08. 2021.

- Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15, 77-95.
- Gojkov, G., Stojanović, A., & Gojkov-Rajić, A. (2018). *Darovitost i kreativnost-izazovi i perspektive*, Beograd, SAO, (elektronsko izdanje: <http://www.sao.org.rs/>)
- Gojkov, G., Stojanović, A., & Gojkov-Rajić, A. (2014). *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*, VŠSSV, Vršac.
- Gojkov Rajić, A., Šafran, J., Gojkov, G. & Stojanović, A., (2020). Motivacione strategije kao faktor uspeha akademski darovitih studenata, *Zbornik radova 26. okruglog stola o darovitima: Lična i socijalna perspektiva*, 26. jun 2020. Vršac. ISBN: 978-86-7372-285-6, 26 (2021), p.38-81.
- Gojkov-Rajić, A., Stojanović, A., Šafran, J. & Gojkov, G. (2021a). Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih, monografija, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, p.260. ISBN 978-86-89393-16-3.
- Gojkov-Rajić, A., Šafran, J. & Gojkov, G. (2021b). Relationship between didactic instructions and metacognition in foreign language learning. In: Herzog, J. (Ed.) *Giftedness in a Variety of Educational Fields (57-79)*. Verlag Dr. Kovač GmbH, Hamburg. ISBN 978-3-339-12195-0
- Goldberg, L. R. (2001). International personality item pool. Available at <http://bit.ly/1AFXuFc>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (Eds.). (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.
- Harvei, N. (1997). Confidence in assessment. *Trends in cognitive sciences*, 1, 78-82.
- Hertzog, C. & Robinson, AE (2005). Metacognition and intelligence. In O. Vilhelm & RV Engle, editor(s), *Handbook for Understanding and Measuring Intelligence* (p. 101-121). CA: Sage.172S.
- Jandric, D., Boras, K., & Šimić, Z. (2018). Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja [Gender and age differences in motivation and self-regulated learning]. *Psihologijske Teme*, 27(2), 177-193.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>.
- Kleitman, S. & Stankov, L. (2007). Self-confidence and meta-cognitive processes, *Learning and Individual Differences*, 17(2), 161-73. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.004>.
- Kleitman, S. (2008). *Metacognition in the rationality debate. Self-confidence and its calibration*. German: VDM Verlag Dr Mueller Inc., Publishers.
- Kleitman, S. & Gibson, J. (2011). Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environment of sixth grade students, *Learning and Individual Differences* 21 (6), 728-735.
- Kleitman, S., Stankov, L., Allwood, C. M., Young, S., & Mak, K. K. L. (2012). Metacognitive self-confidence in school-aged children. In M. M. C. Mok (Ed.), *Self-directed learning oriented assessments in the Asia-Pacific. Education in the Asia-Pacific Region : Issues, Concerns and Prospects. Volume 18* (pp. 139-153).
- Kroner, S., & Biermann, A. (2007). The Relationship between Confidence and Self-Concept: Towards a Model of Response Confidence, *Intelligence*, 35 (6): 580-590.
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 355-365.
- Lee, J. & Stankov, L. (2013). Higher-order structure of noncognitive constructs and prediction of PISA 2003 mathematics achievement, *Learning and Individual Differences* 26, 119-130.
- Lončarić, D. (2008). Uloga samoreguliranog učenja u održivom razvoju obrazovanja. U V. Uzelac i L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 191-196). Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Lončarić, D. (2011). To flourish, arm or fade away? Proactive, defensive and depressive patterns of self-regulated learning, *The Human Pursuit of Well-Being*, 175-189
- Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena, *Psychology*, 84 (3), 261-271
- Macnamara, B.N., Hambrick, D.Z., & Oswald, F.L. (2014). Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis, *Psychological Science*, 25 (8), 1608-1618. <https://doi.org/10.1177/0956797614535810>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Mastoor, A. K. (2013). Second Language Motivation: The Role of Teachers in Learners' Motivation, *Journal of Academic and Applied Studies*, 3(4) 45-54.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's "adequacy taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 710-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.710>
- Mlačić, B. (2002). The Lexical Approach in Personality Psychology: A Review of Personality Descriptive Taxonomies, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 11 (4-5): 60-61.
- Niemiec, C.P., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and

- extrinsic aspirations in post-college life, *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306.
- Nikčević-Milković, A., & Vorkapić, S. T. (2020). Osobine ličnosti učenika, strategije samoregulacije učenja i suočavanja sa školskim neuspjehom, dob i rod kao prediktori objektivnoga i subjektivnoga školskog uspjeha [Student's personality traits, self-regulation strategies for learning and coping with school failure, age and gender as predictors of objective and subjective school success]. *Psihologijske Teme*, 29(3), 483–506. <https://doi.org/10.31820/pt.29.3.1>
- Noels, K.A., Pelletier, L., Clement, R., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Noels, K., Clément, R., & Pelletier, L. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 57, 424-442. DOI:10.3138/CMLR.57.3.424
- Paris, S.G. & Paris, A.H. (2001) Classroom applications of research on self-regulated learning *Educational psychologist*, 36 (2), 89-101
- Ramadhan Dwi Marvianto & Wahyu Widhiarso (2018), Adaptasi Academic Motivation Scale (AMS), *GAD-JAH MADA JOURNAL OF PSYCHOLOGY, VOLUME 4, NO. 1, 2018: 87-95* ISSN: 2407-7798 , E-JOURNAL GAMAJOP 87,versi Bahasa Indonesia.
- Ramos, D.P.R.& Habig, E.G. (2019).Measuring the Academic Motivation of Selected First Year Nursing Students: A Preliminary Study, *International Journal of Education and Research*, 7 (8): 173-182.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). Emotions in nondirected text learning. *Learning and Individual Differences*, 2(1), 1–17. doi:10.1016/1041-6080(90)90014-8
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Meta-Cognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sorić, I. (2014). Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti, *Napredak*, 155(4) 467- 472.
- Stankov, L., & Crawford, J. D. (1997). Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities. *Intelligence*, 25(2), 93–109. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90047-7](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90047-7)
- Stankov, L. (1999): Mining on the “no man’s land” between intelligence and personality; in P. L. Ackerman, P. C. Kyllonen & R. D. Roberts (eds.): *Learning and individual differences: process, trait, and content determinants* (315–337). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stankov, L., & Lee, J. (2008). Confidence and cognitive test performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 961–976. <https://doi.org/10.1037/a0012546>
- Stankov, L., Morony, S., & Lee, Y. P. (2014). Confidence: The best non-cognitive predictor of academic achievement? *Educational Psychology*, 34, 9–28.
- Šafranji, J., Gojkov-Rajić, A., & Bogdanović, V. (2021a). The ideal L2 self as a Factor of self-motivation in willingness to communicate, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(2), 189-202.
- Šafranji, J., Gojkov-Rajić, A., & Katić, M. (2021b). Personality Traits and Students’ Employment of Metacognitive Strategies, *Croatian Journal of Education*, 23 (2): 511-543.
- Šarčević, D. (2015). *Struktura akademske motivacije u ranoj adolescenciji prema teoriji samoodređenja*, Beograd, Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 2, 222–248. DOI: 10.2298/ZIPI1502222S.
- Tatalović-Vorkapić, S., & Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2): 102-117.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101–119. <https://doi.org/10.1348/000709905X79644>
- Utvær, B. K. S., & Gørill, H. (2016). The Academic Motivation Scale: Dimensionality, Reliability, and Construct Validity Among Vocational Students. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. vol. 6 (2). DOI: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166217>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/001316449205200402>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagne, M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l’âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767. doi:10.1037/0022-3514.85.4.756

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411-434). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ziegler, A., Heidrun Stoeger, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and Gifted Education the Need for a Paradigm Change, *Gifted Child Quarterly* 56 (4):194-197. DOI: 10.1177/0016986212456070

Ziegler, M., & Hagemann, D. (2015). Testing the unidimensionality of items: Pitfalls and loopholes [Editorial]. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(4), 231-237. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000309>

Ziegler, A., Stoeger, H., & Balestrini, D.P. (2017). Systemic gifted education. In book: *Providing for the special needs of students with gifts and talents*, Publisher J. R. Cross, C. O'Reilly, & T. L. Cross.

Ziegler, A., Daunicht, T.M., & Quarda, A.K. (2021). Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted, 27th Round Table on Giftedness Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted International Scientific Conference, Book of Abstracts, Vrsac.
<http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2021/06/Zbornik-rezimeja-27-OS.pdf>

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, Theory into Practice 41(2):64-70 DOI:10.1207/s15430421tip4102_2

Appendix A. Correlations between variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Ex (1)	1	-.00	.25**	.29**	.08	.17**	.09*	.11	.11*	.00	-.06	.01	.10*	.14**	-.08	.22**	
EmS (2)		1	-.07	.04	.22**	.11**	.15**	-.18**	-.03	.02	-.08	.06	.12*	.16**	-.23**	-.19**	
Int (3)			1	.20**	.31**	.29**	.27**	.16**	-.25*	.21*	-.10*	.07	.39*	.45**	-.18**	.10	
Ag (4)				1	.22**	.20**	.32**	.21**	-.08	.13*	-.01	-.10*	.05	.02	-.13**	.13	
Con (5)					1	.34**	.19**	.06	.15*	.03	-.18*	.01	.34*	.23**	-.26**	.11	
MAK (6)						1	.54**	.24**	-.25*	.15*	.05	-.03	.45*	.41**	-.17**	.10	
MAR (7)							1	.15**	.11*	.24*	.04	-.02	.15*	.32**	-.12**	.10	
IM (8)								1	-.26*	.40*	.23*	-.08	.12*	.17**	.25**	.30**	
Am (9)									1	-.38*	.24*	-.18*	-.38*	.18**	.05	.11	
IdR (10)										1	.07	.28*	.19*	.22**	-.11*	.26**	
InR (11)											1	.19*	-.03	.01	.09*	.09	
ER (12)												1	.12*	.02	-.10*	.03	
MC (13)													1	.71**	-.26**	-.03	
RC (14)														1	-.18**	.01	
RSI (15)															1	.16**	
L2 Grade (16)																	1

Ramadhan Dwi Marvianto & Wahyu Widhiarso (2018), Adaptasi Academic Motivation Scale (AMS), *Gadjah Mada Journal Of Psychology*, Volume 4, NO. 1, 2018: 87-95 ISSN: 2407-7798 , E-JOURNAL GAMAJOP 87,versi Bahasa Indonesia

Rosanda Pahljina-Reinić¹, Martina Bažon², Petra Pejić Papak³

¹University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Rijeka, Croatia

²University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Rijeka, Croatia

³University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Rijeka, Croatia

rosanda.pahljina-reinic@ffri.uniri.hr

mdidovic@ffri.uniri.hr

petra.pejic.papak@uniri.hr

TEACHING IN THE CONTEXT OF ENRICHED GIFTED EDUCATION PROGRAM – EVALUATION RESEARCH OF PILOT PROJECT

Abstract: Research studies conducted during the last few decades have demonstrated both the need for and the benefits of gifted education programs regarding gifted students' academic achievement and socioemotional development (Renzulli, 2012; Ogurlu, 2020). Recently, a pilot project focused on the identification and development of potentially gifted fifth-grade elementary school students as well as on empowering the professional development of their teachers was conducted in Rijeka. Within a broader evaluation of the effects of the extracurricular enrichment program based on the Schoolwide Enrichment Model (SEM, Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 2014) implemented in the pilot project, this study focused on the identification and analysis of important determinants of teachers' successful gifted program implementation. Specifically, the study aimed to explore potential differences in teachers' teaching practice during their regular classroom work and the work they conducted during the enrichment program workshops. The second goal was to qualitatively examine teachers' instructional workshops design and self-reflection on their experiences in designing and implementing enriched education programs in four domains (sciences, humanities and social sciences, arts, and technology). An online survey methodology was employed involving a sample of all the teachers who participated in the program (N = 17). Teachers separately completed two surveys comprising the same scales that were contextualized for their teaching in the regular classroom and in the gifted education program. Teachers' personal beliefs about learning and teaching, including the goal orientations which they encourage in students and their approaches to teaching, were assessed along with their perceived classroom climate and perceived students' engagement and motivation. Additionally, self-reported measures of teaching cognitive and metacognitive strategies and teaching practices regarding the encouraged learning activities and fostered students' skills and abilities were collected. Teachers' self-efficacy in developing students' creativity and beliefs regarding the assessment of creativity were also assessed. For each of the 11 workshop teachers completed self-reflection protocols providing data on the constructive alignment as a design for workshop teaching and their reflections on the implemented workshops based on several open-ended questions. The results of the quantitative analysis showed that the main difference of the teachers' practice in their regular schoolwork compared to work within the enriched programs was in orientating less on remembering facts when teaching gifted children than they did when they taught in a regular classroom. During enrichment programs, they more often used methods focused on experimenting with new ways of teaching and learning, and discovery learning methods. Based on the qualitative analysis of the collected teachers' reflections data, the most used teaching methods were discovery learning methods, demonstrations, and verbal methods, regardless of the domains of giftedness. They were all mainly used to accomplish learning outcomes from the higher levels of the taxonomy. During the presentation, more detailed information will be discussed considering the methods used in concrete giftedness domains, along with the recommendations for planning and implementing enriched gifted education programs drawn from the study results regarding the experiences and self-assessments of teachers involved in the pilot project.

Key words: enrichment program, teacher beliefs, instructional strategies, teacher self-reflection, domains of giftedness

Introduction

1. Interventions for the gifted students

During the last few decades, two of the most investigated areas in studies on giftedness are socioemotional development and educational interventions, such as acceleration, enrichment, or grouping (Ogurlu, 2020). Due to positive effects on academic achievement and socioemotional outcomes of gifted students, nowadays educators are interested in implementing enrichment programs as an intervention (Kim, 2016; Kulik, 1992).

Enrichment programs are focused to promote higher-level thinking and creativity in a subject area (Fiddymont, 2014). They provide exploratory activities, in-depth materials on a topic, materials for

the development of higher-levels thinking processes and skills, self-selected independent projects, or authentic products or services for a real-world audience (Renzulli & Reis, 2014), including the opportunities for creative production (Schiever & Maker, 2003).

The Schoolwide Enrichment Model (SEM, Renzulli, 1977, 2014; Reis & Renzulli, 2014) aims to promote the development of higher-level thinking skills through investigative learning. It is based on four main assumptions (Renzulli, 2012): a) learning experiences should consider abilities, interests, learning styles, and preferred models of expression of the individual, b) learning experiences should be designed with as much concern for enjoyment as for achieving learning outcomes, c) learning should happen within the context of a real and present problem, and d) in such context, students will get the chance to enhance their knowledge, thinking skills, and creative productivity. Based on an analysis of the research on the implementation of the SEM model, Renzulli and Reiss (2014) outlined the main advantages of using this programming for teachers and students. They concluded that elementary students' attitudes toward learning, and self-concept were improved, as well as teachers' attitudes toward the education of gifted students. Teachers began to include more instructional activities and student projects which resulted in more students' creativity and task commitment.

2. Characteristics of teachers in gifted programs

The most important characteristics of effective gifted students' teachers that emerge from several conducted reviews are flexibility, enthusiasm, self-confidence, high intelligence, appreciation of giftedness, ability to foster higher-level thinking and problem solving, and capacity to meet personal and social needs of gifted students (Hansen & Feldhusen, 1994). Whitlock and DuCette (1989) examined differences between outstanding and average teachers of the gifted and found that outstanding teachers have significantly higher means on competencies that include enthusiasm, self-confidence, facilitator role, applying knowledge, achievement orientation, and commitment.

In the enrichment programs using the SEM approach, teachers are less oriented on teaching facts and grading and more on creating an environment where knowledge and skills become relevant because they are necessary to prepare a high-quality product (Renzulli, 2012). That implies a high level of teachers' involvement in a program (Renzulli & Reiss, 1994) and the need for training in recognizing the characteristics of gifted students and providing teachers information about how to adapt lessons to meet students' needs.

Hansen and Feldhusen (1994) considered some general comparisons between trained and untrained teachers, based on students' assessments and direct observations of several critical skills in teaching gifted students. They discovered that trained teachers demonstrated greater teaching skills and developed more positive class climates than untrained teachers. Fostering high-level thinking by trained teachers was accomplished through focussing classroom discussions on in-depth analysis, synthesis, and evaluation of information. Students thought by trained teachers were engaged in activities that promote critical thinking and the application of information while untrained teachers often limited discussion to knowledge-level questions. Important differences were found regarding teaching for creativity. The trained teachers encouraged creative thinking and risk-taking by creating a more accepting environment and using more open-ended questions.

3. Present study

Recently, a pilot project focused on the identification and development of potentially gifted fifth-grade elementary school students and empowering the professional development of their teachers was conducted. It was designed as an extracurricular enrichment program based on SEM and evaluated regarding the expected outcomes of the project.

The present study aimed to explore potential differences in teachers' teaching practice during their regular classroom work and the work they conducted during the enrichment program workshops. The second goal was to qualitatively examine teachers' instructional workshops design and self-reflection on their experiences in designing and implementing enriched education programs in sciences, humanities and social sciences, arts, and technology domains.

Method

Participants

The sample consisted of 17 teachers who participated in the extracurricular enrichment program ($M_{age} = 44.71$, $SD = 10.53$), 70.59% female. The program was developed and implemented within

the pilot project “I play, explore, learn” coordinated by The Youth Home in Rijeka, Croatia. The numbers of teachers designing and implementing programs in the sciences, humanities and social sciences, arts, and technology domain were about equally distributed. Mean teaching experience was 17.88 years (SD = 10.89). The teachers provided informed consent for participation.

Measures

The self-report questionnaires assessing teaching in the regular classroom and the gifted program contained the same scales with items being slightly contextualized in that regard. The internal consistency (Cronbach's alpha) of both the classroom and the program teaching scales are reported. Teachers' approaches to teaching are excluded from the instruments' description and further analyses due to the low internal consistency of the scales. The goal structures for students were assessed using the adapted mastery (4 items; $\alpha = .63$ and $.85$) and performance goal structure scales (6 items; $\alpha = .87$ and $.91$) from the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS; Midgley et al., 2000). Items were answered on a 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) scale. A mastery scale assessed the tendency to use instructional strategies structured to communicate to students that meaningful learning and putting effort to attain personal improvement is valued. A performance scale assesses emphasizing learning as a means of achieving extrinsic rewards and defining success in terms of outperforming others or normative standards. Scales adapted from School Teaching Observation Form (Bezinović et al., 2012) were used to assess perceived classroom (workshop) climate (3 items, e.g., “I have good nonverbal communication with students”; $\alpha = .75$ and $.67$) and students' engagement and motivation (3 items, e.g., “Students freely express their ideas, ask questions or ask for clarifications”; $\alpha = .79$ and $.58$). Teachers indicated how frequently they and their students engage in the described behavior on a 1 (not at all) to 5 (very often) scale.

The teaching metacognitive skills and learning strategies scale was also adapted from School Teaching Observation Form (Bezinović et al., 2012). It included 12 items ($\alpha = .80$ and $.84$) assessing how frequently teachers encourage students to use (meta)cognitive strategies on a 1 (not at all) to 5 (very often) scale. A measure of activities (10 items, e.g., teacher explaining, discovery learning) and skills and abilities nurtured in classroom/workshops (10 items, e.g., accurate recall of facts, critical thinking) adapted from the Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe (Cachia & Ferrari, 2010), were applied. Teachers indicated how frequently they utilize activities and foster skills and abilities on a 1 (not at all) to 5 (very often) scale. Teachers' self-efficacy in developing students' creativity (13 items, e.g., “I am capable of increasing my students' abilities to create unique solutions”; $\alpha = .91$ and $.93$) and beliefs regarding the creativity assessment (5 items, e.g., “Teachers can determine if students have grown in their creativity”; $\alpha = .79$ and $.79$) were assessed using subscales from Teaching for Creativity Scales (TCS; Rubenstein et al., 2013). Teachers responded on a 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) scale. Teachers' self-reflections were assessed using self-reflection protocols applied for each of the 11 workshops. Teachers stated the elements of the constructive alignment for workshops teaching and reported their reflections about the implemented workshops based on open-ended questions.

Procedure

Before designing and implementing workshops in their respective domain, teachers attended two one-day training on talent identification and development in teaching. The gifted program included 11 workshops over one year with an interruption period due to the COVID-19 pandemic. The workshops were conducted onsite except for the last two carried out online. The teachers separately completed the online questionnaire pertained to teaching in regular classrooms and enrichment programs. The self-reflection protocols were administered concomitantly with each of the 11 workshops. Although the study was not anonymous, confidentiality was guaranteed to the participants. Teachers participated voluntarily.

Results and discussion

Table 1 presents the descriptive and paired t-test analyses for all the variables in the quantitative part of the study except for activities and skills nurtured.

Table 1: Mean differences in the study variables between classroom and program teaching

	Classroom teaching		Program teaching		t-test	df	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
Mastery goal structure	4.91	0.20	4.87	0.13	0.62	15	0.16
Performance goal structure	2.93	0.82	2.68	1.01	1.48	15	0.37
Classroom climate	4.46	0.51	4.54	0.50	-0.85	15	0.21
Engagement and motivation	4.56	0.45	4.60	0.47	-0.29	15	0.07
(Meta)cognitive strategies	4.31	0.37	4.31	0.43	0.00	15	0.00
Self-efficacy for creativity	4.06	0.50	4.17	0.52	-1.35	15	0.34
Assessment of creativity	3.76	0.49	3.64	0.53	1.58	15	0.39

Although no significant differences were found between the examined aspects of teaching in regular classrooms and program workshops, the mean levels of teachers' self-reports were generally high for mastery goal structure compared to performance structure, as well as for the climate and students' engagement and motivation, teaching metacognitive skills and learning strategies, self-efficacy in developing students' creativity and favorable beliefs regarding creativity assessment. The findings suggest that the sample represented motivated teachers with generally high readiness and preparedness for delivering effective instruction.

Mean scores for the activities and students' skills and abilities nurtured in regular classrooms and workshops are depicted in Figures 1 and 2.



Figure 1: Activities taking place in the classroom and enrichment program ($n = 17$)

The analyses of potential differences regarding the implemented activities revealed that teachers reported using experimenting with new ways of teaching and learning, $t(15) = -2.41$, $p < .05$, group work, $t(15) = -2.07$, $p = .056$ and discovery learning, $t(15) = -2.74$, $p < .05$ more often in program workshops than in classroom teaching. Inviting outside experts was more often utilized in the classroom compared to workshops, $t(15) = 8.59$, $p < .01$.

The results of a paired sample t-tests performed on skills and abilities fostered in classrooms and workshops indicated that teachers reported fostering accurate recall of facts less often during workshops than in regular classrooms, $t(16) = 2.15$, $p < .05$. No significant differences were found regarding the remaining examined skills and abilities (Figure 2).

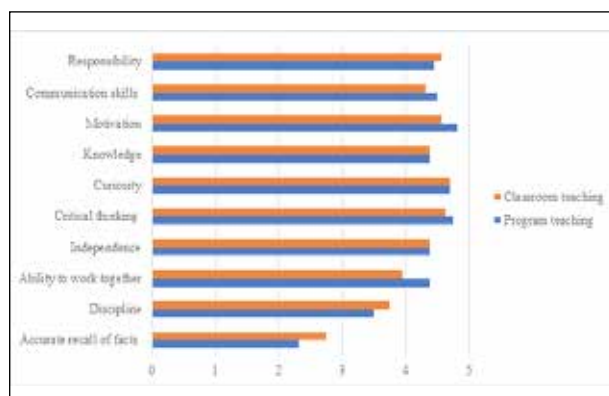


Figure 2: Skills and abilities fostered in classroom and enrichment program (n = 17)

The results reported thus far reflect and are in line with the basic ideas of using SEM as a gifted program in which students' higher-level thinking skills are developed through investigative and active learning (Renzulli, 2014; Reis & Peters, 2020). They complement the existing evidence on the distinctive teaching practice of trained gifted students' teachers. For example, Hannian (1988) found that trained teachers afforded students more responsibility for learning, provided more specific ideas for activities with in-depth materials, individualized more, have expanded students' interest outside the regular curriculum, and linked non-academic and academic topics more often than untrained teachers. In addition, our study results suggest that workshops teaching was generally oriented toward encouraging students' creativity, critical thinking, metacognitive skills, and learning strategies as higher-level thinking processes and skills. These findings are consistent with evidence from prior studies based on direct observations of gifted teachers' practices, such as Hansen and Feldhusen's (1994) study. Their comparisons of the gifted student' assessments of trained and untrained teachers additionally verified that trained teachers provided students more opportunities to discuss ideas and think about information in a variety of ways and placed greater emphasis on learning rather than lecture and grades. Concerning analyzes of teachers' self-reflection protocols data, Table 2 presents the frequency of reported lower (remember and understand) and higher (apply, analyze, evaluate, create) learning outcomes according to revised Bloom's taxonomy and most common teaching and learning methods across the enriched program domains.

Table 2: Frequency of lower and higher-level learning outcomes and most common teaching and learning methods

Area of enriched programme	Lower levels learning outcomes f(%)	Higher level learning outcomes f(%)	Most common teaching and learning methods	f(%)
Humanities and Social Sciences	31 (34)	59 (66)	research work on texts	18 (22)
			workplay	17 (21)
			presentations	16 (20)
Science	28 (34)	54 (66)	practical work	21 (25)
			conducting experiments	20 (22)
			discussion/debate	16 (17)
Technology	37 (40)	55 (60)	practical computer work	38 (37)
			demonstration	28 (27)
			solving problem tasks	20 (20)
Arts	21 (37)	36 (63)	exploring ideas	13 (31)
			creative expression	11 (26)
			description	9 (21)

The data indicated that the higher-level learning outcomes were more present than lower ones within each of the enrichment programs. This finding is consistent with Hansen and Feldhusen's study (1994) results on differences between trained and untrained gifted students' teachers which showed that trained teachers focused their instruction more on application, analysis, synthesis, and evaluation. That again implies the central role of higher order thinking in educating gifted children.

The most common teaching methods in all program domains belonged to the group of exploration-based methods, with an emphasis on practical work and problem-solving assignments, and the group of verbal methods. Game methods were present in all the enriched programs, in the form of adopted or newly created creative games, puzzles, quizzes, and simulations. In the technology domain, computer work with the use of digital tools and algorithm problem solving was additionally encouraged.

Teachers further reported reflections about positive aspects of the conducted workshops stating that the students actively participated in work, gave suggestions, discovered new knowledge, drew conclusions, and were interested in the workshop topics. Based on their opinion, the student's active engagement was particularly prominent in workshops that encompassed problem-solving tasks, a research-based approach, and experimentation, during which they independently performed practical work, searched for information, and responded to questions. Teachers encouraged cooperative learning, sharing of experiences, and peer support which, as they emphasized, had a positive effect on the students' participation within the group and in an online environment. Teachers' observations on the implemented activities open room for possible improvements with an emphasis on adapting activities and workshop content to the previous knowledge and interest of the students by providing an individualized approach and systematically adapting activities to the students' specific features and abilities. It is necessary to ensure additional subject-specific equipment for specific teaching activities and materials for group work.

Conclusions

To summarize, teachers reported highly effective teaching practices regarding both their regular classroom teaching and program workshop teaching. However, the findings also suggest that, compared to classroom teaching, the enrichment programs provided teachers challenging teaching opportunities in terms of greater exploration of new ways of teaching and learning and emphasis on learning outcomes beyond the mere knowledge reproduction. Teachers' self-reflections provided valuable insights regarding program implementation with important implications for teacher training and professional development. Collaborative planning, peer observation, peer teaching, and mentoring could play a key role in helping teachers learn how to implement teaching strategies to develop students' strengths and interests.

References

- Bezinović, P., Marušić, I., & Ristić Dedić, Z. (2012). *Opazanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.
- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3702>
- Fiddymont, G. E. (2014). Implementing enrichment cluster in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58, 287-296. doi:10.11770016986214547635
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hrada, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., ..., Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Ogurlu, U. (2020). Overview of meta-analyses on giftedness. *Gifted and Talented International*, 35(2), 110-127. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1893135>
- Reis, S. M., & Peters, P. M. (2020). Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109-141. doi:10.1177/0261429420963987
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. *Revista Educação Especial*, 17(50), 539-562. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14285>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 7-20.
- Renzulli, J.S., & Reis S.M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model. A how-to guide for talent development*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Rubenstein, L.D., McCoach, D.B., & Siegle, D. (2013). Teaching for Creativity Scales: An Instrument to Examine Teachers' Perceptions of Factors That Allow for the Teaching of Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.813807>
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 163-173). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Whitlock, M. S., & DuCette, J. P. (1989). Outstanding and Average Teachers of the Gifted: A Comparative Study. *Gifted Child Quarterly*, 33 (1), 15-21. <https://doi.org/10.1177/001698628903300103>

VKLJUČEVANJE NADARJENIH UČENCEV V UČNI PROCES

Povzetek: O nadarjenih učencih se veliko govori, ampak šele na predmetni stopnji. Evidentirani so šele konec tretjega razreda in zakaj ne bi uporabili oziroma izkoristili njihova močna področja že prej. Učiteljice na razredni stopnji lahko vsakodnevno spremljajo svoje učence in tako tudi hitro ugotovijo, kdo izmed učencev bi lahko bil nadarjen na določenem področju. Opazijo jih lahko že v prvem razredu, jaz pa se bom bolj osredotočila na tretješolce. Najpogosteje jih vključimo v nadstandardne programe, prireditve, tekmovanja, projekte in drugo. Ob vseh zgoraj naštetih aktivnostih pa lahko zelo vzpodbudno nadarjene tretješolce, ki seveda še niso identificirani, vključimo v učni proces in ga s tem tudi obogatimo. Določeni učenci niso učno uspešni, so pa nadarjeni na posameznem področju, in prav je, da se tudi njih izpostavi in izkoristi za popestritev pouka. Učenci so pripravili najrazličnejše power point prezentacije o državah, živalih, življenjskih okoljih, glasbenikih, instrumentih, športu, knjigi, pisatelju in drugo. Prav tako so učenci pripravljali najrazličnejše tipe matematičnih nalog, ogrevalne vaje, glasbene spremljave, predstavili likovne tehnike, različne poskuse, razlago zahtevnih miselnih nalog za tekmovanja ... S takšnimi oblikami aktivnosti nadarjeni učenci že v nižjih razredih začno širiti in uporabljati svoja močna področja. Hkrati pa ti učencu pogosto nadomestijo del učitelja med učnim procesom.

Ključne besede: nadarjeni učenci, izzivi, vključevanje pri pouku, močna področja

INCLUSION OF GIFTED PUPILS INTO THE LEARNING PROCESS

Abstract: Gifted pupils are a common topic but not until they reach higher grades. They aren't tested and recognized until the end of the third grade. Why not use and take advantage of their strong areas before? Form teachers monitor their pupils daily, therefore quickly recognizing pupils who possess a talent in a certain area. They can be recognized at the beginning of their schooling, but my article focuses on third graders. Most often gifted pupils are included in different programmes, cultural events, competitions, projects etc. Beside these activities third grades (which haven't been identified yet) can be included in the learning process, thereby enriching it. Some pupils aren't good at learning but possess a talent in a certain area and it is only right to encourage them to participate in enriching the classroom. Pupils have prepared different PowerPoint presentations about countries, animals, living environments, musicians, instruments, sports, books, writers etc. Besides that, pupils have prepared different types of math tasks, warm-up activities, music accompaniments, presentations of different art techniques and experiments, explanations of demanding competition tasks ... Such activities promote and enhance the pupils' strong areas even in the early years, along with often replacing the teacher during the teaching process.

Keywords: gifted pupils, challenges, class inclusion, strong areas

Uvod

Razrednik ima v našem šolskem sistemu pomembno vlogo. Ena izmed izjemno pomembnih nalog je tudi njegovo sodelovanje pri uresničevanju Koncepta odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi v prvem triletju osnovne šole. Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci predvideva odkrivanje učencev že v prvem triletju. Poleg tega poudarja, da delo v prvem triletju praviloma poteka v obliki individualizacije in didaktične diferenciacije. Za to pa je potrebno, da učitelj kontinuirano spremlja razvoj učenca na vseh področjih spoznavnem, interesno-motivacijskem, čustveno-socialnem, telesnem pa tudi na področju moralnega in telesnega razvoja. Delo razrednika je zato zelo kompleksno, strokovno zahtevno in odgovorno. Velika pričakovanja imajo tudi starši, ki si poleg strokovno kompetentnega učitelja želijo tudi, da bi bil učitelj učenčev vzornik, prijatelj in da bi spoštoval tudi njegove želje in pričakovanja.

Temeljne naloge učitelja/razrednika prvega triletja so:

- dobro poznavanje celotnega Koncepta ter redno spremljanje strokovne literature;
- načrtovanje različnih oblik individualizacije in diferenciacije pouka za učenca, ki kaže znake nadarjenosti;
- procesno in vsebinsko načrtovanje pouka z upoštevanjem individualnih značilnosti in potreb nadarjenega učenca;
- razgovori z učiteljem, ki se srečujejo z učencem v okviru izvajanja drugih dejavnosti na šoli in upoštevanje njihovega mnenja;
- vodenje portfolia ali posebnega dosjeja učenca, v katerem se spremlja učenčevo napredovanje ter proces učenja (močna in šibka področja);
- opazovanje učenčevega funkcioniranja v skupini ter emocionalnega in socialnega razvoja;

- oblikovanje predloga za evidentiranje nadarjenega učenca na oddelčnem učiteljskem zboru ter
- ocenjevanje nadarjenosti z ocenjevalnimi lestvicami (Bezić, 2012).

Učitelji so zelo pomemben dejavnik pri identificiranju nadarjenih učencev. Kot vemo, veliko nadarjenih učencev ostane v naših šolah neodkritih. Učitelji so, vsaj do sedaj, večjo skrb posvečali učencem, ki imajo kakršnekoli težave in so vključeni k dopolnilnemu pouku, kot učencem, ki so sposobnejši in katerih karakteristike so radovednost, originalnost, fleksibilnost, kreativnost, atipičnost. Take učence so ponavadi kar malo potisnili, da niso preveč izstopali in kvarili razrednega »tempa« del. Če nadarjeni otroci svoje talente razvijajo, lahko pričakujemo, da bodo zrasli v uspešne strokovnjake na različnih področjih (Juriševič, 2014). Ob upoštevanju zgornjih usmeritev in temeljnih nalog pri odkrivanju nadarjenih učencev v razredu, bo razrednik lažje izpeljal spodaj opisano vključevanje nadarjenih učencev v učni proces.

Vključevanje nadarjenih učencev pri posameznih predmetih

Slovenščina

- Učenec, ki je imel smisel za pisanje pesmi, je na oglasni deski, šolskem radiu in šolskem časopisu predstavljal svoje pesmi. Naredili smo tudi njegovo pesniško zbirko in jo razstavili in ponudili v branje ostalim učencem šole.
- Učenec, ki je izstopal po velikem številu prebranih knjig, je predstavil svojo najljubšo zbirko ali svojega najljubšega pisatelja. Pogosto je prebral ali pripovedoval odlomke zanimivih knjig ostalim učencem.
- Učenec, ki je imel smisel sestavljanja križank, rebusov ali ugank, jih je pogosto vključeval v uvodno motivacijo posameznih ur.

Matematika

- Učenec, ki je imel zelo dobre številske predstave in razvito logično mišljenje, je sestavljal matematične naloge, ki so jih ostali učenci reševali za utrjevanje.
- Učenec, ki je razumel strategijo reševanja nalog na matematičnih tekmovanjih (Matematični kenguru, Logična pošast, Razvedrilna matematika), je razložil postopek reševanja ostalim tekmovalcem in jim pomagal.

Spoznavanje okolja

- Učenec, ki se zanima in pozna veliko dejstev in podatkov o določeni temi (država, žival, življenjsko okolje, planeti, vreme, okolje, onesnaženost, pokrajine ...), je pripravil predstavitev o tej temi in izpeljal del ure namesto učitelja. Teme so povezane s temami v učnem načrtu.
- Učenec, ki je močen na področju raziskovanja, je popestril pouk z iskanjem kakšnega zanimivega podatka.
- Učenec, ki je več izpeljave različnih poskusov jih je s pomočjo učitelja izvedle pri pouku.
- Učenec, ki veliko potuje, je ob pomoči učitelja naredil kratko potopisno predstavitev o svojem potovanju.

Šport

- Učenec, ki trenira določen šport, je pripravil predstavitev tega športa, pravila igre in še kakšno zanimivost o tem športu oziroma o športu nasploh.
- Učenec, ki je uspešen na športnem področju, je pripravil in izvedel pri uri športa ogrevalne vaje namesto učitelja.

Glasbena umetnost

- Učenec, ki je uspešen na področju igranja določenega instrumenta, je pripravil predstavitev le tega in nanj zaigra.
- Učenec, ki je pevsko nadarjen, je namesto učitelja zapel kakšno pesem oziroma razred naučil primer svoje pesmi.
- Učenec, ki je dober na glasbenem področju, je pripravil spremljavo k določeni pesmi, ki so jo učenci na različne instrumente zaigrali pri pouku glasbene umetnosti.
- Učenec, ki ima priljubljenega skladatelja ali pevca, je pripravil predstavitev le-tega.

Likovna umetnost

- Učenec, ki je likovno nadarjen, je pripravil navodila za ustvarjanje v njegovi priljubljeni tehniki in s priljubljenimi materiali. Predstavi tudi svoje izdelke.
- Učenec, ki pogosto ustvarja je ob pomoči učitelja na šolskih hodnikih pripravil svojo lastno likovno razstavo, prav tako se objavijo njegovi izdelki v šolskem časopisu.
- Učenec, ki ustvarja po določenem umetniku, je naredil predstavitev le-tega in njegovih del (George, 1997).

Zaključek

Pri vključevanju nadarjenih učencev v učni proces sem opazila učenčevo iznajdljivost, angažiranost, računalniško pismenost in samostojnost. Predvsem me je navdušila samostojnost in suveren pristop pred razredom. Niso potrebovali veliko usmerjanja in pomoči, saj so bile njihove aktivnosti povezane z njihovimi močnimi področji, ki jih veselijo in jih obvladajo. Vsi učenci, ki so se vključili, so veliko pridobili tako na učnem oziroma vsebinskem področju kot na osebnostnem razvoju. Ne smem pa pozabiti vidik ostalih učencev, ki so te njihove aktivnosti spremljali oziroma v njih sodelovali. Tudi ti učenci so pozitivno ocenili popestritev učnega procesa na takšen način.

Literatura

Bezić, T. (2012). Vzgoja - izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
George, D. (1997). Nadarjen otrok kot izziv. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Juriševič, M. (2014). Spodbudno učno okolje: Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

NADARJENI UČENCI IN DELO Z NJIMI

Povzetek: Učenci, ki so identificirani kot nadarjeni, so v razredu pogostokrat spregledani, saj učitelji več časa posvetimo šibkejšim učencem in učencem, ki imajo učne težave. Nadarjeni učenci pri angleščini imajo veliko možnosti, da pokažejo svoj talent za jezik. Zelo pomembno vlogo pa ima učitelj, ki identificira nadarjene učence in jih usmerja pri tem, da maksimalno izkoristijo svoj potencial. Možnosti za pomoč nadarjenim učencem je več. Ali učitelji naredimo dovolj za nadarjene učence v razredu? Na kakšen način jim lahko pomagamo, da bodo izkoristili svoj potencial? Pri angleščini je veliko načinov, kako lahko usmerjamo učence, da napredujejo. V tem članku pišem o svoji izkušnji dela z nadarjenimi učenci. Angleščina je zelo dostopna dandanes, saj so učenci zelo izpostavljeni jeziku preko več medijev, zato je tudi nadarjenih otrok za angleščino veliko več. Vloga učitelja je ključna pri tem, še bolj pomembno pa je, kaj storimo z učenci, ki so identificirani kot nadarjeni. Jim omogočimo dovolj aktivnosti, ki spodbujajo potencial znotraj pouka?

Ključne besede: nadarjenost, učitelj, potencial, napredek, usmerjanje

GIFTED STUDENTS AND WORKING WITH THEM

Abstract: Many students who are identified as gifted students are overlooked many times in the classroom. Teachers dedicate more time to weaker students and students with learning difficulties. Gifted students have many options in the English classes to show their talent. The teacher has an important role to identify them and to use their potential. There are many options to help gifted students. Do teacher do enough for them in the classroom? How can we help them to use their potential? There are many ways in English classes to direct students to make progress. In this article I write about my experience working with gifted students. The English language is very accessible because students are exposed to the language through many media, therefore there are many gifted students for English too. The role of the teacher is crucial, even more important is working with students who are identified as gifted. Do we enable them enough activities which encourage their potential in the class?

Key words: being gifted, teacher, potential, progress, directing

1 Opredelitev nadarjenosti

Zakon o osnovni šoli določa, » da so nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.« (Zakon o osnovni šoli, 1996)

Izraz nadarjenost se uporablja za visoko splošno sposobnost, kjer učenec dosega izjemne rezultate na več področjih hkrati. Izraz talentiranost pa se uporablja za visoko specifično sposobnost, kjer učenec dosega uspehe na posebnih področjih. (Koncept odkrivanja nadarjenih otrok..., 2019).

2 Značilnosti nadarjenih učencev

Lastnosti nadarjenih učencev se nanašajo na področja:

1. Miselno- spoznavno področje
2. Učno- storilnostno področje
3. Motivacija
4. Socialno-čustveno področje

Načela za delo z nadarjenimi učenci so sledeča:

- širitev in poglobljanje temeljnega znanja
- hitrejšo napredovanje v procesu učenja
- razvijanje ustvarjalnosti
- uporaba višjih oblik učenja
- uporaba sodelovalnih oblik učenja
- upoštevanje individualnosti
- omogočanje svobodne izbire učencev ter raznovrstnost ponudbe (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci..., 1999)

3 Dejavnosti za nadarjene učence v 1. in 2. triadi pri angleščini

V prvi triadi lahko omogočimo notranjo diferenciacijo, kjer damo nadarjenim učencem dodatne zadolžitve in posebne domače zadolžitve, spodbujamo kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela. Učencem lahko omogočimo interesne dejavnosti in dodatni pouk. (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci..., 1999)

3.1 Dejavnosti za učence 1. triade

Ker učim angleščino v prvi triadi, se veliko poslužujem dodatnih zadolžitev v razredu in zunaj razreda. Učence, ki izražajo lastnosti nadarjenih učencev, določim, da so vodje v skupini (ko imamo skupinsko delo). Ko utrjujemo jezikovne strukture, vodijo aktivnost znotraj skupine, popravljajo napake učencev, ki so v tej skupini. V praksi so učenci zelo motivirani in to tudi dodatno motivira ostale učence, ki imajo nekoliko več težav pri govornem sporočanju in sporazumevanju. Veliko spodbujam tudi skupinsko delo in delo v paru. V okviru interesnih dejavnosti učencem ponudim opravljanje angleške bralne značke, kjer lahko nadarjeni učenci in ostali učenci izberejo knjige, ki se jim zdijo zanimive (po predhodnem posvetu z mano) ter doma izpolnijo bralni dnevnik. Ta dnevnik v razredu kasneje predstavijo sošolcem, kjer ob slikovnem gradivu prosto govorijo o knjigi. Na koncu ti učenci dobijo priznanje in pohvalo za opravljanje bralne značke. Tisti učenci, ki predstavijo čim več knjig do dogovorjenega termina, se lahko udeležijo dogodka na šoli, ki je organiziran prav za njih. To je nagrada za hitre bralce knjig. Za učence organiziram tudi dodatni pouk, kjer delamo v skupini in spoznavamo novo, bolj zahtevno besedišče in ga utrjujemo. Učimo se tudi bolj zahtevnih komunikacijskih spretnosti preko video posnetkov in zgodbic. Velikokrat poslušamo zgodbe in jih dramtiziramo.

Angleščina pri pouku se lahko poveže z veliko vsebinami in drugimi predmeti v 1. in 2. razredu (Program osnovna šola..., 2013):

- spoznavanje okolja (deli dneva, ura, vremenski pojavi, poklici, vrste prometa...)
- matematika (naravna števila do 100, liki, seštevanje in odštevanje, čas...)
- glasbena umetnost (petje pesmic,...)
- šport (naravne oblike gibanja, posnemanje predmetov, živali...)

Pri vsaki temi, ki jo obravnavamo, jo razširim; npr., ko spoznavamo števila, dodam za nadarjene učence reševanje računov v angleščini. Pomembno je, da pri vsakem tematskem sklopu poskusimo najti medpredmetno povezavo in s tem obogatiti učne vsebine in vključiti nadarjene učence v njih. Tako bodo lahko optimalno izkoristili svoje potenciale in razvijali jezik pri pouku in izven njega. Naše življenje je navsezadnje preplet vseh predmetov, ki se jih učimo v šoli, zato je prav, da omogočimo učencem medpredmetno povezovanje. Učitelji moramo nujno diferencirati dejavnosti za nadarjene učence. Med poukom imam vedno pripravljene dodatne delovne liste, ki jih dam učencem, ki so hitri in jim delovni listi z osnovnim besediščem in strukturami niso dovolj. Tako se učenci ne dolgočasijo in hkrati tudi napredujejo. S tem spodbujamo višje miselne procese. Ne smemo pa pozabiti, da morajo biti učenci sprejeti tudi v skupini. Pri notranji diferenciaciji moramo biti pozorni, da jih ne izpostavljam preveč pred skupino ostalih učencev, da jih ne spravimo v stisko.

3.2 Dejavnosti za učence 2. triade

Učitelju lahko veliko pomaga tudi učbenik, ki ga uporablja pri delu. V našem učbeniku za 2. triado je veliko dodatnih aktivnosti pri določeni temi, npr. brskanje po spletu o nenavadnih živalih (tema Živali). Učenci, ki sem jih sama evidentirala kot nadarjene, so dobili nalogo, naj prek spleta poiščejo informacije o kakšni nenavadni živali. Nato so napisali kratko predstavitev živali in jo predstavili sošolcem v razredu. Sošolce so seznanili z novimi besedami in tako so tudi drugi učenci spontano spoznali kakšno novo besedo ali frazo. Zdelo se jim je zelo zanimivo in bili so ponosni nase. Tudi sama sem bila presenečena nad njihovimi prispevki.

Primer naloge, ki ji lahko prilagodimo zahtevnost po jezikovnih zmožnostih (Plešec, 2009):

- poslušanje in slušno razumevanje (učenec razumevanje pokaže z zahtevnejšo govorno ali pisno dejavnostjo o določeni temi)
- govor in govorno sporočanje ter sporazumevanje (samostojno, brez vodenja učitelja pripoveduje o temah, ki so lahko povezane s poukom ali pa ustrezajo njegovim interesom)
- branje in bralno razumevanje (učenec bere daljše besedilo z zahtevnejšim in obširnejšim besediščem, razumevanje pokaže s kompleksnejšimi ustnimi ali pisnimi odgovori)
- pisanje in pisno sporočanje (samostojno zapiše obsežno besedilo bolj zahtevne tematike)

Tudi sama sem nadarjenim učencem 2. triade dodala kakšno daljše bralno razumevanje, ki se nanaša na obravnavano temo. V 5. razredu sem nadarjeni učenki ponudila dodatno temo, ki jo je zanimala. Besedilo je zapisala in ga nato samostojno ustno predstavila. Njeno razumevanje sem preverila s podvprašanji, ki so bila nekoliko težja.

3.3 Etwinning

Bistvo pouka angleščine je, da učenci komunicirajo in uporabljajo jezik v vsakdanjem življenju v nekem kontekstu. Na naši šoli smo začeli s projektom eTwinning v 5. razredu. Sama sem bila tudi pomočnica koordinatorice v tem projektu, ki je trajal 3 mesece. Učenci so se povezali s šolo in komunicirali preko video. Sama sem sodelovala pri projektu Put down plastic, make natural environment fantastic. Povezali smo se z OŠ Kosta Trifković iz Srbije. Naš cilj je bil, da učenci pridobijo informacije o plastiki ter o negativnih posledicah uporabe plastike ter razmislijo o nasvetih, kako zmanjšati uporabo plastike. Učenci so se spoznali na video konferenci ter oblikovali posterje, kjer so v angleščini predstavili negativne posledice uporabe plastike za človeka in živali ter okolje in dali so tudi nasvete, kako lahko zmanjšamo uporabo plastike. Nato so predstavili plakate preko video konference v razredu OŠ iz Srbije v angleščini. Projekt je bil zelo uspešen. Učenci so bili zelo samozavestni pri govoru in ponosni na to, da so lahko sodelovali. Priprave na projekt so se izvajale po pouku, veliko pa je bilo tudi domačih zadolžitev (razmišljanje o negativnih posledicah uporabe plastike in iskanje informacij). S tem projektom smo razvijali medkulturno kompetenco in zavest ter digitalno pismenost, kjer učenci kritično uporabljajo tehnologijo, ki jim je na voljo.

Zaključek

Nadarjeni učenci so velikokrat spregledani v šoli, saj smo obremenjeni z učno šibkimi učenci. Učitelji moramo zavestno diferencirati aktivnosti, oblike in metode dela. Angleščina je pri pouku predmet, ki ima največ povezav z drugimi predmeti in lahko diferenciramo na različne načine. Pomembno je, da se zavedamo, da imamo ogromno za ponuditi nadarjenim učencem in moramo izkoristiti njihove potenciale. Tudi učni načrt za angleščino poudarja, kako pomembno je, da krepimo kompetence učencev, ki so na nekoliko višjem nivoju.

Literatura

- Koncept odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi. (2019). Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodisca_nadarjeni.pdf
- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. (1999). Pridobljeno s <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>
- Plešec, R. (2009). Delo učitelja angleščine z nadarjenim učencem. Pridobljeno s <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/Ple%C5%A1ecR%20-%2041.pdf>
- Program Osnovna šola, angleščina, učni načrt. (2016). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_anglescina.pdf
- Program osnovna šola TUJI JEZIK V 2. IN 3. RAZREDU, Učni načrt. (2013). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf
- Zakon o osnovni šoli (1996). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

PUSTITI (SKRITEMU) TALENTU, DA SE RAZKRIJE

Povzetek: Nadarjenost je zelo širok pojem in različni viri jo opredeljujejo precej različno; v osnovi so nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali pa izjemne dosežke na posameznih učnih področjih. Novejše definicije so razširjene in nadarjenosti ne omejujejo izključno z akademskimi sposobnostmi, ampak tudi s tistimi, ki jih učenci izkazujejo na drugih področjih. Težava pri odkrivanju in diagnosticiranju nadarjenih otrok je ne samo v definiciji, ampak tudi v dejstvu, da je nadarjenost težko meriti. Na naši šoli delo z nadarjenimi poteka zelo dobro, saj skušamo pokriti vsa področja in interese z namenom izvabiti talent pri učencih na plano. V članku je opisan primer dela z učenci, ki so nadarjeni na gledališkem področju – nekateri so bili prepoznani že pred tem, nekateri pa so razvili gledališko nadarjenost in razkrili svoj talent skozi proces nastanka gledališke predstave.

Ključne besede: nadarjenost, gledališko nadarjeni učenci, delo z nadarjenimi učenci, gledališka predstava, talent

LET THE (HIDDEN) TALENT REVEAL ITSELF

Abstract: Giftedness is a very broad concept and defined in different ways by various authors; basically, the gifted are pupils that demonstrate highly above-average thinking skills or outstanding achievements in individual learning areas. Nowadays definitions are widened in meaning and as such they do not limit giftedness solely to academic ability but extend to other areas, too. The problem with detecting and diagnosing gifted pupils lies not only in definition but also in the fact that giftedness is difficult to measure. At our school we are rather successful at working with the gifted pupils since we try to cover all areas of interest that pupils show in order to reveal their various talents. The article describes an example of working with pupils, who have shown their talent in the field of theatre – some of them have been recognized as gifted already before our project, while some have developed and revealed their hidden theatrical talent in the process of creating a theatrical performance.

Key words: giftedness, theatrically gifted pupils, working with gifted pupils, theatrical performance, talent

Profil nadarjenega učenca

Če bi ljudi z različnih področij in različnih interesov vprašali, kaj zanje pomeni, da je otrok nadarjen, bi verjetno dobili precej raznolike odgovore, saj v splošnem nadarjenost lahko označuje cel diapazon značilnosti osebe. Definicija iz SSKJ pravi, da je to »sposobnost hitro, brez večjega navora pridobiti si potrebno znanje, spretnost za dobro opravljanje kake dejavnosti /.../«. Glede na to, da bomo govorili o nadarjenosti pri učencih, se lahko opremo na 11. člen Zakona o OŠ, ki definira nadarjene učence kot tiste, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali pa izjemne dosežke na posameznih učnih področjih. Isti člen določa tudi, da mora šola zagotoviti tem učencem ustrezne pogoje šolanja s tem, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela. (ZOsn, 11. člen). Kljub temu, da je v večini starejših definicij, ki jih najdemo v literaturi, pri nadarjenosti govora predvsem o inteligentnosti, so novejše definicije razširjene. Na svetu najbolj znana in velikokrat navajana je definicija iz ameriškega zakona o izobraževanju nadarjenih. Kljub temu, da izhaja iz leta 1978, je široka in poudarja, da so nadarjeni ali talentirani učenci tisti, ki dejansko dosegajo visoke dosežke, pa tudi tisti, ki imajo potencialne možnosti za take dosežke na različnih področjih, in sicer splošno intelektualno sposobnost, specifično akademsko - šolsko zmožnost, kreativno ali produktivno mišljenje, sposobnost vodenja ter sposobnost za vizualne umetnosti. (Travers et al.). Težava pri odkrivanju nadarjenih otrok je v tem, da je nadarjenost težko merljiva količina – morda so najlažje merljive intelektualne sposobnosti, pa še te ne vedno. Ameriški psiholog Renzulli je nadarjenost prikazal skozi trikotni model; za razvoj nadarjenosti naj bi bili pomembni trije dejavniki - nadpovprečna sposobnost, ustvarjalnost in predanost nalogi. Nadarjenost naj bi pokazala šele takrat, ko se vsi trije dejavniki prekrijejo (Renzulli, 1998). V literaturi je moč najti še veliko drugih opredelitev nadarjenosti, a mi se bomo podrobneje ukvarjali z nadarjenimi učenci, ki so pokazali svojo nadarjenost in ustvarjalnost na umetniškem področju, in sicer na področju gledališča.

Na naši šoli se koncept dela z nadarjenimi zelo dobro udejanja – učitelji smo seznanjeni s postopki odkrivanja nadarjenih otrok, z lestvicami, dobro sodelujemo s šolsko svetovalno službo, pa tudi s starši in seveda z učenci, pogosto se povezujemo tudi z zunanjimi institucijami. O učencih se vodi procesna diagnostika, za kar skrbi šolska svetovalna služba. Zdi se, da pri nadarjenih slej ko prej naletimo na 'težavo', o kateri govori Renzulli (1999) – o tem, da obstajata dve vrsti nadarjenosti –

šolska/ učna (schoolhouse) in umetniško-izrazna (creative productive); slednja se pokaže v razvoju izvirnih idej, izdelkov, umetniškega izraza in znanja, ki v prvi vrsti vpliva na neko ciljno občinstvo. Umetniško-izrazno nadarjenost je težko meriti s šolskimi ocenami ali čim podobnim na eni strani, na drugi strani pa ima velik vpliv ne samo na nadarjenega učenca, ampak tudi na širšo množico, na skupino, v kateri tak učenec deluje.

Delo z gledališko nadarjenimi učenci

Kot učiteljica slovenščine in angleščine na osnovni šoli delam predvsem z učenci tretje triade, največ v 8. in 9. razredu. Ko učenci pridejo do teh stopnje izobraževanja, so večinoma že evidentirani in identificirani kot nadarjeni. V sodelovanju s šolsko svetovalno službo si učenci lahko izberejo področja, na katerih bi radi širili in poglobljali svoje znanje in razvijali ustvarjalnost. Na naši šoli je že nekaj let zelo živahno delo gledališke skupine, ki jo vodim, in mnogi učenci si jo izberejo kot področje, kjer bi radi razvijali svoje talente in nadarjenost. V okviru ID in ur individualne in skupinske pomoči smo vzpostavili okolje, v katerem se lahko gledališče do polnosti razvije, saj se učenci počutijo varno, okolje je zanje spodbudno in zato lahko ustvarjalnosti pustijo prosto pot.

Nastanek predstave - od pisanja besedila predstave do končne uprizoritve: opis primera

Za razliko od ostalih oblik dela z nadarjenimi v gledališki skupini ne iščem izključno učencev, ki so že bili evidentirani in identificirani kot nadarjeni. K sodelovanju povabim vse, ki čutijo, da je to prostor, kjer bi radi sodelovali. V letošnji skupini sem imela tako zelo uspešne učence z vidika ocen in splošnih sposobnosti, poleg njih pa tudi učence, ki jih pri gledališču ne bi pričakovali - npr. anksiozno učenko z dvojno izjemnostjo, učenca, ki se je bal javnega nastopanja, učenca perfekcionista z nizko samopodobo, učno povprečne učence in učenko z downovim sindromom s podružnične osnovne šole s prilagojenim programom.

Izbira osnovnega besedila, pisanje scenarija

Skozi leta dela z učenci sem ugotovila, da je najpomembnejši del poučevanja in dela z učenci v šoli to, da se čutijo kot soustvarjalci vsega, kar počnejo v šoli. Zato sem tudi letos takoj potem, ko se je skupina učencev odzvala na povabilo k sodelovanju, sklicala uvodni sestanek. Predstavila sem jim idejo, da bi v letošnjem letu pripravili avtorsko predstavo, ki bi govorila o njih. Za osnovo, iz katere bi izhajali, sem jim ponudila dve besedili, z aktualno in pomembno tematiko, in sicer mladinski roman Johna Greena Neskončni stolp želv in delo slovenskega avtorja Vinka Moederndorferja Kit na plaži. Predstavila sem jim zgodbo obeh romanov in odločili so se za slovenskega avtorja in njegov odličen roman. Prva naloga, ki sem jo dala učencem, je bila, da so roman prebrali. Mnogi so to že storili v okviru bralne značke ali pa so knjigo prebrali iz lastnega interesa.

Naslednji korak je bilo pisanje scenarija – glede na to, da je ta naloga težja, kot se morda zdi, sem ogrodje po pridobitvi dovoljenja avtorja napisala jaz, nato smo se dobili z učenci in besedilo v nekaj urah oblikovali tako, da je ustrezalo naši ekipi oz. igralcem. Scenarij smo nato preko skupnih ur napisali; vsak je smel dodati delček, besede, dialoge, pomembne dodatke, ki so oblikovali zgodbo našega besedila; seveda smo pri tem pazili, da smo še vedno vsaj v večini sledili zgodbi romana. Besedilo smo skušali oblikovati tako, da je bil govor mladih v igri dejansko govor, ki ga uporabljajo najstniki tega časa in ne besede, za katere misli učitelj, da jih uporabljajo. Dovolila sem jim uporabljati sleng, saj so se tako popolnoma sprostiti. Besedilo govori o družini, v kateri sta dva otroka – eden izjemno nadarjen na več področjih, drugi pa otrok z downovim sindromom – mi smo z dovoljenjem avtorja v našem scenariju spremenili spol enemu od glavnih igralcev, poleg tega smo naredili tudi druge spremembe za lažji prikaz zelo kompleksne zgodbe.

Razdelitev vlog in bralne vaje (v živo in na daljavo)

Po branju osnovnega scenarija smo razdelili vloge. Učence sem vključila v izbiro vlog in skupaj smo oblikovali tudi karakterizacijo posamezne osebe. To je bil eden težjih začetnih korakov, saj učenci mnogokrat ne vidijo pomena manjših vlog, ampak bi vsi radi glavno ali pomembno, vidno vlogo. Zanimivo je bilo gledati, kako se učenci privajajo na vlogo, ki so jo dobili. V tej fazi se je že zelo dobro opazilo, kako so nekateri morali iz svoje cone udobja, iz znanega v neznanu. Nekaterim učencem je dejstvo, da so morali igrati zlobno ali prepirljivo osebo, nekoga, ki laže in podobno, predstavljalo celo stisko, saj to niso oni; eden od učencev je rekel, da ne ve, kako naj bo tako zloben do sošolke, če se pa že celo življenje trudi biti prijazen in dober. O tem smo se veliko pogovarjali, saj je bil namen predstave odstirati tabuje, prikazati, kaj se dogaja v običajni družini z mladostniki in odnose med

starši in otroki ter med samimi mladostniki. V tem času se je zgodila velika težava – spet se je začelo delo na daljavo. Kljub temu, da je obstajal dvom, ali bi lahko uspeli postaviti predstavo z vajami na daljavo in ali naj sploh nadaljujemo s projektom, so učenci sprejeli moj izziv in nadaljevali smo, tokrat preko ekranov. Ker je bilo delo na daljavo naporno in predvsem dolgotrajno, smo imeli vaje le enkrat tedensko, saj smo vedeli, da pred pomladjo ne bomo mogli uprizoriti predstave. Delali smo počasi, a dobro.

V času dela na daljavo sem se za dvig motivacije odločila za izpeljavo različnih vaj, ki sem jih spoznala na izobraževanjih s področja gledališča; učenci so z užitkom sodelovali v njih, kljub temu, da smo se dobivali ob petkih po vseh končanih 'online' urah, torej popoldne.

Izdelava scene

Glede na to, da na šoli vsi učitelji, ki se še dodatno ukvarjamo z nadarjenimi, zelo dobro sodelujemo, sem se z učiteljema tehnike in učiteljico likovne umetnosti dogovorila za izdelavo scenskih elementov. Dogovorili smo se za osnovne ideje, učiteljica likovne umetnosti je naredila osnutke, nato sta jih z učiteljem tehnike dodelala, izrisala načrte in izdelala s pomočjo učencev podružnične šole s prilagojenim programom. Pri tej fazi se je pokazala tehnična nadarjenost učencev, ki z vidika šolskega uspeha in ocen niso najboljši, a so izredno nadarjeni na likovnem in tehničnem področju. Celotna scena je pripravljena tako, da iz istih elementov igralci med prizori sami preoblikujejo prostore oz. postavijo tisto, kar potrebujejo, npr. klavir v prvem prizoru z nekaj dodatki in drugačno postavitvijo postane miza v jedilnici v drugem prizoru, šolska klopa v tretjem, kasneje pa bolniška postelja. Na oder smo postavili le tisto, kar smo v predstavi uporabili oz. potrebovali.

Glasba in luči

Vsako besedilo, ki ga nekdo pripoveduje, lahko s pravim glasbenim ozadjem in pravilno oblikovano lučjo dobi popolnoma drugačen pomen. Tu je prišel na dan glasbeni talent enega od članov naše ekipe, ki je v šoli povsem neopazen in ne izstopa. V scenariju so med dejanji dodani monologi, ki jih pove vsakokrat druga oseba. Omenjeni učenec – glasbeni opremljevalec mi je bil v veliko pomoč pri izbiri glasbe, še bolj pa je njegov občutek za pravi trenutek in oblikovanje napetosti ter pravega ozadja prišel na tistih vajah, ki smo jih imeli že v šoli (po vrnitvi z dela na daljavo), vrhunec pa je bila glasba na sami uprizoritvi v kulturni dvorani.

Luč je prav tako zelo pomemben dejavnik pri uprizoritvi predstave, a v šoli razen s pomočjo reflektorja ni mogoče delati posebnih učinkov svetlobe. Učenka 'lučkarka' je naredila čudovito delo pri uprizoritvi v gledališki dvorani. Z lučjo je znala pričarati intimno komorno vzdušje, ki je podprlo dogajanje v duši mladega dekleta, ki hoče pobegniti od doma, pa mrzlo noč ob Ljubljani, panični napad najstnice in turbno bolniško avlo.

Uprizoritev predstave – končni izdelek

Za gledališko skupino je bilo več kot sedem mesecev intenzivnega dela, ki smo ga večinoma morali opraviti na daljavo. Ko pa je prišel dan vrnitve v šolo, so veljali tako strogi epidemiološki ukrepi, da smo smeli imeti vaje le v atriju in na medsebojni razdalji, kar je prineslo mnoge težave, saj je v predstavi veliko prizorov takšnih, ki zahtevajo bližino. A skupina je bila disciplinirana, predvsem pa motivirana - vedno, ko je komu padla motivacija, s(m)o se znali povezati in najti razlog, da gremo naprej. Na dan predpremiere smo lahko prvič stopili v gledališko dvorano kulturnega doma – z besedami ni mogoče dovolj natančno opisati veselja in vzhicjenja, ki so ga učenci doživeli ob vstopu v prostor. To je bila namreč potrditev, da bo besedilo, ki so se ga učili, oživelo, in da bodo lahko njihovi talenti – odkriti in skriti – zažareli v polnem sijaju.

Dejstvo, da si prvič v času priprave predstave v neki dvorani, kjer bo že isti večer uprizoritev, bi nagnalo strah v kosti celo izkušenim amaterskim igralcem ter ekipi. A ne tej ekipi, ki je živela in delala za ta trenutek več mesecev. Zelo hitro so osvojili postavitev scene in njeno preobrazbo med posameznimi prizori, drug drugemu so bili v oporo, vsi so skrbeli za igralko z downovim sindromom, ko je bila v stiski zaradi novih okoliščin, pri igranju so si pomagali v trenutkih, ko je kdo izmed igralcev na odru pozabil svoje besedilo, enega od dialogov so preoblikovali tako, da je bolj ustrezal nastopajočim v njem, v enem od prizorov pa so popolnoma spremenili postavitev igralcev, saj postavitev, ki smo je bili vajeni iz šole, ni funkcionirala na odru. Vse tri uprizoritve, ki smo jih v omejenih razmerah smeli izvesti, so bile uspešne, igralci vrhunski, vsakokrat nekoliko drugačni, upali so si improvizirati, se od srca smejati, vpiti, jokati in prikazati najintimnejše družinske trenutke, ki so

ganili gledalce do solz; vsak prepir, izraz veselja, jeze, pobeg od doma, poskus samomora in končna pomiritev razmer v družini – vse to in še več je bilo zaigrano z občutkom, pristno in nenarejeno.

Ko se (skriti) talent razkrije

Glede na to, da delam z nadarjenimi – tako z evidentiranimi in identificiranimi ter s takimi, ki to (še) niso – že precej let, se vedno znova sprašujem, kako je mogoče, da imamo toliko nadarjenih v šoli. S tem ne mislim, da jih je preveč. Hočem le poudariti stališča iz posodobitve Koncepta (Bezić et al., 2019, str. 29-30), kjer so zbrane ključne determinante nadarjenosti, in sicer, da je nadarjenost zelo raznolika in da zajema vrsto različnih, med sabo težko primerljivih področij, da pride včasih do variabilnosti ne samo med posamezniki, ampak tudi znotraj posameznika, da je pri nadarjenosti pomemben procesen pristop in pa kontekst. Zame zelo pomemben del prepoznavanja in negovanja nadarjenosti je, da je v šoli ogromno učencev, ki imajo različne talente in so nadarjeni na različnih področjih, pa jih pogosto prezremo, jih ne opazimo, ker morda ne izstopajo na učnem področju, ali pa zaradi različnih dejavnikov ne morejo izkoristiti svojega potenciala - izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim standardom, iz drugačnega kulturnega okolja, so učenci z dvojno izjemnostjo (nadarjeni s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja, čustvenimi ali z vedenjskimi motnjami ali nadarjeni s senzornimi motnjami ali avtizmom).

V gledališki skupini smo z učenci ustvarili okolje, kjer ni bilo pomembno, kakšne ocene imajo, kateri program osnovne šole obiskujejo – običajnega ali OŠ s prilagojenim programom, ali radi nastopajo ali ne, ali igrajo glavno vlogo ali pa se le za nekaj sekund pojavijo na odru. Vsak izmed članov skupine je bil pomemben člen uspešnega projekta, vsi so čutili odgovornost do skupnosti, hodili na vaje in sodelovali v vseh drugih aktivnostih, ki jih je s seboj prinesla organizacija uprizoritve v negotovih epidemioloških razmerah (izdelava vstopnic, fotografije, nalaganje posnetkov v učne namene in podobno). In v trenutku, ko je predstava zaživela, šla med gledalce in postala del njih, se je (skriti) talent razkril pri čisto vsakomur izmed sodelujočih.

Literatura

Bezić, T. et al. (2019). Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi. Ljubljana: ZRSS. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/digital-naknjiznica/strokovna_izhodisca_nadarjeni/2/

Kočet, T. (2009). Učitelji in problematika nadarjenosti. Diplomsko delo. Maribor: UM, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=9665>

Kukanja-Gabrijelčič, M. (2014). Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. Revija za elementarno izobraževanje, letnik 7, številka 1, str. 83-97. URN:NBN:SI:DOC-7ECTN20B, pridobljeno s: <http://www.dlib.si>

Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. V S. M. Baum, S. M. Reis in I. R. Maxfield (ur.) Nurturing the gifts and talents of primary grade students. Mansfield Center: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. Journal for the Education of the Gifted. 23(1), 3-54. Pridobljeno s: https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/what_is_giftedness/#

SSKJ, pridobljeno s: <https://fran.si/>

Travers, J. F., Elliot, S. N., Kratochwill, T. R. (1993). Educational Psychology. Effective Teaching, Effective Learning. Madison: Brown Benchmark, str. 447 – 464.

Zakon o osnovni šoli (ZOSn, pridobljeno s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448#>

Žagar, D. et al. (1999). Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: UL, Filozofska fakulteta.

IZZIV RAZREDNIŠTVA PRI RAZVOJU POTENCIALOV

Povzetek: Vzgoja posameznika je skupno in vzajemno delo različnih akterjev. Cilj in namen vzgoje je celostni razvoj osebnosti. V šolskem prostoru je za doseg tega cilja pomembno sodelovanje s starši, z učitelji, s svetovalno službo in z vodstvom šole. Vsak človek lahko napreduje in ustvarja le, če doživlja, da je vreden brezpogojne ljubezni. Pedagogi smo v teh nenavadnih časih poklicani, da ustvarjamo toplo, spoštljivo in spodbudno socialno okolje za naše učence. Otroke učimo, vzgajamo in jih na poti do zrelosti opogumljamo. Pomembno je tudi, da jih začutimo, imamo radi in v njih prebujamo radost, ustvarjalnost in tisto najboljše, da bodo zaupali vase in svoje sposobnosti. Mnogo vzgojnih vplivov se dogaja v odnosu učitelj – učenec, niso načrtovani, lahko se zgodijo zunaj formalnih okvirjev. Vsi učenci potrebujejo pozornost in skrb, prav tako tudi učitelji potrebujejo pozitivno povratno informacijo, da lahko začutijo, da imajo vlogo avtoritete in skrbnika. To je še posebej pomembno takrat, ko pride do težav. V prispevku predstavljam, kako lahko razredniki s pomočjo različnih pristopov, predvsem z vpeljavo socialnih iger, omogočimo razvoj samospoštovanja, socialnih spretnosti, solidarnosti, empatije, čuta za dobro, lepo in sveto, kar predstavlja odlično podlago za razvoj talentov pri učencih. Ključne besede: vzgoja, razrednik, razredna klima, spoštovanje, socialne igre

THE CHALLENGE OF CLASSROOMING IN POTENTIAL DEVELOPMENT

Abstract: The education of the individual is the joint and mutual work of different actors. The goal and purpose of education is the holistic development of personality. In the school space, cooperation with parents, teachers, the counseling service and the school management is important to achieve this goal. Every human being can progress and be creative only if he or she experiences that they are worthy of unconditional love. In these unusual times, educators want to create a warm, respectful and stimulating social environment for our students. We teach, educate and encourage children on the path to maturity. It is also important that we feel them, love them and awaken in them joy, creativity and most importantly, guide and help them to trust in themselves and their abilities. Many educational influences occur in the teacher-student relationship, not planned and often outside the formal framework. All students need attention and care, and the teachers need positive feedback to be able to feel that they have the role of authority and guardian. This is especially important when problems arise. In this article I present how class teachers can use various approaches, especially through the introduction of social games, to enable the development of self-esteem, social skills, solidarity, empathy, sense of good, beautiful and sacred, which is an excellent basis for talent development in students.

Key words: education, class teacher, class climate, respect, social games

Uvod

Vzgoja je proces zavestnega in namerne delovanja oz. samodelovanja na razvoj tistih lastnosti in zmožnosti posameznika, ki mu bodo omogočile relativno samostojno, predvsem pa odgovorno (so) delovanje v obstoječi družbi (Peček Čuk in Lesar, 2009 str. 111). Vzgoja je delovanje, ki spodbuja otrokov osebnostni razvoj v pravo smer. Je nekaj trajnega, nekaj, kar poteka redno, po načrtu, postopno, v skladu z otrokovim razvojem. Ker je to sistematično delo, je potrebno sodelovanje med starši, učitelji in vzgojitelji, med vodstvom šole in drugimi zaposlenimi, med družino in šolo in lokalno skupnostjo (Šinkovec, 2017 str. 17).

S tem pogledom sem leta 2017, ko sem prejela razredništvo v štiriletno obdobje, vstopila v 6. b oddielek in si kot razredničarka zadala, da se bom pri svojem vzgojnem delovanju usmerila v čim boljše realizacijo potencialov in ambicij vsakega posameznega učenca in celotne oddelčne skupnosti, kjer bi bilo zaznati:

- aktivne ter skrbne odnose do sočloveka, do lastnega razvoja in do okolja,
- čut za pravičnost preko demokratičnega dogovarjanja,
- aktivno udeležbo vseh deležnikov pri oblikovanju različnih pravil pri delovanju razredne in šolske skupnosti,
- občutek sprejetosti in vključenosti v šolski in razredni skupnosti,
- motivacijo učencev za prevzemanje aktivne vloge v procesih odločanja.

Razrednik je učitelj, je vodja pedagoškega procesa, je vzor učencem in sodelavec. Za uspešno vzgojo je potrebna tudi osebnost učitelja. Biti mora čustveno stabilen, zrel v odločanju, človek dolžnosti (Peček Čuk in Lesar, 2009 str. 209). Bistveno je, da učitelj vlogo razrednika sprejme z naklon-

jenostjo, da je zanjo usposobljen in jo doživlja kot vir zadovoljstva. Pomembno je, da se v tej vlogi počuti uspešen (Rožman, 2012, str. 21). Pogosto slišimo, da mora biti učitelj učencem vzor v tem, da kar zagovarja, tudi sam izpričuje s svojim vedenjem. Ob učitelju učenci prejmejo stik s kulturo in družbenim življenjem, on izpelje učni program, zbuja nova znanja, zanimanja ter potrebo po spoznanju novih resnic in vrednot. Da bi to dosegel, mora sam poskrbeti za svojo kulturno ter strokovno rast in bogato duhovno življenje. Njegova notranja moč in gotovost sta povezana s pedagoškim erosom, ki ga prejme v svoji osebni formaciji.

Razredna klima

Ugodni razredna klima je potrebna, da se v neki skupnosti razvijejo spoštljivi in skrbni medosebni odnosi, ki so podlaga za razvoj potencialov posameznika. Dober odnos zajema odprtost, medsebojno spoštovanje, zavedanje o vzajemni odvisnosti in individualno rast. Razrednik lahko k taki klimi veliko pripomore. Učinkovita komunikacija med učenci, učitelji in razrednikom je pomembno orodje za doseganje ciljev, reševanje konfliktov in dobro počutje. Znati dobro komunicirati pomeni sporočiti sogovorniku kakovostno informacijo, razviti spretnost poslušanja in asertivne spretnosti. V oddelku, ki mi je bil zaupan, sem se v šestem in sedmem razredu soočala s pogostim nasilnim vedenjem in neprimerno komunikacijo, zlasti med učenci z nizko samopodobo. Neprimerno vedenje se je najbolj izražalo v času odmorov, v garderobah in pri tistih učiteljih, ki niso uspeli vzdrževati primerne delovne vzdušja v razredu. Nekaterim učencem ni bilo prijetno in niso z veseljem hodili v šolo. Za izboljšanje klime sem sebe in učence ves čas spraševala: Kako v takih okoliščinah ohraniti dostojanstvo in pri tem ne poškodovati svojega bližnjega ter z veseljem hoditi v šolo?

Učence sem spodbujala, da morajo sami reševati svoje težave s sošolci. Na razrednih urah smo se z igrami vlog učili nenasilnega sporočanja, reševanja sporov in postavljanje meja nasilnežem z namenom, da se vzgojne težave obvladujejo in po konfliktih vsi izidejo zmagovalci. V 7. razredu sem poleg razredne ure dodatno izvajala interesno dejavnost za učenje pravilne medsebojne komunikacije. Svetovalne pogovore v dvojice sem izvajala takrat, ko učenec ni zmož sam rešiti določenega problema ali v podporo določeni zamisli. Pogoste svetovalne razgovore individualno in skupinsko je v oddelku izvajala svetovalna delavka in socialna pedagoginja. Večje konflikte so učenci reševali s pomočjo šolske mediatorke na mediaciji. Veščin, kako prislunemo drugemu v njegovih potrebah, in gradnje medsebojnega razumevanja se lahko naučimo v šoli, če tega nismo deležni v primarni družini ali nam ni bilo položeno v gene. Dobri medsebojni odnosi so garant izpolnjenosti, ravnovesja in kakovosti življenja.

Primeri dejavnosti na razrednih urah za razvijanje samospoštovanja in dobre medsebojne komunikacije

1. Jaz v ogledalu

Učence razdelimo v skupine po 7 do 10. Vsak dobi prazen list. Učenci nanj čez celo stran narišejo ogledalo in na vrhu napišejo svoje ime. Potem ogledalo predajo svojemu levemu sosedu. Ta zapiše nanj eno lepo lastnost učenca, katerega ime je na njem. Ogledalo potem kroži, tako da vsak zapiše eno lepo lastnost sošolca. Na koncu dobi vsak nazaj svoje ogledalo, na katerem najde mnoge lepe kvalitete, ki jih sošolci vidijo na njem. Skupaj se pogovorimo o tem, kar se je zgodilo.

- Kaj je bil namen te vaje?
- Kako ste se počutili, ko ste pisali ta sporočila?
- Kako se počutite sedaj, ko ste o sebi prebrali toliko lepega?
- Ali vam to dovolj pogosto povedo? Kaj pa vi? Ali pogosto izrečete kritiko ali pohvalo?

Domača naloga: Jaz v ogledalu prilepi nad posteljo v svoji sobi in vsako jutro, ko se zbudiš, pogledaj, kaj piše!

Namen te igre je iskanje pozitivnih lastnosti v ljudeh in razvijanje pozitivne samopodobe (Vtič Tršinar, 2007 str. 61). Razvija se čut zase in za druge znotraj skupine.

2. Čarobna škatlica

Pripravimo lepo, okrašeno škatlico. Učenci sedijo v krogu. Med njimi kroži škatlica, vsak jo odpre, pogleda vanjo, potem pa jo zapre in preda naprej. Učenci ne povedo, kaj so videli. Učencem povemo, da je to čudežna škatlica, ki nosi odgovor na vprašanje: »Kdo je najbolj dragocena oseba na tem planetu?« V škatli je ogledalo, tako, da vsak vidi samega sebe. Učencem je dano lepo sporočilo o tem, kako pomembni in dragoceni so (Vtič Tršinar, 2007 str. 62).

3. Spoštovanje – igra vlog

Na list narišemo Janezka, običajnega šolarja, ki ni preveč priljubljen in ga prilepimo na tablo. Učenci mu izrečejo nekaj neprijaznega, nespoštljivega, iz izkušenj. Za vsako izjavo ga učitelj vzame s table in malo zmečka v kepo. Janez se slabo počuti zaradi vseh komentarjev.

- Kaj bi mu rekli, da se bo počutil bolj sprejetega? Za vsako izjavo ga po malem odvijete in na koncu odnesite nazaj na steno.

- V čem se Janezek razlikuje od prej?

Namen te dejavnosti je pomagati učencem, da dobijo vizualno predstavo, kako imajo lahko nespoštljive besede dolgoročni negativni učinek. Sporočilo: Ne glede nato, kako se trudimo, da bi popravili izrečeno, delček bolečine in ostrine ostane pri osebi. Dobro razmislimo, preden spregovorimo in se trudimo, da so naše besede spoštljive. (Prgić, 2017 str. 98)

4. Napake so priložnost za učenje

Nekateri ljudje delajo napake in se sčasoma nehajo truditi. Drugi ljudje vidijo napake kot priložnost za odkrivanje drugačnih, boljših načinov, da nekaj naredijo. Ljudje imajo taka prepričanja zato, ker napake niso ravno spodbudne ter pri marsikom izvabijo slabe občutke, porušeno samozavest ali celo depresijo. Včasih se je težko učiti in rasti, če smo na tleh zaradi storjene napake. Vsi poznamo ljudi, ki so naredili napako in so jo potem skušali prikriti. Vsi poznamo ljudi, ki znajo odpustiti napake, če se oseba zanje iskreno opraviči in poskuša rešiti problem, ki je nastal zaradi napake. Ko prevzameš odgovornost za to, kar si naredil, pa četudi je to napaka, to ne pomeni, da si slab ali pa da boš zabredel v težave. To pomeni, da si odgovoren. To pomeni, da napake uporabiš kot priložnost za učenje. Thomas Alva Edison je bil eden največjih izumiteljev vseh časov. Skozi svoje življenje je ohranjal pozitiven pristop in vztrajnost. Vsako napako je videl kot povratno informacijo, ki mu govori, kaj naj izboljša, da bo naslednjič boljši. Žarnico mu je uspelo iznajti šele v 901. poskusu, a ko ga je sodelavec vprašal, če se zaveda, da mu je propadlo že 900 poskusov, je Edison odgovoril: »Ni res. Odkril sem 900 načinov, na katere se ne da narediti žarnice.«

Sporočilo: Če komu ne uspe doseči cilja, to še ne pomeni, da je doživel končni poraz. Pomeni, da mu v zastavljenem roku ni uspelo narediti naloge. Napake krepijo značaj, vztrajnost, voljo le, če jih vidimo kot informacijo o tem, kaj bi veljalo popraviti naslednjič (Prgić, 2017 str. 106).

5. Kaj sem se naučil iz svojih napak? Delo v dvojicah, igra vlog.

Učenci si med seboj podelijo misli in sporočila, ki jih imajo o napakah. Spomni se vsaj 5 stvari, pri katerih si bil/a neuspešna. Nato povej, kaj si se iz tega naučila in pojasni, kaj boš naslednjič storil za doseg svojega cilja.

Nekoč mi je uspelo _____

Naučil sem se, da _____

Naslednjič bom _____

6. Štiri delno opravičilo za odpravo napak. Delo v dvojicah.

Včasih nekatere napake zahtevajo, da se nečemu zavežemo ali se vsaj iskreno opravičimo. Uporaba 4-delnega opravičila lahko izboljša odnos.

1. Priznanje – priznaj napako z občutkom odgovornosti.
2. Opravičilo – iskreno se opraviči osebi, ki si jo prizadel s svojo napako.
3. Popravi – vprašaj se, kaj lahko storiš, da popraviš napako.
4. Obveza – zaveži se, da storjene napake ne boš več ponovil.

Igra vlog: en v paru igra prizadeto osebo, drugi uporabi 4-delno opravičilo.

1. Polil sem tvoj zvezek z barvo.
2. Res se ti opravičujem.
3. Kaj lahko storim, da se ti oddolžim?
4. Tega ne bom nikoli več storil. (Prgić, 2017 str. 108)

Z vpeljavo socialnih iger učenci razvijajo socialne spretnosti, strpnost, solidarnost in empatijo.

Igre vlog omogočajo vpogled v situacijo z druge plati – predvsem za oblikovanje pravične in demokratične skupnosti. Učenci s svojimi idejami ob razpravah in pogovorih sodelujejo pri oblikovanju pravil in predvidenih posledic ob neupoštevanju le-teh. Socialne igre so odlična motivacija za izvedbo skupnih projektov. V devetem razredu je navada, da učenci samostojno izvedejo zaključno prireditev – valeto, kjer se predstavijo. Gre za projekt, ki obsega obilo truda in medsebojnega sodelo-

vanja. Torej je izziv vsakega razrednika, kako pripraviti učence, da bodo projekt samostojno izpeljali in bili pri tem uspešni in zadovoljni. Izziv je bil toliko večji, saj smo to pripravljali v času svetovne epidemije, ki je za realizacijo zahtevala upoštevanje higienskih ukrepov pred okužbo širjenja koronavirusa. Na začetku priprav na ta dogodek ni bilo zaznati prave motivacije, tudi ideje niso bile najboljše, zaznati je bilo nekaj naveličnosti, saj je vzporedno s tem projektom teklo tudi zaključevanje ocen v devetem razredu. Zame kot razredničarko je bil tudi tokrat velik izziv. S socialno pedagoginjo sva pripravili nekaj vodenih socialnih iger z namenom boljše povezanosti v razredni skupnosti s sporočilom, da se je za uspeh potreben vsak član razredne skupnosti, da se je vredno in potrebno skupaj potruditi za dosego cilja.

7. Razvrščanje po vrvi

Po učilnici razgrnemo vrv, dolgo 15 m. Učenci se morajo razvrstiti po velikosti od najmanjšega do največjega. Nihče ne sme stopiti z vrvi. Sporočilo: Poslušajte in opazujte drug drugega. Uspeh bo zagotovljen, če se boste trudili in med seboj sodelovali. Nalogo so uspešno opravili vsi učenci. Po končani aktivnosti so bili zadovoljni.

8. Leteča preproga

V košaro pripravimo 24 kartic (toliko kot je učencev), polovica kartic je belih, polovica zelenih. Vsak učenec izbere svojo kartico in se na podlagi izbrane razvrsti v 2 skupini. Po učilnici razgrnemo 2 leteči preprogi (pravokotni kos blaga 2x2 metra) belo in zeleno. Učenci, ki imajo belo kartico, morajo stopiti na belo preprogo, tisti z zeleno kartico na zeleno preprogo. Preprogo, na kateri učenci stojijo, morajo obrniti tako, da nihče ne stopi s preproge. Sporočilo: Poslušajte in opazujte drug drugega. Uspeh bo zagotovljen, če se boste trudili in med seboj sodelovali.

V tej igri so se pokazale različne vloge v skupini. Učenci na zeleni preprogi niso uspeli obrniti preproge, med njimi ni bilo zaznati pravega sodelovanja. Učenci bele preproge so nalogo uspešno opravili, ker so se med delom dogovarjali, opazovali drug drugega, vsak je dobil svojo vlogo. Z igro smo dokazali, da je vsak posameznik pomemben, tudi tisti, ki je tih in zadržan. S trudom, dogovarjanjem, poslušanjem, medsebojno pomočjo in sodelovanjem vseh je skupina uspešno opravila nalogo. Odkrili so, da je potrebno za dosego cilja upoštevati pravila in drug drugega.

Zaključek

S pomočjo socialnih iger so bili učenci bolj povezani in motivirani za pripravo zaključnega nastopa na valeti, tihi učenci so razvili občutek pomembnosti in vrednosti v skupini. Odkrili so, da so kot skupnost uspešnejši, če so med sabo povezani in sodelujejo. Samostojno so pripravili razredno točko in se na valeti predstavili staršem, sovrstnikom, učiteljem ter drugim vabljenim gostom.

Pred predstavitvijo so se zelo trudili, saj so, kot že rečeno, svojo točko ustvarjali v času omejitvev (razdalja, maske, razkuževanje). Njihova motivacija je izhajala iz tega, da so želeli skupaj ustvariti nekaj lepega in pri tem uživati. Kot opazovalka sem zelo uživala v njihovih intenzivnih pripravah in izvirnih predstavitvah. Na valeti je posameznik zasijal v svoji enkratnosti. Zasijali so vsi skupaj tudi kot razredna skupnost. Njihovi talenti so bili vidni in slišni. Vsak se je pokazal kot dragocen kamenček v čudovitem mozaiku naše šole. Skupaj s starši sem bila nanje zelo ponosna. Ponosna in zadovoljna sem bila tudi na naše skupno opravljeno delo, ki je terjalo obilo truda in časa vseh pedagogov (učiteljev, svetovalne službe, sodelavk dodatne strokovne pomoči, knjižničarke), ki smo v oddelku vsa ta leta delali na vzgojnem in učnem področju. Tesno je bilo sodelovanje in izmenjava informacij tudi z vodstvom šole, ki nam je bilo vedno na voljo za vpeljavo novih idej in rešitev ob raznoraznih izzivih, ki so se v teh letih kazali pri vzgojnem delovanju. To je potrdilo tezi, da smo pedagogi na poti oblikovanja otrokove osebnosti pomembni in potrebni spremljevalci staršev.

Gradnja dobrih, sodelovalnih in spoštljivih odnosov je ena izmed naših pomembnih nalog, saj na ta način učencem pomagamo pri doseganju dobrih rezultatov. Poleg truda za lepe odnose je potrebno poskrbeti za primerno vzdušje v razredu, postavljati jasna pravila, skrb za red in dobro klimo v razredu. Le v varnem okolju bodo lahko vsi izrazili svoje mnenje in ideje, krepili samozavest in oblikovali zdravo samopodobo. Govorimo o celostnem pristopu k vzgoji. Spodbujanje celostnega razvoja osebnosti zajema procese spoznavanja, razvijanje osebne zmožnosti in učenje sodelovanja. Dosežek take vzgoje je oblikovana zrela, samostojna in izpolnjena osebnost.

Literatura

- Ažman T. (2012). *Sodobni razrednik*. Ljubljana. Zavod za šolstvo.
- Gorzetti K., Košir I.; Sajovic U. (2020): *Ko sem dobro, delam dobro*. Pridobljeno 17. 8. 2021 s spletne strani: <http://www.dps.si/wp-content/uploads/2021/03/Priroc%CC%8Cnik-Ko-sem-dobro-delam-dobro.pdf>
- Peček Čuk M., Lesar I. (2009). *Moč vzgoje*. Ljubljana. Tehniška založba.
- Prgić J. (2017). *Positivna disciplina za vrtce in šole*. Svetovalno-izobraževalni center MI, Griže.
- Šinkovec, S. (2017): *Vzgojni načrt v šoli: spodbujanje celostnega razvoja osebnosti učencev*. Inštitut Franca Pedička.
- Vtič Tršinar D. (2007). *Iskalci biserov*. Maribor. Ekološko kulturno društvo Za boljši svet.
- Vzgojni načrt OŠ Ig. Pridobljeno 17. 8. 2021 s spletne strani: http://osig2.splet.arnes.si/files/2019/07/vzgojni_nacrt2018.pdf

USTVARJANJE SPODBUDNEGA UČNEGA OKOLJA ZA NADARJENE UČENKE IN UČENCE – PRIMERI DOBRE PRAKSE

Povzetek: Nadarjeni otroci so tisti, ki imajo visoke sposobnosti, so zmožni doseči visoke dosežke in jih je identificiralo strokovno usposobljeno osebje (Ferberžer, 2002). Sodobni trendi v literaturi, ki jih potrjujejo izkušnje v praksi, kažejo, da je potreben premik pri delu z nadarjenimi: iz kvantitete h kvaliteti dela, k razvijanju specifičnega področja nadarjenosti, na pomembno vlogo staršev pri razvoju nadarjenostim ter na pomen vključevanja novih izobraževalnih tehnologij in strategij (Bezić, 2001). »Nadarjeni učenci v šoli potrebujejo predvsem učitelje, ki razumejo njihove dodatne oziroma posebne izobraževalne potrebe, občutek socialne sprejetosti, učne izzive ter medsebojno druženje in sodelovanje v sklopu obogatitvenih dejavnosti (dejavnosti, namenjene nadarjenim učencem z namenom razširjanja različnih vidikov znanja in spodbujanja celostnega osebnostnega razvoja izven rednega pouka).« (Jurišević, 2012, str. 6). Primeri dobre prakse vključujejo medpredmetno povezovanje ter preplet družboslovnih in naravoslovnih vsebin z osmišljenimi cilji glede na učne načrte, in sicer z učnimi metodami in oblikami, ki učencem omogočajo aktivno vlogo. Hkrati se razvijajo in krepijo veščine sodelovalnega učenja, timskega dela, spodbujajo kompetence bralne pismenosti, ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja in kreativnosti pri reševanju problemov. Delo v učilnici se dopolnjuje z delom na terenu, z ogledi v muzejih, v galerijah doma in na tujem. Poleg motiviranih in inovativno usmerjenih učiteljev, ki se stalno strokovno izpopolnjujejo in iščejo učinkovite možnosti za sodelovanje v dobrobit nadarjenih učencev, svetovalne službe, ki skrbi za kontinuirano spremljavo dela in osebnostnega razvoja nadarjenih učencev, ima svoj pomen tudi vloga ravnatelja, ki je vez med vsemi deležniki, obenem pa skrbi za kadrovske, prostorske in finančne pogoje, da se načrti za delo z nadarjenimi učenci lahko uresničijo.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, inovativne učne metode in oblike, razvoj in krepitev kompetenc za 21. stoletje

CREATING ENCOURAGING ENVIRONMENT FOR TALENTED STUDENTS – PRACTICAL EXAMPLES

Abstract: Talented children are individuals with high abilities who are capable of accomplishing great achievements and are identified as such by experts (Ferberžer, 2002). Contemporary trends in literature and practical experience show, among other things, that we should change the way we work with these gifted learners: we should focus on quality and not quantity of work, we should aim at developing specific area of individual's talent, we must acknowledge important role of parents in all phases of the talent's development. Also, it is crucial to include new educational strategies and technologies (Bezić, 2001). "In schools, gifted students need teachers who understand their unique educational needs, the need of social acceptance, learning challenges and socializing. Teachers must provide various enriching activities (activities that are suited for gifted students and are aimed at expanding different perspective of knowledge and encouraging wholesome personal development outside regular class)." (Jurišević, 2012, p. 6). Examples of good practice include cross-curricular integration. School subjects of natural sciences and social sciences are intertwined. Students actively participate in activities that are prepared according to the meaningful goals written in syllabus. Teachers use various teaching methods and techniques. This type of learning develops and improves collaboration skills, team work, reading comprehension competence, creativity, critical thinking and problem-solving creativity. Classroom work is combined with field work, museum and gallery tours nationwide and abroad. Successful work with gifted students is based on three key elements: the teachers, who work with talented students and are motivated, innovative, willing to educate themselves and seek effective possibilities for collaboration; the school counsellors, who continuously supervise the work and personal development of gifted learners, and last, but not least, a headmaster, who represents a link among all participants and manages staff, finance and work space so that all the plans can be carried out.

Key words: cross-curricular integration, innovative teaching methods and techniques, development and improvement of competencies for 21st century.

Uvod

Na delavnice za nadarjene učence so bili povabljeni evidentirani nadarjeni učenci in učenci od 6. do 9. razreda, ki bi jih tema lahko zanimala. Vabilo je bilo objavljeno na spletni strani šole, v obliki plakata pa obešeno v učilnici zgodovine, učenci so bili vabljeni tudi ustno. Delavnice so bile izvedene ob sobotah ali ob petkih popoldne. Tema, ki je bila rdeča nit, je povezala različna predmetna področja, vedno je bila vključena tudi aktualizacija. Učenci so se delavnic radi udeleževali. Načrtovane so bile tako, da je bilo delo razgibano, vsi udeleženci pa so imeli aktivno vlogo.

1 Medpredmetne povezave – iskanje učinkovitih rešitev

Pri izvajanju učnih ur za nadarjene učence od 6. do 9. razreda je delovala skupina 4 izvajalk, dveh z naravoslovnega in dveh z družboslovnega področja. Na kratko bom predstavila 3 delavnice, ki sem jih izvedla v sodelovanju s kolegicama. Učenci so na delavnicah širili in poglobljali svoje znanje o temah, ki jih vključujejo učni načrti različnih obveznih in izbirnih učnih predmetov. Krepili so veščine sodelovalnega učenja, timskega dela, kompetence bralne pismenosti in se preizkušali v reševanju izzivov ter nalog na višji taksonomski stopnji.

1.1. Renesansa je prinesla preobrat v zgodovini – tudi na področju umetnosti. Na sobotni delavnici so učenci zadnje triade raziskovali čas, življenje in delo umetnika in znanstvenika Leonarda Da Vincija (arhitektura, slikarstvo, kiparstvo, pisanje basni, izumi, inženirski podvigi). Delo v skupinah je vključevalo različne vire v slovenščini, delno tudi v angleščini. Po opravljenem delu je sledilo poročanje skupin. Sredi dopoldneva je sledila delavnica, posvečena matematiki Leonardu Fibonacciju, ki jo je izvedla učiteljica, ki poučuje matematiko ter tehniko in tehnologijo. Ob koncu delavnic smo izvedli evalvacijo v obliki kviza, pri katerem so se učenci naključno povezali v skupine. Poročanja skupin in uspešno reševanje kviza (glavna nagrada je bila čokolada) so pokazali, da so učenci nadgradili in razširili svoje znanje. Pika na i sobotne delavnice je bila ekskurzija v Firence – središče renesanse. Poleg ogleda mesta sta bili naši ključni točki obisk Galleria dell'Accademia in galerije Uffizi. Težko je ubesediti zadovoljstvo učencev. Po obeh muzejih so se učenci v skupinah po trije sprehajali po sobanah, nekateri tudi v moji družbi in tako dobili še dodatno razlago. Natančno so vedeli, katere vrhunce pri ogledu ne smejo izpustiti in v največje veselje mi je bilo, ko smo se ob dogovorjenih urah srečali in so mi navdušeno poročali, kaj vse so videli ...

1.2. Barok je umetnostno zgodovinsko obdobje, ki je sledilo renesansi. Z učiteljico matematike, ki poučuje tudi tehniko in tehnologijo, sva se odločili, da sobotno delavnico nameniva širjenju znanja in vedenja o tem imenitnem obdobju, ki je tudi v političnem smislu prineslo veliko pretresov. V delavnici sem učencem predstavila svet Janeza Vajkarda Valvasorja in Gottfrieda von Leibniza ter njun čas s pomočjo baročnih umetnin. Učenci so nato v parih, s pomočjo zgodovinskih virov, raziskovali različne vidike življenja v baroku – modo, higieno, prehrano, umetnost, družbo, znanost in tehniko. Sledilo je poročanje in menjava delavnic. Pri kolegici so med drugim izdelovali vezenine z nitjo zlate barve, ki bi lahko krasile blazine. Tako so na konkretnem primeru ponazorili razkošje baroka. Dopoldne je minilo v grizljanju keksov Leibniz, v nabiranju znanja, ki je potekalo na zabaven in dinamičen način ter se končalo s kvizom (evalvacijo), ki so ga uspešno rešili.

1.3. V delavnici, ki je bila obarvana nizozemsko, sem združila moči z učiteljico slovenščine. Ana Frank je bila najstnica, ki se je s svojim dnevnikom zapisala v srce ne le mladostnikom, ampak ljudem širom sveta. Učencem sem predstavila značilen dan v skrivališču družine Frank, pogovorili pa smo se tudi o usodi Judov pod nacizmom. Dnevnik Ane Frank je bil tudi na seznamu knjig za domače branje pri zgodovini. Drugi del delavnice je bil umetnostnozgodovinsko obarvan. Učenci so dobili opis umetnine, ki so jo skušali poiskati med slikami na mizi. Izbrala sem vrhunce Rijksmuseuma v Amsterdamu. Zadnji del delavnice je bil posvečen očetu sodobne umetnosti – Vincentu van Goghu. Kvaliteta delavnic in naših priprav se je pokazala na ekskurziji v Amsterdam, kjer so si učenci ogledali hišo Ane Frank, Rijksmuseum in muzej Vincenta van Gogha. V spominu so mi ostali njihovi obrazi in tišina, ko so razmišljali in poslušali o Ani, radovedne oči v iskanju zakladov Rijksmuseuma in moj užitek v vodenem ogledu z delavnico v muzeju Vincenta van Gogha, kjer so bili posebej pohvaljeni zaradi izkazanega znanja in odlične rabe angleščine.

Zaključek

Danes se z nadarjenimi ukvarjam tudi kot ravnateljica šole. Na predmetni stopnji ohranjamo sistem dveh naravoslovnih in dveh družboslovnih izvajalcev. Spodbujam strokovno izpopolnjevanje učiteljev in njihovo skrb za profesionalni razvoj, uporabo metod in oblik, ki razvijajo kreativnost pri učencih, omogočajo njihovo aktivno vlogo in razvoj kompetenc za 21. stoletje. Na šoli nadaljujemo s sobotnimi delavnicami, izvajamo vikende za nadarjene in ko se bo epidemiološka slika v Evropi spremenila, bo čas tudi za našo naslednjo izobraževalno ekskurzijo. Tako kot vse pretekle bo tudi ta osmišljena – priprava na ogled muzejev, galerij ... – in naravnana tako, da bodo učenci širili obzorja in uresničevali svojo vedoželjnost.

Literatura

- Bezić, T., Brinar Huš, M., Marovt, M., Malešević, T., Kričaj Korelc, B., Bragato, S. (2001). Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole. Ljubljana: ZRSŠ. 16 – 17, 33 – 37, 119 - 120.
- Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti. Nova Gorica: EDUCA. 7 – 10, 32 – 37, 55 – 64.
- Jurišević, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

RAZVOJ SPODBUDNEGA UČNEGA OKOLJA S POMOČJO MEDNARODNE IZMENJAVE

Povzetek: Kakovost šole je močno povezana z varnim in spodbudnim učnim okoljem. Raziskave kažejo vrsto ugodnih posledic ustreznega varnega in spodbudnega učnega okolja, kot so npr. zagotavljanje možnosti za učenje, boljši učni dosežki, vključenost. Osredotočanje na učna okolja se bolj kot na izboljšanje nekega posebnega vidika učenja pri posamezniku navezuje na organiziranje in optimizacijo pogojev za učenje vseh, tudi učiteljev - tako da razvijamo in podpiramo učne skupnosti (Kranjc 2019). Zato smo se na OŠ Dragomelj leta 2017 prvič odločili pristopiti k mednarodni izmenjavi s pomočjo programa Evropske unije za podporo izobraževanju in usposabljanju Erasmus+. Leta 2018 smo bili uspešni s prijavo, program se je izvajal dve leti in se zaključil ob koncu leta 2020, ko je bil izbran kot eden izmed treh najboljših v tem letu in je prejel laskavo nagrado z imenom Jabolko kakovosti. Ker je bila to prva mednarodna izmenjava za našo skupnost, smo se najprej odločili za izmenjavo učiteljev v okviru programa K1. Izvedli smo 6 mobilnosti, v katerih je 9 naših učiteljev v Cipru, Grčiji, Španiji, Združenem kraljestvu in na Portugalskem pridobivalo nove izkušnje in znanja o razvijanju spodbudnega učnega okolja v okviru projekta z naslovom Ne štejemo let učenja ampak koliko naučenega imamo v letih. Pozitivne izkušnje so prenesli na preostali del kolektiva, kjer se že snujejo razmišljanja o prihodnjih oblikah mednarodnega sodelovanja, kar bo gotovo pozitivno vplivalo na razvoj spodbudnega učnega okolja na naši šoli.

Ključne besede: mednarodna izmenjava, Erasmus+, učno okolje, kakovost šole, učne skupnosti, vključenost.

DEVELOPING STIMULATING LEARNING ENVIRONMENT THROUGH INTERNATIONAL EXCHANGE PROGRAMME

Abstract: The quality of school depends on safe and stimulating learning environment. The research shows a number of positive results of appropriate safe and stimulating learning environment, such as providing learning possibilities, better learning achievements, inclusion. Focusing on, supporting and developing learning environment is more related to organization and optimization of everybody's learning conditions (teachers included) rather than improving a certain aspect of individual learning (Kranjc 2019). This was the reason to approach an international exchange within Erasmus Plus which is the new programme combining all the EU's current schemes for education, training, youth and sport. In 2018 Primary School Dragomelj successfully filed an application. The programme lasted for two years and finished in 2020 when it was also chosen as one of the three best in that year being awarded with the prize Jabolko navdiha (Apple of Inspiration). As it was the first international exchange in our community, we decided for Key Action 1, teacher exchange. Nine teachers could gather new experience and knowledge about developing stimulating learning environment through 6 different mobility actions in different European countries (Cyprus, Spain, Portugal, Greece and the United Kingdom) combined in the mobility project with the title Ne štejemo let učenja ampak koliko naučenega imamo v letih (Not the years of learning are important but what was learnt during the years). Teachers involved in the project successfully disseminated their positive experience among the rest of the staff which will surely have favourable influence on future development of stimulating learning environment.

Key words: international exchange, Erasmus +, learning environment, inclusion, learning communities, school quality.

1 Uvod

Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami je eden od elementov inkluzivne šole 21. stoletja (Grah, 2013). Večkrat je že bila ugotovljena povezanost med šolsko klimo in zaznana učinkovitostjo šole oz. dosežki učencev. Šolsko kulturo in klimo, ki ju lahko razumemo kot za učenje spodbudno in varno okolje, opisujejo različni pridevniki: spodbudno, dobro, pozitivno, zdravo, odprto, ugodno, podporno. Ne glede na to, kakšna je šolska kultura in klima, idealna, dobra ali slaba, učinkuje na vse vpletene v šoli. Najbolje je, da je podpora, da temelji na občečloveških vrednotah, kot so sodelovanje, zaupanje, prijateljstvo, odprtost, pogum, svoboda . . .

S pojmom šolske kulture se tesno prepleta pojem šolske klime. Klima temelji na skupnih zaznavah in doživljanjih, medtem ko kultura na skupnih prepričanjih in vrednotah ter delovanju. Kultura skupine je trajnejša in stabilnejša, klima pa je zaradi odvisnosti od spreminjajočih se okoliščin manj trajna (Kranjc 2019).

Ustrezna šolska klima in kultura sta ključni za udejanjanje sprememb v šoli. Ugodna klima omogoči šoli, da se spreminja v učečo se skupnost, kar pomeni gradnjo spodbudnega učnega okolja, ki ga označujeta medsebojno spoštovanje in zaupanje tako za učence kot učitelje.

2 Mednarodna izmenjava kot element razvoja spodbudnega učnega okolja

Udeleženci mednarodne izmenjave so opazovali razlike oziroma iskali vzporednice v načinu poučevanja in sodelovanja z učenci s posebnimi potrebami. V mednarodni zasedbi udeležencev usposabljanj v tujini so med seboj delili izkušnje in načine, kako se države oziroma njihova pristojna ministrstva za šolstvo soočajo z delom z učenci s posebnimi potrebami, njihovo vključenostjo v izobraževalni sistem in ustvarjalnimi pristopi in metodami, ki jih sodobna IKT ponuja. Udeleženci so potrdili, da je bila največja izkušnja ravno izmenjava izkušenj. Poročali so namreč, da nekatere države še ne poznajo ali pa šele uvajajo pojem učencev s posebnimi potrebami. Števila takih držav po svetu si ni moč predstavljati, kakor si ni moč predstavljati doživljanja takih učencev v državah brez dodatne pomoči, diferenciacije in ozaveščanja o posebnih potrebah. Udeleženci so povedali, da so dobili občutek kakovosti slovenskih šol v smislu zagotavljanja dodatne strokovne pomoči takih učencem, oblikam diferenciacije med samim pedagoškim procesom in skrbi za njihovo vključenost v izobraževalni sistem. Kar je bilo na usposabljanjih obravnavano kot predlogi in ustvarjalne ideje s podporo IKT za delo z učenci s posebnimi potrebami, je v veliki večini po besedah udeležencev v slovenskih šolah to že realnost. Obenem pa so udeleženci mobilnosti po vrnitvi izpostavili dejstvo, da se nikoli ne nehajo učiti, se z učenjem (ali o sebi ali o drugih) ne ustavimo in v našem primeru nikoli ni dovolj informacij, še posebno ko govorimo o ranljivejši skupini učencev s posebnimi potrebami. Starejše udeležence so namreč poročale, da so kar nekaj slišane v času mobilnosti na usposabljanjih v svoji karieri že slišale, pa vendar so pridobile številne sveže praktične ideje, izkusile kreativne metode, ozirajoč se tudi na skokovit razvoj IKT v zadnjem desetletju, v povezavi z delom z učenci s posebnimi potrebami.

Po pogovorih z udeleženci, ki so se vrnila polni idej in zanosu, kako pridobljeno znanje implementirati v svoje pedagoško delo, ostaja vprašanje uravnoveženosti – implementacije vseh novih informacij ter kreativnih metod, ki bi jih učitelji radi dnevno realizirali in uporabljali pri svojem pedagoškem delu, ozirajoč se posebno še na učence s posebnimi potrebami, učence priseljence, pa na drugi strani na nadarjene učence. Kako se torej osredotočiti na vse hkrati in obenem na vsakega učenca posebej, ko pa nam šolski sistem nalaga vse preveč administrativnih omejitev kot so sledenje učnih načrtom, doseganjem standardov in ciljev? Ravno to je bila sklepna točka skorajda vseh srečanj udeležencev. O tem smo se pogovarjali na skupnem srečanju udeležencev in dobivali ideje za prihodnje projekte.

3. Vpliv mednarodne izmenjave na razvoj spodbudnega učnega okolja.

Glede na pričevanja udeležencev lahko povzamem, da je celotno izvajanje projekta pozitivno in uspešno delovalo tako na vodstvo šole, koordinatorje, udeležence mobilnosti in preostale zaposlene v šoli. Udeleženci so tako pridobili pričakovano znanje in usvojili nekaj veščin za boljše delo v razredu z otroki s posebnimi potrebami. Razveseljivo je, da je poleg udeležencev tudi preostali pedagoški kader na šoli izrazil željo po nadaljnjem sodelovanju v mednarodnih projektih, kar bo zagotovo vplivalo na razvoj spodbudnega učnega okolja. Z našim zavedanjem, kako pomembno je sprejemljivo in prilagodljivo učno okolje, smo to z omenjenim projektom tudi realizirali. S primeri dobre prakse iz tujine in novimi metodami, ki so jih udeleženci implementirali v svoje pedagoško delo, smo opazili pozitiven učinek na učencih, ki prihajajo iz drugačnih tipov okolij (jezikovne, kulturne, socialne razlike) in tistih učencev, ki imajo posebne potrebe. Predstavljeno delo je med preostalimi pedagoškim osebjem doprineslo k razširjanju medkulturne miselnosti.

Pozitivnih učinkov je veliko, v nadaljevanju pa izpostavljam naslednje, ki kažejo vpliv tako na udeležence, kot na organizacijo:

- Pridobitev novih znanj, veščin in stališč, s katerimi so udeleženci nagradili svoje strokovne kompetence, svoj osebni profesionalni razvoj in sodelovanje z drugimi evropskimi poklicnimi kolegi.
- Nadgradnja in krepitev uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije.
- Načrtovanje in izvajanje internacionalizacije šolskega kurikuluma z načrtno vključitvijo mednarodnih in medkulturnih dimenzij na temo poučevanja v razredu in rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije.
- Krepitev udeležencevih jezikovnih kompetenc.
- Razširjanje znanja o družbenem okolju in kulturi posameznih evropskih držav.

- Pridobitev vpogleda v delovanje vzgojno-izobraževalnih procesov v tujini in razumevanja izvajanja evropske politike.
- Nadaljnje mreženje s preostalimi udeleženci mednarodnih projektov na različnih spletnih portalih, kjer izmenjujemo svoje izkušnje, primere dobre prakse in se dogovarjamo za nadaljnje partnersko sodelovanje.
- Pridobitev novih drugačnih metod in oblik poučevanja, ki so dvignili kakovost dela v razredu, predvsem pri delu z otroki s posebnimi potrebami in pri izvajanju dodatne strokovne pomoči učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.
- Okrepitev profesionalnega razvoja naše mlade šole z mednarodnim udejstvovanjem, kar je šolo izoblikovalo v družbeno odprto, kvalitetno in odzivno institucijo.
- Izboljšanje klime med zaposlenimi, kar smo dosegli s skupnim udeleževanjem in sodelovanjem na posameznih mednarodnih tečajih.

Zaključek

Cilj projekta je bil vključiti nove poučevalne vidike, metode in oblike dela pri učencih s posebnimi potrebami ter pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije tem učencem. V prvi fazi načrtovanja našega projekta smo v projektnem timu dognali, da je ključnega pomena v projekt vključiti učitelje razrednega pouka oziroma tiste učitelje, s katerimi se omenjeni učenci sprva srečajo na svoji izobraževalni poti. Ravno zaradi tega je 5 profesorice razrednega pouka opravilo 3 mobilnosti, ki so pripomogle k višji kakovosti dela z omenjenimi učenci. Da bi med drugim krepili kolektivni dialog med našimi strokovnimi delavci, kar bi olajšalo vsakršno implementacijo novih pridobljenih metod in oblik dela izenačili, smo v projekt vključili tudi predmetne učitelje. Ti so tudi povsem enakovredno vključeni v inkluzijo marginaliziranih učencev, zato smo v preostale 3 mobilnosti vključili 4 predmetne profesorje, in sicer 3 profesorje športa in 1 profesorico likovne umetnosti. Izvedene aktivnosti so v skladu z nadgradnjo učiteljevih kompetenc pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami ter učno problematiko in potrebami šole, kot so želja po inkluziji marginaliziranih skupin učencev, nove učne metode, interaktivno poučevanje in krepitev mednarodnih kompetenc strokovnih delavcev. Na podlagi prve mednarodne izkušnje naše šole v takšnem obsegu, so na podlagi izvedenih aktivnosti udeleženci usposabljanj izpostavili naslednje rezultate:

- okrepljena medkulturna zavest,
- večja motivacija za sodelovanje v nadaljnjih mednarodnih projektih,
- osveženo znanje angleškega jezika,
- naveza novih prijateljskih vezi med kolegi učitelji iz drugih držav,
- uvedba prilagojenih sprememb v poučevanju in uporaba raznolikih učnih metod,
- izmenjava dosedanjih izkušenj,
- poznavanje in razumevanje drugih šolskih sistemov v evropskih državah ter
- deljenje znanja med sodelavci.

Z navedenim projektom smo usvojili primere dobrih praks in jih inovativno prenesli med naše učence. Celotno pedagoško osebje je postalo bolj dovezetno za spremljanje novih mednarodnih programov in nadaljnje sodelovanje v Erasmus+ programu, kar bo v nadaljnjih letih zagotovo rezultiralo v nov projekt, posledično pa prispevalo k razvoju spodbudnega učnega okolja v naši skupnosti.

Literatura

- Kranjc, T., Drolc, A., Nose Pogačnik, Š., Pevec, M., Slivar, B., Uranjek, J. in Weilguny, M (2019) Varno in spodbudno učno okolje. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Grah, J. (2013) Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami. (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

ORGANIZACIJA ANGLEŠKEGA TEČAJA Z NARAVNIMI GOVORCI

Povzetek: Znanje jezikov je v tem času nujna popotnica za življenje in tega dejstva se zavedamo tudi na šoli OŠ Dobropolje. V prispevku želim predstaviti organizacijo angleškega tečaja, ki ga že vrsto let organiziram za učence naše šole, predvsem za tiste učence, ki si želijo nekaj več, ki jih jezik in angleška kultura zanimata, za učence, ki si želijo novih izzivov. Organizacija takega tečaja je kar zahtevno delo, ki traja skoraj celo šolsko leto. Tečaj poteka na centralni šoli, vsako leto pa se prijavi okoli 30 učencev, ki so razdeljeni v majhne skupine glede na starost in stopnjo znanja. Tečaj izvede organizacija English in Action, s sedežem v mestu Canterbury v Angliji, ki že 20 let izvaja tečaje angleškega jezika v več kot 400 različnih šolah, v 20 državah. Tečaj izvajajo kvalificirani učitelji iz Anglije, zato pouk poteka izključno v angleškem jeziku.

Ključne besede: nadarjeni učenci, angleški tečaj, naravni govorniki, motivirani učenci

ORGANIZING AN ENGLISH COURSE WITH NATIVE SPEAKERS

Abstract: Today, the knowledge of languages is an essential way for life and at our Primary School Dobropolje we are aware of this fact. In the article I introduce the English course, which I have been organizing at our school for many years. The course is meant especially for students of our school who are interested in English language and culture and desire new challenges. Organising such a course is a demanding task which lasts almost an entire school year. The course takes place at the primary school and every year about thirty students apply. According to age and level of knowledge the students are divided into small groups. The course is run by English in Action which is based in Canterbury in England and has been running English courses in more than 400 schools in 20 countries for 20 years. The course is taught by qualified teachers who come from England, therefore the lessons are exclusively in English.

Key words: talented students, English course, native speakers, motivated students

Uvod

Kot učiteljica angleščine na razrednji stopnji sem si zelo želela obogatiti program učenja angleškega jezika, predvsem za nadarjene učence. Zdelo se mi je, da ravno tem učencem, ki si želijo in zmorejo več manjkajo izzivi. V razredu več pozornosti namenjam učencem z učnimi in vedenjskimi težavami, na boljše učence pa večkrat pozabim, saj so ti učenci tihi, pridni in neopazni. Za organizacijo English in Action sem prvič slišala leta 2012, ko sem se vračala iz odličnega izobraževanja v Angliji. Izvedela sem, da je v Sloveniji kar nekaj šol, ki že organizira njihove tečaje. Ideja in priložnost, da vnesem nekaj novega za učence naše šole, se mi je zdelo več kot odlična, zato sem jo predstavila ravnatelj, ki pa jo je takoj podprl. Tako sem na OŠ Dobropolje leta 2013 prvič organizirala angleški tečaj, organizacije English in Action. English in Action je edina priznana ponudnica tečajev angleškega jezika v šolah. Priznanje ji je podelilo združenje EAQUALS (Evropsko združenje kvalitetnega jezikovnega izobraževanja), ki v Evropi postavlja merila dobrih ponudnikov jezikovnega izobraževanja. Celoten projekt že vrsto let podpirata tako ravnatelj šole kot tudi župan občine Dobropolje, ki iz proračuna vsako leto prispeva del sredstev za organizacijo in izvedbo tečaja. Organizacija tečaja poteka po sledečem zaporedju.

1 Dovoljenje ravnatelja

Kateregakoli projekta se kot učitelj lotiš, moraš projekt najprej predstaviti ravnatelj, ter ga hkrati prositi za dovoljenje, da lahko projekt izpelješ. Ravnatelj je idejo o tečaju podprl, kar je zelo pomembno, saj je ravno šola tista ustanova, ki omogoči prostore (razrede), v katerih tečaj poteka. Naš ravnatelj je zelo prijazen, zato vsem udeležencem tečaja omogočil še brezplačen prevoz na tečaj in malico v času tečaja. Prav tako plačevanje položnic za tečaj poteka preko računovodstva šole.

2 Prijavnica za tečaj

Po dogovoru z ravnateljem je naslednji korak priprava prijavnice na tečaj. Prijavnica mora biti dovolj nazorna in prepričljiva, da otroke in starše prepriča, da se na tečaj prijavi. Vsebovati mora vse pomembne informacije o tečaju; kdo bo izvajal tečaj, kdaj bo tečaj potekal, od katere do katere ure bo tečaj potekal, kje bo tečaj potekal, kaj se bodo učenci učili, cena tečaja, način plačila, prevoz na tečaj, malica, itd. V prvih letih je tečaj potekal prvi teden počitnic, vendar na pobudo učencev in staršev, se je termin tečaja prestavil na zadnji teden počitnic. Omenjeni termin je učencem bolj

ustrezal, saj so tako še pred začetkom pouka svoje znanje angleščine osvežili in nadgradili.

3 Organizacija skupin

Po prejetih prijavnica je čas za organizacijo skupin. V skupini je od 8 do 12 tečajnikov. V kolikor je to mogoče, učence razdelim po razredih oziroma po predznanju angleščine. Učencem veliko pomeni, da so lahko v skupini s svojimi sošolci oziroma prijatelji.

Po končanem seznamu skupin je potrebno za vsako skupino izbrati zvezek, po katerem v času tečaja učenci delajo. Na voljo je kar nekaj različnih zvezkov, z različnimi vsebinami in za različno stopnjo učenja angleščine; Breakthrough, Waystage, Trekkers, Explorers in drugi. Paziti moram, da učenci, ki se na tečaj prijavijo vsako leto, ne delajo po enakem zvezku.

4 Urnik

Sledi organizacija urnika, v katerem določim začetek in konec tečaja ter ure, ki si tekom tečaja sledijo. Tečaj se začne ob 8.00 in konča ob 13.10. Vmes je 20 minut rezerviranih tudi za malico. Otroci so tako pet dni po 6 šolskih ur obkroženi z angleškim jezikom in britansko kulturo.

5 Organizacija učiteljev spremljevalcev

Določiti je potrebno tudi učitelje spremljevalce, ki so prisotni v času tečaja. Naloga učiteljev spremljevalcev je, da poskrbijo za učence v času odmora, malice, prihoda učencev na tečaj in odhoda domov, pomagajo pripraviti in pospraviti učilnico in so v pomoč tujim učiteljem, ko to potrebujejo. Učitelji spremljevalci so prisotni prostovoljno in za to ne prejmejo nikakršnega plačila, poleg tega žrtvujejo teden dni počitnic.

6 Malica

Poskrbeti je potrebno tudi za naročilo malic v šolski kuhinji. Potrebno je malico naročiti tako za učence kot tudi za učitelje spremljevalce in tuje učitelje. Vrsto malice izberem sama, vedno pa se odločam glede na to, kaj učenci radi jedo. V času tečaja je bil vedno na voljo tudi čaj.

7 Prevoz

Na naši šole je veliko učencev vozačev, zato je potrebno organizirati tudi prevoz učencev do šole in nazaj, kjer tečaj poteka. Urediti je potrebno natančen čas vožnje iz ene vasi v drugo, da so učenci v najkrajšem možnem času pripeljani do šole. Ker je za vožnjo odgovoren šolski hišnik, ga je potrebno o vsem obvestiti in mu podati jasne usmeritve. Nujen je tudi seznam o številu učencev na posamezni postaji.

8 Prevoz tujih učiteljev do šole in nazaj

Prevoz potrebujejo tudi tuji učitelji. Ti so nastanjeni v gostišču Krpan v Grosuplju, kjer imajo na voljo sobo z zajtrkom. Stroške bivanja plačajo sami. Za organizacijo prevoza tujih učiteljev poskrbim kar sama, saj v tem vidim priložnost, da čas vožnje izkoristim za komunikacijo z njimi in izmenjavo mnenj glede poteka tečaja. Tako se vsako jutro odpeljem v Grosuplje po učitelje, ki je 20 km oddaljen iz Vidma in jih po koncu tečaja ponovno odpeljem nazaj. Vsak dan v popoldanskem času se s tujimi učitelji dogovorim za druženje. Takrat sem v vlogi vodičke, saj imajo tuji učitelji željo po spoznavanju lepote Slovenije. Tako si v petih dneh ogledamo bližnjo okolico in nekaj pomembnejših krajev: Županovo jamo, sprehod po Ljubljani, Ljubljanski grad, vzpon na Šmarno goro, obisk turistične kmetije Čož in drugo.

9 Angleški tečaj

Na dan tečaja najprej na vsa vrata razredov obesim list s seznamov učencev, urnikom in učitelji spremljevalci, da učenci vedo, v kateri skupini so. Angleški učitelji se vsako uro tečaja menjajo med skupinami, kar je učencem še posebej zanimivo, saj vsak učitelj v skupino prinese neko svojo energijo, prav tako pa imajo učenci priložnost spoznati vse učitelje. Intenzivni pouk, ki traja po 6 šolskih ur, vsebuje zabavne poučne aktivnosti, diskusije, kvize, projektno delo in gledališko igro, s katero se učenci predstavijo ob koncu tečaja. Tako so učenci ves čas tečaja v stiku z angleškim jezikom in britansko kulturo. Izpopolnjujejo se predvsem v govornem in pisnem sporočanju. Na začetku tečaja vsak učenec prejme delovni zvezek, mapo in svinčnik, ob koncu tečaja pa priznanje.

Zadnji dan tečaja sledi predstava med skupinami. Vsaka skupina se predstavi s svojo točko; dramska igra, skeč, recitacija, ples, dialog, projektno delo, skratka tisto, kar se učenci naučijo v času tečaja. Na koncu tečaja sledi podelitev priznanj za sodelovanje, skupno fotografiranje in odhod domov.

10 Vprašalnik o tečaju

Po koncu tečaja za učence pripravim anonimni vprašalnik o tečaju. Z njim želim ugotoviti, kaj je bilo učencem na tečaju všeč, kaj bi izboljšali oziroma spremenili. Tako pri naslednji organizaciji tečaja vedno upoštevam mnenja in predloge učencev, ki so jih izrazili v vprašalniku.

VPRAŠALNIK

RAZRED _____

1. KAKO BI OCENIL ORGANIZACIJO TEČAJA? OBKROŽI.

TEČAJ JE BIL DOBRO ORGANIZIRAN.	DANENE VEM
PREVOZI SO BILI DOBRO ORGANIZIRANI.	DANENE VEM
OBVESTILA GLEDE TEČAJA SO BILA JASNA.	DANENE VEM
MALICA JE BILA OKUSNA.	DANENE VEM

2. KAKO OCENJUJEŠ TEČAJ?

ODLIČNO ZELO DOBRO DOBRO SLABO

učno gradivo
aktivnosti
igre
projektno delo
končna predstava

3. KAKO BI OCENIL ANGLEŠKE UČITELJE?

SO PRIJAZNI.	DANENE VEM
POMAGAJO, ČE ČESA NE VEM.	DANENE VEM
SO ZABAVNI.	DANENE VEM
MORALI BI BITI BOLJ STROGI.	DANENE VEM
DOBRO POUČUJEJO.	DANENE VEM
NAVODILA VEČKRAT RAZLOŽIJO.	DANENE VEM

4. KAKO BI OCENIL SEBE?

NA TEČAJU SEM SODELOVAL.	DANEVČASIH
IZ UČITELJEV SEM SE NORČEVAL.	DANEVČASIH
NA TEČAJU SEM SE DOLGOČASIL.	DANEVČASIH
VELIKO STVARI MI JE BIL ZANIMIVIH.	DANEVČASIH
NESPOŠTLJIV SEM BIL DO UČITELJEV.	DANEVČASIH
UČITELJI SO ME MORALI VEČKRAT OPOZORITI.	DANEVČASIH

5. KAJ TI JE TEČAJ DOPRINESEL? SI MORDA KAJ NOVEGA SPOZNAL?

6. OBKROŽI.

BI SE NA TEČAJ PRIJAVIL TUDI NASLEDNJE LETO? DANENE VEM

7. KAJ PREDLAGAŠ ZA NASLEDNJE LETO?

11 Članek za lokalni časopis

Po koncu tečaja vsako leto napišem članek za lokalni časopis, v katerem predstavim potek tečaja, vtise otrok o tečaju, hkrati pa se zahvalim ravnatelju šole in županu občine Dobropolje za donirana sredstva. Priložim nekaj slik s tečaja, s katerim članek popestrim.

Zaključek

Z angleškim tečajem imajo učenci možnost sporazumevanja z angleško govorečimi učitelji, ki jim je angleščina materni jezik. Ta izkušnja jim zagotovo pomaga, da lažje premagujejo negotovost pri komuniciranju in navezovanju stikov v tujem jeziku. Kljub temu, da so učenci prikrajšani za teden dni počitnic verjamem, da večini učencev tečaj ostane v lepem spominu in da je trud po napornemu tednu poplačan. Učenci v enem tednu doživijo drugačno izkušnjo, s katero premagujejo jezikovne ovire in krepijo svojo samozavest.

POTOVANJE SKOZI RAZLIČNE KULTURE, ZGODOVINO IN JEZIK

Povzetek: Projekt je nastal tri leta nazaj, ko sem ravnateljici predlagala, da bi s potovanji otroke motivirali k učenju. Prvo leto, med izbirnim predmetom španščina, smo se poučili o španski kulturi in zgodovini, igrali različne igre, delali plakate, gledali filme ter poučne videoposnetke o španski zgodovini v španskem jeziku. Nato smo decembra ter maja imeli dobrodelno tržnico, kjer smo zbirali prispevke za organizacijo potovanja. Seveda so nam starši otrok, ki so bili udeleženi, morali finančno pomagati, a je to bila zelo velika izkušnja, s katero so otroci obogateli v vseh pomenih. Vsako potovanje širi obzorja in ti pomaga, da zrasteš. Ker je bil odziv velik, smo zgodbo ponovili naslednje leto. Najprej s pripravami v razredu, kasneje pa še s potovanjem v London in še kasneje tudi v Prago.

Ključne besede: učenje, motivacija, cilj, potovanje, širjenje obzorij

A JOURNEY THROUGH DIFFERENT CULTURES, HISTORY AND LANGUAGE

Abstract: The project was created three years ago when I suggested to the principal that trips would motivate the children to learn. In the first year, during the optional Spanish course, we learned about Spanish culture and history, played various games, made posters, and watched movies and instructive videos about Spanish history in Spanish. Then in December and May we held a charity market, where we collected donations to organise the trip. Of course, the parents of the children who were involved had to help us financially, but it was a very big experience from which the children got rich in every sense. Each trip broadens your horizons and helps you to grow. Because the response was great, we repeated the story the following year. First with preparations in class, and later with a trip to London and later we also made a trip to Prague.

Key words: learning, motivation, goals, travel, broadening horizons

Uvod

Drži, da se v življenju konstantno učimo, in kadar nas nekaj zanima, se tega naučimo brez kakršnega koli navora. Veliko ljudi pa si ob besedi učenje predstavlja muke, dolgčas. Zanimivo pa je dejstvo, da z učenjem pridobimo nove informacije, nova znanja in nove kompetence, vendar nas kljub temu ne pritegne dovolj. Zato moramo biti, da začnemo kakršno koli nalogo, motivirani, motivacija je torej ključna. Vpliva na učenje in ocene učencev. Pomembno je, da si zastavimo cilj. Ko imamo cilj, smo tudi bolj motivirani za njegovo doseganje. Ko pa se doseže cilj, sledi nagrada. Ko je učenec nagrajen, se poveča motivacija za učenje.

1 Učenje

Poglejmo si prej definicijo učenja. Učenje lahko strokovno definiramo kot "vsako spremembo v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev." (Unesco, 1993) Pri učenju uporabljamo različna učna sredstva, najpogosteje knjige, zapiske, skice, tabele, grafikone, revije, internet in ostale pripomočke. Sestavni deli procesa učenja so predvsem branje, zapisovanje, poslušanje (pri učenju si zapomnimo 20 % tega, kar slišimo), izpisovanje, zelo pomembno je tudi povzemanje bistva snovi, ponavljanje, ob tem pa je tudi zelo priročno opazovanje (pri učenju si zapomnimo 30 % tega, kar vidimo). Če povzamemo, ugotovimo, da nam za učenje preostane samo polovica teorije. (Kampwerth 2006, str. 10)

1.1 Dejavniki uspešnega učenja

Dejavnike učenja lahko delimo na tiste, ki so v učencu samem, torej notranje dejavnike, in na dejavnike v njegovem okolju, družinskem in šolskem oz. v celotni učni situaciji, torej zunanje dejavnike. Meja med njimi pa ni natančno začrtana, mnogokrat se med seboj prepletajo.

Notranji dejavniki:

- a) Fiziološki – izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, zdravja in počutja. Na učno uspešnost vplivajo tako začasna (pretirana lakota, utrujenost) kot tudi trajnejša stanja organizma (bolehnost, naglušnost).
- b) Psihološki – umske sposobnosti, razvojna stopnja, nivo, struktura in razvite sposobnosti (računske, besedne, spominske).

Zunanji dejavniki:

- a) Fizikalni – izvirajo iz neposrednega učnega okolja (osvetljenost, hrup, temperatura, urejenost učnih pripomočkov, opremljenost in oblikovanost prostorov za učenje).
- b) Družbeni ali socialni – izvirajo iz ožjega in širšega učencevega družbenega okolja (šola, družina, širše družbeno okolje) (Povzeto po: http://www.cvzu-pomurje.si/egradiva/ucimo_se_uciti/dejavniki_uenja.htm)

1.2 Načini učenja

Učimo se na različne načine, hote ali nehote, podrobneje pa poznamo naslednje:

- a) Pogojevanje – je preprosta oblika učenja, ko nov dogodek povežemo z našim že naučenim obnašanjem.
- b) S poskusi in zmotami – v tem primeru rešitve ne poznamo, vendar poskusimo mnogo stvari in na koncu nam le uspe. Naslednjič moramo v enaki situaciji narediti že manj poskusov, zato vemo, da smo se malo naučili rešiti težavo že prvič.
- c) Posnemanje – v tem primeru gledamo, kako želeno opravilo opravlja nekdo, ki ga zna bolje od nas.
- d) Besedno učenje – uporabljamo ga za šolsko učenje, poteka pa tako, da najprej nekaj preberemo ali o nečem slišimo in si to zapomnimo. Ko nas nekdo povpraša o naučenem, mu znamo odgovoriti, čeprav te zadeve nismo videli ali je preizkusili. (Povzeto po: <http://www.tosemjaz.net/clanki/516/detail.html>)

1.3 Učni stili

Vsak posameznik ima svoj način učenja, ki mu najbolj odgovarja. To imenujemo učni stil, ki je širok pojem, ki vključuje strategije učenja, postavljanje ciljev in samo razumevanje učenja. Ločimo sedem različnih stilov, ki se razlikujejo glede na vrsto inteligence posameznika. Vsak izmed teh stilov predstavlja drugačen način preučevanja vsebine in razvija drugačno sposobnost. Dr. Gardner je tudi dokazal, da se sposobnost učenja zelo poveča, če znamo uporabljati vse vrste inteligenc. Te inteligence pa so:

- logično-matematična: sposobnost logičnega razmišljanja in s tem reševanja matematičnih problemov;
- jezikovna: sposobnost dobrega pisanja in ustreznega izražanja;
- glasbena: sposobnost za ritem in glasbo ter ustvarjanje te;
- gibalna: sposobnost uporabljanja celega ali določenih delov telesa v reševanju problemov, uporablja se v vseh umetnostih in obrteh;
- prostorska: sposobnost, da si določene stvari lažje predstavljamo, zamišljamo, vidimo;
- avtorefleksivna – intrapersonalna: poznavanje notranjosti osebnosti – ocenjevanje lastnega čustvenega življenja, sposobnost objektivne samoanalize;
- medosebna: sposobnost dobre družabnosti, komunikacije, navezovanja stikov. (Povzeto po: <http://dddrava.si/vsebina/za-dijake/kako-se-uciti>)

2 Motivacija

Kot sem na samem začetku omenila, ni učenja brez motivacije. Poglejmo si tudi definicijo te. Motivacija je skupni pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Kognitivistična opredelitev motivacije posebej poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vzburljenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) ter sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje. (Marentič Požarnik 2000, str. 184)

2.1 Vrste motivacije

Motivacijsko spodbudo oz. motiviranost delimo na notranjo in zunanjo motivacijo glede na to, od kod prihaja in kdo jo izvaja, razvija ali spodbuja in povečuje.

2.1.1 Zunanja motivacija

O zunanji motivaciji govorimo, kadar se učimo zaradi zunanjih posledic, ki niso nujno sestavni del učenja; kadar cilj ni v dejavnosti, ampak zunaj nje, v določeni posledici, je definirano v učbeniku psihologije Psihologija učenja in pouka. (Marentič Požarnik 2000, str. 188) Potemtakem je učenje sredstvo za pridobivanje pohval, materialnih nagrad, izogrnitev negativnih posledic, kot so graja, grožnje staršev, da bodo otroku ukinili profil na socialnem omrežju ... Taka motivacija je le v redkih primerih trajna, saj v trenutku, ko zunanji pritisk upade ali izgine, ni več potrebe po učenju.

2.1.2 Notranja motivacija

Pri tej vrsti motivacije se motiviranost razvije iz dejavnosti same, povečuje pa se iz posameznika, ki to dejavnost opravlja. Rezultat tukaj ni ključen, ker je opravljanje te motivacije zadovoljstvo, ki je najpomembnejše. Dobra plat notranje motivacije je, da je trajna, saj učenec vztraja zaradi lastnega užitka, brez zunanje sile. Užitek je poleg vedno prisoten in tudi dejavnost je kakovostnejša, rezultati so opazno boljši, odkrivajo se novi interesi, širijo stari, vse je spontano in ustvarjalno. (Marentič Požarnik 2000)

2.1.3 Učna motivacija

Vsi se zavedamo, da je za vsako naše dejanje potrebna motivacija. Za učence je najpomembnejša učna motivacija, saj je učenje del njihovega vsakdana. Vsi ljudje, tudi odrasli, imamo vsaj nekaj učne motivacije, saj se vse življenje učimo. Učitelji se vsakodnevno spopadajo s tem, kako pripraviti učenca, da se bo (rad) učil. Motivacija je zelo pomembna za uspešno učenje, saj niso le tehnike učenja tiste, ki bodo prinesle uspeh, ampak predvsem motivacija vpliva na to, koliko energije je učenec pripravljen vložiti v učenje ali v iskanje učne tehnike, ki mu najbolj leži. Barica Marentič Požarnik v svoji knjigi Psihologija učenja in pouka govori o tem, kako učitelji pogosto ne zaznajo več učne motivacije pri učencih, in o tem, da se učijo le še pod prisilo ter za ocene. Nadalje ugotavlja, da nekateri učitelji neradi pohvalijo svoje učence, saj bi se ti lahko prevzeli. Prav tako učitelji menijo, da 13 slabšim učencem graja ne pomeni nič. (Marentič Požarnik 2000) Učna motivacija je pri vsakomer različna, a ima jo vsak, ki se znajde v učnem položaju. Kako kakovostna in intenzivna je ter kako dolgo traja, je odvisno od pobude oziroma od moči posamezne motivacije. (Marentič Požarnik 2000) Torej je motivacija odvisna od lastnih interesov, osebnih ciljev posameznika, radovednosti, samostojnosti učenca in tudi od načina poučevanja učitelja.

2.1.4 Pomanjkanje učne motivacije

O pomanjkanju učne motivacije lahko govorimo takrat, ko se učenci lotevajo učenja neradi, pod prisilo, med poukom ne poslušajo, klepetajo, niso miselno prisotni, se izmikajo dolžnostim in se potuhnejo med šolskimi klopki. (Marentič Požarnik 2000) Po zdajšnjih ugotovitvah, da sta obe vrsti motivacije (zunanja in notranja) vedno prisotni, lahko rečemo, da gre pri pomanjkanju učne motivacije predvsem za preseganje zunanje motivacije nad notranjo. Ker prisilo po navadi izvajajo starši in učitelji, lahko govorimo o prisili kot zunanji motivaciji.

Zdaj, ko smo podrobno proučili pomen učenja in motivacije, se lotimo praktičnega dela.

Praktični del projekta

Vsi dobro vemo, da se večina otrok uči zadnji trenutek, nato vse pozabi, znanje ne traja, ker se naučijo vse na pamet, da bi dobili dobro oceno. Zato je treba nekako motivirati učence k učenju. Sam projekt je nastal pred tremi leti, ko sem ravnateljici predlagala, da bi s potovanji otroke motivirali k učenju. Prvo leto, med izbirnim predmetom španščina, smo se poučili o španski kulturi in zgodovini, igrali različne igre, delali plakate, gledali filme ter poučne videoposnetke o španski zgodovini in kulturi v španskem jeziku. Nato smo imeli decembra in maja dobrodelno tržnico pred šolo, kjer smo zbirali prispevke za organizacijo potovanja. Seveda so nam starši otrok, ki so bili udeleženi, morali finančno pomagati, saj nismo zbrali dovolj, da bi lahko financirali vse udeležence, a je to bila zelo velika izkušnja, s katero so otroci obogateli v vseh pomenih, denar pa na srečo ni bil težava. Vsako potovanje širi obzorja in ti pomaga, da zrasteš. Ker je odziv bil velik, smo zgodbo ponovili tudi naslednje leto. Najprej enako, s pripravami v razredu, kasneje pa še s potovanjem v London in še kasneje tudi v Prago.

Zaključek

Pomen teh potovanj nista zgolj zapravljanje denarja in pohajanje. Z vsakim potovanjem vsak od nas razširi svoja obzorja, se nauči kaj novega. Veliko izve o kulturi in zgodovini mesta. Doživi enkratno izkušnjo. Zraste. Zato je pomembno, da smo motivirani, da se radi učimo, kajti vsak uspeh prinese nekaj pozitivnega, nagrado, samozadovoljstvo.

Vsaka generacija se zdaj veseli naslednjega potovanja, saj je to nekako postala tradicija šole. Načeloma se trudimo, da bi organizirali vse ob koncu šolskega leta, tako da otroci dokažejo, kaj vse zmorejo. Če le hočejo.

Literatura

Kampwerth, K. (2006). Najboljši v razredu v štirih tednih. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana.

Spletni viri

Definicija učenja – Unesco 1993. (online). (Citirano 24. nov. 2013; 16:30). Dostopno na naslovu: http://www.cvzupomurje.si/egradiva/ucimo_se_uciti/definicija_uenja__unesco_1993.htm.

Dejavniki učenja. (online). (Citirano 12. jan. 2014; 21:40). Dostopno na naslovu: http://www.cvzu-pomurje.si/egradiva/ucimo_se_uciti/dejavniki_uenja.htm

Žnudrel, M. Učenje. (online). (Citirano 22. dec. 2013; 19:45). Dostopno na naslovu: <http://www.tosemjaz.net/clanki/516/detail.html>.

Jančar, V. Kako se učiti. (online). (Citirano 16. jan. 2014; 20:50). Dostopno na naslovu: <http://dddrava.si/vsebina/za-dijake/kako-se-uciti>.

SPodbujanje nadarjenih učencev pri pouku angleščine

Povzetek: Angleščina nas spremlja na vsakem koraku. Učenci so ji vsakodnevno izpostavljeni prek uporabe televizije, računalnika in mobilnega telefona. Njihova stopnja znanja angleščine je zelo dobra in že v osnovni šoli lahko opazimo veliko nadarjenih učencev. Zato mora učitelj angleščine v šoli poiskati dodatne načine za spodbujanje njihove nadarjenosti. V spodbudno učno okolje sodijo ure dodatnega pouka, kjer se lahko učencem individualno posvetimo ter razvijamo besedišče in govorne sposobnosti. Druga oblika spodbujanja talentov pri angleščini so tudi organizirani obiski naravnih govorcev na šoli. Učenci se lahko na tak način pogovarjajo z naravnim govorcem v tujem jeziku in krepijo svojo samozavest. V prispevku bom predstavila spodbudno učno okolje za nadarjene učence in učenke na OŠ Dobropolje.

Ključne besede: nadarjeni učenci, angleščina, dodatni pouk, naravni govorcev

ENCOURAGING GIFTED STUDENTS IN ENGLISH LESSONS

Abstract: English is all around us. Nowadays, pupils can easily learn English through television, computers and mobile phones and some of them are very good at English already in primary school. That is why, a teacher should find some additional activities to encourage their talent. Talented students can attend some extra English lessons at school where teachers can individually develop vocabulary and speaking skills. A teacher can also invite native English speakers and make the lesson more interesting. Pupils can in this way improve their confidence to speak English. This article presents a positive classroom environment to encourage talented pupils at primary school Dobropolje.

Key words: talented pupils, English, extra lessons, native speakers

1 Uvod

Nadarjeni učenci so učenci s posebnimi potrebami in včasih je težko opredeliti, kateri otroci so nadarjeni. Avtorica knjige Vsi učenci so lahko uspešni navaja, da so nadarjeni ali talentirani učenci tisti učenci, ki kažejo visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in zato poleg rednega programa potrebujejo posebej prilagojene programe ali dejavnosti. Avtorica ravno tako opozori na razliko med dvema izrazoma: nadarjeni in talentirani učenci. Nadarjeni učenci so učenci, ki imajo visoko splošno sposobnost za doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, talentirani učenci pa so učenci z visokimi specifičnimi sposobnostmi, ki vodijo do uspeha na različnih področjih (Kesič Dimić, 2010, str. 69). Nadarjene učence lahko opazimo že v zgodnjih letih šolanja, zato moramo biti tudi učitelji zelo pozorni in pripraviti primerne izobraževalne programe, ki sledijo njihovim potrebam.

Zakon o osnovni šoli nadarjene učence opredeljuje kot tiste, ki »izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela« (11. člen ZOsn).

Nadarjeni učenci so zelo raznoliki in njihova nadarjenost se kaže na različnih področjih:

- miselno-spoznavno področje (logično mišljenje, humor, dober spomin);
- učno-storilnostno področje (bogato besedišče, branje, umetniške dejavnosti);
- motivacija (radovednost, vztrajnost, motivacija);
- socialno-čustveno področje (neodvisnost, samostojnost, sočutje).

V osnovni šoli poteka proces odkrivanja nadarjenih učencev na treh stopnjah:

- evidentiranje;
- identifikacija;
- seznanitev staršev in pridobitev njihovega mnenja o otrokovi nadarjenosti.

Najprej izberemo skupino učencev, ki bi bili lahko nadarjeni na podlagi učnega uspeha, dosežkov, učiteljevega mnenja, tekmovanja, konjičkov in mnenja šolske svetovalne službe. Učenci, ki so evidentirani kot nadarjeni, morajo zadovoljiti vsaj eno izmed teh meril. V nadaljevanju začnemo z iden-

tifikacijo, ki vsebuje ocenjevalne lestvice za učitelje, teste sposobnosti in teste ustvarjalnosti. Učenec je lahko nadarjen na katerem koli od teh meril. Zadnji korak pri odkrivanju nadarjenih učencev sta seznanitev njihovih staršev in pridobitev njihovega mnenja.

2 Odkrivanje nadarjenih učencev pri pouku angleščine

Pouk angleščine se prične izvajati že v 1. razredu devetletne osnovne šole. Tudi nekateri vrtci že začinjajo z zgodnjim poučevanjem jezika. Angleščina nas v tem času spremlja na vsakem koraku, zato so ji učenci vsakodnevno izpostavljeni (televizija, računalnik, mobilni telefon). Razlike v znanju jezika so zato vidne že zelo zgodaj in učitelj bo kmalu presodil, kateri učenci so nadarjeni na jezikovnem področju. Učitelj angleščine učence spremlja in opazuje pri pouku angleščine. Svoje mnenje posreduje na sestanku oddelčnega zbora in sodeluje pri evidentiranju in identifikaciji nadarjenih učencev. Ko je učenec spoznan za nadarjenega, mora učitelj angleščine pripraviti individualizirani program dela ter nabor dejavnosti, kamor se učenec lahko vključi. Ravno tako mora sodelovati z razrednikom, šolsko svetovalno službo, vodstvom šole ter starši, saj le tako lahko nadarjenemu učencu omogoči kakovosten pouk in spodbuja ustvarjalnost. (Plešec, 2009)

3 Oblike dela z nadarjenimi učenci pri pouku angleščine

Učitelj angleščine mora nadarjenega učenca pri pouku spremljati, spodbujati in motivirati k delu. Uporabljati mora različne metode dela ter izvajati notranjo diferenciacijo v sklopu pouka in fleksibilno diferenciacijo. Pouk angleščine v tretjem triletju lahko poteka v manjših ali v nivojskih skupinah. Če delo poteka v nivojskih skupinah, so nadarjeni učenci v skupini na najvišji ravni zahtevnosti, kjer se lahko učitelj popolnoma posveti nadarjenemu učencu in ga tako lažje spodbuja in motivira k delu. Učitelj pa mora paziti, da nadarjeni učenec ne izgubi motivacije in ga pouk prične dolgočasiti. Zato potrebuje zahtevne izzive in tudi veliko pohvale ter povratne informacije. Učitelj pri delu z nadarjenimi učenci lahko uporablja različna avdio in video gradiva, računalnik, interaktivno tablo s posebnimi tablicami in pametni telefon tudi v sklopu pouka ali pri domačem delu. (Plešec, 2009)

4 Oblike dela z nadarjenimi učenci izven pouka angleščine

Nadarjeni učenec se lahko poleg pouka udeležuje tudi dodatnega pouka in različnih interesnih dejavnosti. Pri dodatnem pouku lahko učitelj pripravi zahtevnejše naloge in izzive ter uporablja različne metode in oblike dela. V okviru tega pouka se lahko učenec pripravlja na tekmovanja s področja angleščine. Uporabna oblika dodatnega pouka je tudi bralna značka, kjer učenec bere daljša besedila, pripravi kratko obnovo, izrazi mnenje ali zapiše krajši pisni sestavek o prebrani knjigi. V sklopu interesne dejavnosti lahko nadarjeni učenec obiskuje krožek angleščine, ki poteka v angleščini, ali dramski krožek, kjer učitelj spodbuja nastopanje v angleščini. Poleg teh dejavnosti lahko nadarjeni učenec sodeluje pri obogatitvenih dejavnostih, kot so na primer jezikovne delavnice ali obisk posebnih gostov. Nadarjeni učenec lahko tudi nudi medvrstniško učno pomoč učencem, ki imajo na področju tujega jezika težave v sklopu pouka ali izven njega. Angleščina je zelo uporaben jezik, ki ga srečamo na vseh korakih našega življenja. Nadarjeni učenci imajo zaradi globalizacije ogromno možnosti za povezovanje z drugimi državami. Učitelj angleščine lahko s podporo vodstva šole sodeluje pri različnih projektih in programih, kot sta na primer Comenius in Cmeplus, ki podpirata jezikovne in kulturne izmenjave. Programa spodbujata povezovanje med šolami in mobilnost, saj lahko šola organizira izmenjavo učencev ali pa se povezuje med različnimi evropskimi šolami prek e-izmenjav (izmenjava fotografij, sestavkov, mnenj, izkušenj itd.) Nadarjeni učenci na tak način izboljšujejo/krepijo jezikovne zmožnosti, spoznavajo raznolikost in širijo kulturno zavest (Plešec, 2009).

5 Spodbujanje talentiranih/nadarjenih učencev pri pouku angleščine na OŠ Dobropolje

Pri pouku angleščine nadarjene učence spodbujamo k samostojnosti in jim ponudimo različne naloge, ki jim predstavljajo izziv:

- daljša besedila (naloge razumevanja);
- obogatitev besedišča (pregovori, horoskop, filmi);
- miselne naloge (križanke, kvizi);
- pisni sestavki.

Nadarjenih učencev ne spodbujamo le pri pouku, ampak tudi pri drugih oblikah dela. Predstavila bom nekaj oblik dela in dejavnosti, ki jih lahko obiskujejo nadarjeni učenci.

Dodatni pouk

V 8. in 9. razredu učitelji angleščine izvajamo ure dodatnega pouka, ki so namenjene nadarjenim učencem. Pri urah dodatnega pouka se z učenci pripravljamo na tekmovanja ter razvijamo vse štiri spretnosti: bralne, slušne, govorne in pisne. Skupina dodatnega pouka je manjša in zato ima učitelj več možnosti individualnega dela s posameznimi učenci. Učenci lahko uporabljajo angleščino in se med seboj pogovarjajo ter izmenjujejo mnenja. Z učenci veliko beremo daljša besedila in širimo besedišče. V nadaljevanju se posvetimo tudi razvijanju pisnih sposobnosti. Za sprostitev lahko z nadarjenimi učenci rešujemo različne zabavne kvize in križanke ter jih spodbujamo k sodelovanju v zabavnih dvogovorih v tujem jeziku.

Tekmovanja

Na šoli redno organiziramo tekmovanje za učence 7., 8. in 9. razredov, kjer lahko učenci dosežejo bronasto, srebrno in zlato priznanje. Pri pripravi na tekmovanje za 8. in 9. razrede učenci večinoma berejo daljša besedila in se učijo reševati naloge bralnega razumevanja ter širijo besedišče. Še posebej zanimivo je za učence tekmovanje v 7. razredu, ki ga organizira Slovensko društvo učiteljev angleškega jezika IATEFL Slovenia. Na tekmovanju morajo učenci v skupinah ali parih s pomočjo spletne aplikacije Videoshop – Video Editor ustvariti videoposnetek na dano temo. Učenci na tak način širijo in poglobljajo znanje angleščine, krepijo motivacijo, praktično uporabljajo angleščino, krepijo medijsko pismenost, sodelujejo v skupini in izražajo mnenja ter primerjajo znanje angleščine med vrstniki v Sloveniji. V šolskem letu 2017/18 so tekmovalke 7. razreda postale članice »komisije oddaje Master Chef« in so v spletni aplikaciji »Voicethread« predstavile in komentirale britanske jedi ter določile zmagovalno jed v duhu omenjenega resničnostnega šova. Učenke 7. razreda so predstavile tri tipične britanske sladice, ki so jih doma tudi pripravile in poskusile. Vse skupaj so odlično predstavile z lastnimi fotografijami, tako pisnimi kot tudi posnetimi komentarji s pomočjo spletne aplikacije in določile zmagovalno sladico. Za izdelek so prejele zlato priznanje.

Obiski tujcev

Naša šola že vrsto let sodeluje z ameriško ambasado v Ljubljani. Tako nas vsako leto obišče njen predstavnik in učencem na zanimiv način predstavi svoje življenje ter delo na ameriški ambasadi. V šolskem letu 2018/19 je našo šolo obiskala mlada študentka iz Anglije z imenom Isabel Fleur Walker, ki je en teden izvajala pouk z učenci 6.–7. razreda. Učence je spodbudila k sporazumevanju v angleščini prek številnih zabavnih besednih iger. Učenci so tako na zabaven in poučen način bogatili besedni zaklad ter se urili pri slušnem in govornem sporočanju/razumevanju v tujem jeziku. Z obiski naravnih govorcev učitelji ustvarjamo privlačnejši, ustvarjalnejši in drugačen pouk angleškega jezika ter spodbujamo medpredmetno in medkulturno povezovanje.

Bralna značka

Učitelji angleščine na naši šoli učence spodbujamo k branju angleških knjig in sodelovanju pri bralnem tekmovanju EPI READING BADGE v organizaciji šolskega epicentra. S tekmovanjem želimo na zabaven in zanimiv način približati učenje angleščine in popularizirati branje angleških knjig v osnovni šoli. Branje angleških knjig in sodelovanje na tekmovanju tudi pomaga pri odkrivanju in spodbujanju nadarjenih, ki tako dobijo še več motivacije za nadaljnje poglobljanje jezika in usvajanje jezikovnega znanja.

Evropski dan jezikov

Učenci naše šole vsako leto sodelujejo pri praznovanju evropskega dneva jezikov. Evropski dan jezikov je dan, ko praznujemo jezikovno raznolikost v Evropi in spodbujamo učenje jezikov. Tudi na naši šoli pri pouku angleščine na predmetni stopnji ta dan obeležimo z različnimi dejavnostmi: besede, pregovori in idiomi v različnih jezikih, naša himna v različnih jezikih, oglašanje živali v različnih jezikih, iskanje najdaljših besed v različnih jezikih itd. Vse omenjene dejavnosti popestrijo pouk angleščine in nudijo ogromno možnosti za spodbujanje nadarjenih učencev.

Angleški tečaj

Zadnji teden v avgustu so na šoli organizirali tečaj angleškega jezika, ki ga izvede organizacija English in Action. Petdnevni tečaj je namenjen nadarjenim učencem od 4. do 9. razreda. Vsebuje zabavne dejavnosti, kvize, projekte in gledališko igro, s katero se učenci predstavijo ob koncu tečaja. Učitelji na tečaju poskrbijo, da učenci nadgradijo svoje znanje jezika in krepijo samozavest.

Zaključek

Dolžnost in naloga učitelja je, da z različnimi dejavnostmi spodbuja nadarjene učence, krepí njihovo motivacijo in samozavest. Źal pa učitelji vse preveč časa porabimo za učence s posebnimi potrebami, ki imajo težave tudi pri angleščini in jim zato moramo posvetiti veliko časa med poukom in upoštevati različne prilagoditve. Tudi zato so nadarjeni učenci lahko prikrajšani za učiteljevo pozornost. Menim, da bi morali na šolah imeti več sestankov tudi za nadarjene učence.

Literatura

Kesič Dimic, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni. Ljubljana, Založba Rokus Klett.

OŠ Selnica ob Dravi. Kdo so nadarjeni učenci? Pridobljeno 25. 8. 2021 s <https://www.o-selnica.mb.edus.si/nadarjeni25/>

Plešec, R. (2009). Delo učitelja angleščine z nadarjenim učencem. Pridobljeno 25. 8. 2021 s <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/Ple%C5%A1ecR%20-%2041.pdf>

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. Uradni list Republike Slovenije, št 81/06 – uradno in prečiščeno besedilo 102/07, 107/10 pridobljeno 30. 8. 2021 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201187&stevilka=3727>

Z GIBANJEM DO LAŽJEGA POMNJENJA MLAJŠIH UČENCEV

Povzetek: Ustvarjalni gib spada med učne pristope, ki se jim šele v zadnjem času posveča več pozornosti. Učenci učne vsebine oblikujejo in izvajajo preko giba. To je nov učni pristop, s katerim lahko pouk nadgradimo in učencem učne vsebine ponudimo preko giba. Pouk tako popestrimo in naredimo učne vsebine še bolj privlačne. Učencem na ta način ponudimo možnost, da izrazijo svojo ustvarjalnost. Pouk, pri katerem snov posredujemo preko gibanja, je za učence veliko bolj razumljiv in zanimiv. Učenci postanejo aktiven člen v razredu, saj z gibanjem spodbujamo njegovo ustvarjalnost, povečamo motivacijo za delo in sodelovanje. Učenje z gibanjem omogoči in spodbuja otrokov razvojna vseh področjih. Govorimo lahko o celostni metodi učenja, kjer učenci razumejo oziroma sprejemajo informacije tako z umom kot s telesom. Med celostne metode učenja spada tudi ustvarjalni gib. Vsak učitelj ima svoj način poučevanja. Kljub temu mora pri načrtovanju pouka upoštevati, da učenci sporočila okolja sprejemajo s pomočjo petih čutil: tipa, voha, vida, sluha ali okusa. Poznamo namreč učitelje, ki pri učencih razvijajo predvsem slušni (aditivni) način sprejemanja informacij in vidni (vizualni) način. Nekateri poskušajo učencem informacije posredovati tudi preko gibanja in dotikov (kinestetični način).

Ključne besede: igra, ustvarjalni gib, učenci

BY MOVING TO MAKE IT EASIER FOR YOUNGER STUDENTS TO REMEMBER

Abstract: The creative movement is one of the learning approaches that has only recently received more attention. Pupils design and implement learning content through movement. This is a new learning approach with which we can upgrade the lessons and offer the learning content to the students through movement. This enriches the lessons and makes the learning content even more attractive. In this way, we offer students the opportunity to express their creativity. The lesson in which we convey the material through movement is much more understandable and interesting for students. Students become an active member of the classroom, as movement stimulates his creativity, increases motivation to work and participate. Learning through movement enables and encourages children's development in all areas. We can talk about a holistic method of learning, where students understand or accept information with both mind and body. Integrated learning methods include creative movement. Every teacher has their own way of teaching. Nevertheless, when planning a lesson, he must take into account that students receive the messages of the environment through the five senses: type, smell, sight, hearing or taste. Namely, we know teachers who develop in students mainly the auditory (additive) way of receiving information and the visual (visual) way. Some also try to convey information to students through movement and touch (kinesthetic mode).

Key words: play, creative movement, students

Uvod

Ustvarjalni gib spada med nekoliko bolj sodobne učne pristope. Besedna zveza ustvarjalni gib je sestavljena iz dveh besed ustvarjalni ter gib. Besedo ustvarjalni lahko povežemo z besedo ustvarjalnost, ki je že od nekdaj človekova potreba. V zadnjem času ji tudi v šoli posvečamo več pozornosti. Vsak človek ima v sebi potrebo tako po ustvarjanju in igri kot po gibanju. Predvsem otroci, ki veliko časa v šoli preživijo v zaprtem prostoru, kjer morajo sedeti za mizo in mirovati, imajo posebej izrazito potrebo po gibanju in igri, ki jim omogoči, da se sprostijo ter razvijajo svojo domišljijo in ustvarjalnost. »Ustvarjalnost je definirana kot dejavnost, lastnost mišljenja, način mišljenja, sposobnost, osebnostna lastnost oziroma poteza« (Kroflič, 1992).

Šolska praksa

V današnjih časih šolska praksa pogosto ni skladna s spoznanji o delovanju možganov otrok, zaradi česar učenci pri pouku slabše delujejo. Avtor predlaga spremembo učnih metod. Poda primer raziskave, v kateri so nevro znanstveniki z raziskavami potrdili, da gibanje pozitivno vpliva na delovanje možganov. Gibanje pripravi možgane na učenje in organiziranje. Ko se namreč gibljemo, postane zadnji, spodnji del možganov zelo aktiven in živci posredujejo informacije v višje predele možganov, ki jih uporabljamo za koncentracijo. Z gibanjem smo lahko bolj koncentrirani in samo koncentracijo ohranimo dlje časa. Otroci so pri gibanju koordinirani, imajo več ravnotežja in možgani bolje delujejo. Usklajeno gibanje obeh polovic telesa (leva stran možganov namreč nadzoruje desno stran, desna pa levo) vodi do usklajenega delovanja obeh možganskih polovic in s tem

pozitivno vpliva na učne sposobnosti otrok. Ni nujno, da se otroci največ naučijo, če mirno sedijo. Pri sedenju so možgani slabše organizirani, manj aktivni, kar vpliva na koncentracijo in posledično na motivacijo učencev za pouk (Burns, 2011).

Otroci se gibljejo spontano in naravno. Z gibanjem spoznava okolje in se nanj odzivajo. Nihče jih ne uči, kako poskočiti od veselja, se zakotaliti po travi ali se vreči po tleh od besa. Ko vstopijo v osnovno šolo, so otroci sposobni neverbalne komunikacije. Toda učitelji velikokrat ne izkoristijo tega naravnega vira v zadostni meri ali ta vir celo zadržijo (Griss, 1998).

V nadaljevanju bom predstavila najbolj pogoste oblike ustvarjalnega pouka po Krofličevi (1999), ki jih lahko uporabljamo v razredu.

1. Rajalne igre so dejavnosti, pri katerih vsebine ponazarjamo z gibanjem, plesom in petjem. Vežejo se zlasti na športno in glasbeno vzgojo, kjer se pogosto vključujejo v obravnavano snov.
2. Pantomima je dejavnost, pri kateri ponazarjamo posamezne besede, stavke le preko gibov, brez uporabe govora. Pri izvajalcu spodbuja natančno posnemanje različnih dogajanj in zato zahteva pozorno opazovanje ter življenje v različne vloge.
3. Spontane in usmerjene igre z vlogami, gibno, plesno in govorno dramatiziranje (socio-dramatske igre) so dejavnosti, v katerih otroci celostno udeležujejo različne realistične in domišljajske vsebine z gibalno in besedno dejavnostjo.
4. Gibalne didaktične igre izbiramo iz različnih vzgojnih področij, jih prilagajamo ter ustvarjamo na novo skupaj z otroki. Gre za didaktične igre v ožjem smislu, s katerimi dosegamo konkretne operativne cilje na različnih učno-vzgojnih področjih.
5. Gibno ponazarjanje učne snovi je dejavnost, pri kateri obravnavano učno snov opredelimo s pomočjo gibanja. Izbrano učno snov tako z učenci obravnavamo, raziskujemo in ustvarjamo preko gibanja posameznih delov telesa.
6. Sprostitev so dejavnosti, s pomočjo katerih učence sproščamo, umirjamo ter pripravimo za nadaljnjo delo. Sproščujoče dejavnosti spodbujajo pri učencih domišljijo, ustvarjalnost.

Ustvarjalni gib se lahko pojavlja v frontalni, individualni ali skupinski obliki. Uporabljamo ga lahko tudi kot metodo vzgoje za mir in nenasilje (kooperativne igre), ki spodbuja ne konfliktno reševanje problemov (Kroflič, 1999).

Metodo ustvarjalnega giba lahko vključujemo v pouk na različne načine: kot motivacijo, za predstavitev novih pojmov, za utrjevanje in ponavljanje ali za zaključek ure.

Ustvarjalni gib lahko uporabimo pri matematiki. Je odlična priložnost za učitelje, da pokažejo učencem še drugo plat poučevanja, v katerem so tudi učenci aktivno vključeni v dejavnosti tako preko gibanja kot tudi s svojimi idejami. Z ustvarjalnim gibom učenci matematične vsebine spoznajo in izrazijo preko uma in telesa, razvijajo svojo ustvarjalnost, krepijo socialne odnose v razredu, se naučijo matematiko in se pri vsem tem še zabavajo. Lepo je vstopiti v razred, kjer učenci rešujejo in uživajo pri matematičnih problemih z nasmehom na obrazu. Mislim, da je želja vseh učiteljev, da učenci uživajo v šoli, se radi vračajo v razred, sodelujejo pri pouku. Ustvarjalni gib je ena izmed možnosti, ki po mojem mnenju lahko pripomore k doseganju teh ciljev. Z ustvarjalnim gibom pouk matematike dopolnimo, nadgradimo, in izboljšamo.

Kot pri vsaki metodi in učnem pristopu se tudi tukaj lahko pojavijo težave. Večina težav je predvsem tehničnih: premajhen prostor, številčnost otrok, primerna glasba. Potek pouka narekuje učni načrt, v katerega ustvarjalni gib zaenkrat šeni vključen, tako da so učitelji rahlo omejeni tudi s te strani. Učitelji lahko naletijo tudi na nerazumevanje staršev in ostalih učiteljev do učnega pristopa, ki od učencev pričakuje in zahteva, da se gibljejo, da so aktivni in da ne sedijo pri miru. Kljub vsem težavam se mi zdi, da prava volja in trud obrodita sadove in rezultati se kmalu pokažejo tako v znanju kot v vedenju učencev.

Zaključek

Zavedam se, da moram kot učiteljica znati matematične pojme učencem prikazati na razumljiv in nazoren način, da bodo lahko svoje znanje nadgrajevali iz razreda v razred. Ugotovila sem, da lahko učno vsebino učencem posredujem tudi preko gibanja ter jim tako ponudim bolj razgiban in aktiven pouk. Učenci pri gibalnih dejavnostih sodelujejo, se zabavajo, razvijajo svojo ustvarjalnost, ob vsem tem pa se učijo in nadgrajujejo svoje znanje. Ustvarjalni gib kot učni pristop pri matematiki se uporablja največ pri ponavljanju in utrjevanju matematičnih pojmov. S številnimi gibalnimi dejavnostmi lahko matematične pojme utrjujemo in ponavljamo. Učenci jih spoznajo na nazoren,

zanimiv in razumljiv način. Znanje, ki ga pridobijo iz učbenikov in delovnih zvezkov, utrdijo še preko gibanja. Na ta način matematični pojem spoznajo na celosten način, tako preko uma kot s telesom. Velikokrat imajo učenci težave s predstavljivostjo matematičnih pojmov, z ustvarjalnim gibom lahko učencem prikažemo matematične pojme še na drug način, ki jim mogoče bolj ustreza. Pri vsem tem je pomembna vloga učitelja, ki predstavlja vodjo in organizatorja. Od njega je odvisno, ali se bodo dejavnosti izvajale ali ne. Pozoren mora biti na doslednost in natančnost pri podajanju navodil in sami izvedbi. Pouk mora še vedno vključevati pisanje, branje, računanje in delo z delovnim zvezkom, saj ne bi dosegli vseh ciljev, če bi namesto vseh metod začeli uporabljati le ustvarjalni gib. Z ustvarjalnim gibom pouk izboljšamo, dopolnimo in nadgradimo.

Literatura

- Burns, T. (2011). Možgani so mišica, ki jo je treba krepiti, članek: Iz Dnevnikovega Objektiv. Pridobljeno 18. 4. 2011, iz <http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042436769>
- Kroflič, B. (1992). Ustvarjanje skozi gib. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Geršak, V. (2007). Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli. Sodobna pedagogika.
- Griss, S. (1998). Minds in motion: a kinesthetic approach to teaching elementary curriculum. Portsmouth: Heinemann.
- Kroflič, B. (1992). Ustvarjanje skozi gib. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B., Gobec, D. (1995). Igra-gib-ustvarjanje-učenje. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Žagar, S., Geršak, V., Cotič, M. (2006). Ustvarjalni gib kot metoda poučevanja matematike. V: Zbornik izvlečkov in prispevkov / 4. mednarodni simpozij Otroci v gibanju, Portorož, Slovenija. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

PROBLEMI OKOLJA PRI ANGLEŠČINI

Povzetek: V svojem prispevku bom predstavila, na kakšen način pristopim k zelo pereči in aktualni temi – okolje, globalno segrevanje, viri energije... Zanj si v luči aktualnega dogajanja po svetu navadno vzamemo nekoliko več časa oz. šolskih ur. Poseben poudarek bo na notranji učni diferenciaciji, ki je nujno potreben element v učiteljevem načrtovanju pouka, če želi, da bodo učenci napredovali po svojih najboljših zmožnostih. Od tukaj naprej se bom osredotočila na vsebinsko in metodično prilagajanje dela nadarjenim učencem, saj sem temo poučevala v veliki in zelo heterogeni skupini učencev. Z učenci najprej obravnavamo nekaj osnovnih besedil na temo okolje, nato gremo postopno na težja, zahtevnejša, pri čemer širimo in nadgradimo besedišče. Pomagamo si s spletom, kjer si pogledamo prikaze tople grede, posnetke naravnih nesreč kot posledice segrevanja ozračja, slušne posnetke... Tekom tega dela učnega procesa učenci že veliko sodelujejo v parih, manjših skupinah, tako da obnavljajo videno, povedano, ponavljajo uporabljeno besedišče, razložijo vzročno-posledične odnose, predvidijo posledice, predstavijo novico, argumentirajo... Zaključek oz. vrhunec obravnavane teme je odigrana televizijska diskusija, na katero se pripravljajo v skupinah (voditelji, vladni predstavniki, predstavniki lokalne skupnosti, okoljevarstveniki), ki nato izberejo svoje predstavnike, ki bodo odigrali diskusijo. Učenci pri navedenih aktivnostih radi sodelujejo, saj se zavedajo pomena te teme in vidijo v njih smisel. Pri tem se učijo zastopati svoje mnenje s tehtnimi argumenti in gledati na temo z različnih zornih kotov. Znanje, pridobljeno na ta način, je globlje in trajnejše, učenci in učitelj pa bogatejši za izkušnje problemskega pouka.

Ključne besede: diferenciacija, okolje, nadarjeni, višje taksonomske ravni

ENVIRONMENTAL PROBLEMS IN ENGLISH

Abstract: In the article I am going to present my approach to the topical issues of environment, global warming, energy sources... In the light of what is happening around the globe we tend to take a bit more time, that is more lessons, to deal with this topic. My stress will be on differentiated teaching, which is key element in a teacher's lesson planning, if they want the pupils to make progress according to their abilities. From here on I am going to focus on adjusting the content and the methods of work to the gifted and talented pupils, as I taught this topic in a very big and heterogeneous group of pupils. The first thing we do is deal with some basic vocabulary and reading on the topic, from where on we go to more difficult, demanding texts, whereby pupils extend and deepen their vocabulary. We use the web to look at schemes of the greenhouse effect, videos of natural disasters as consequence of global warming, various listening tasks... During this part of the learning process pupils do a lot of pair and group work by retelling what they have seen or heard, revising vocabulary, explaining the cause-effect relationships, foreseeing the consequences, presenting a piece of news, arguing... The process reaches its peak in a television discussion, which the pupils act out and for which they prepare in groups (presenters, government representatives, representatives of the local community, environmentalists), which then choose individual pupils to act out the discussion. Pupils enjoy doing such activities, as they are aware of the importance of the topic and see a point in them. They learn to present and defend their opinions with sound arguments and look into a topic from different perspectives. The knowledge gained in this way is deeper and lasting, and the pupils and the teacher become richer for the experiences of problem solving.

Key words: differentiated teaching, environment, talented pupils, higher taxonomy levels

Uvod

V prispevku bom predstavila obravnavo zelo aktualne, skozi dogajanje po svetu v medijih vsakodnevno prisotne teme pri angleščini, in sicer okolje. Tema je precej široka in kot taka primerna tudi za poglavljen, analitičen in ustvarjalen pristop, ki ga od nas zahteva delo z nadarjenimi učenci. Angleščina v 9. razredu običajno poteka v manjših učnih skupinah. V šolskem letu 2020/21 oz. po povratku s šole na daljavo temu ni bilo tako, saj je pouk potekal v matičnih oddelkih, t. i. mehurčkih, kar je seveda pomenilo veliko učencev z zelo različnimi sposobnostmi in potrebami. Pouk je bilo torej še bolj kot sicer potrebno diferencirati oz. individualizirati, ga prilagoditi posameznikom. To je seveda nujno potrebno, če želi učitelj ohraniti zanimanje in motivacijo pri učencih ter istočasno poskrbeti, da vsi napredujejo po svojih zmožnostih. Zavedati se je potrebno tudi zelo različne stopnje predznanja pri učencih, ne le z vidika obravnave te teme pri drugih predmetih, pač pa tudi ali predvsem z vidika splošne razgledanosti na tem področju. Osvetlila bom torej pomen in bistvo notranje učne diferenciacije pri pouku s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci oz. učenci, ki izkazujejo visoke jezikovne zmogljivosti in široko splošno razgledanost. Vzporedno s temo okolje je bila obravnavana tudi nova slovnicična struktura (trpnik), ki učencem zaradi redke uporabe v maternem jeziku povzroča kar nekaj težav.

Učni načrt in okolje

Učni načrt za angleščino v delu, kjer govori o vsebinah, predvideva obravnavo tem, ki se povezujejo z drugimi šolskimi predmeti. Ena od teh tem je okoljska vzgoja in vzgoja za trajnostni razvoj, npr. učinkovita raba energije in naravnih virov v vsakdanjem življenju, posledice prekomerne rabe energije in naravnih virov, odgovoren odnos do okolja, žive in nežive narave, naravnih virov, onesnaževanja okolja (Andrin idr. 2016, str. 22). Odveč je poudarjati pomen te teme in ozaveščanja učencev za boljšo prihodnost našega planeta. Poleg medpredmetnega povezovanja tema odpira veliko možnosti za kritično presojanje in problemski pouk.

Notranja učna diferenciacija

Kot pri vsaki drugi temi sem tudi tukaj želela naprej preveriti predznanje učencev, glede na to, da smo se te teme v grobem že dotaknili v preteklosti. Poučevala sem v svojem matičnem oddelku, ki sem ga že zelo dobro poznala in sem približno vedela, kaj pričakovati. V oddelku s 25 učenci je bilo 5 učencev oz. učenek s takšnimi ali drugačnimi učnimi težavami, nekje 7 učencev oz. učenek, ki so angleščino uporabljali skorajda na nivoju materne jezika ter seveda še ostali učenci in učenke, ki jim ponavadi krivično dodelimo status povprečnih ali celo 'normalnih', saj v razredu ne izstopajo tako zelo, načeloma več ali manj sledijo razlagi, na videz ne potrebujejo posebne učiteljeve pozornosti, v resnici pa si seveda tudi oni zaslužijo individualno obravnavo, da lahko napredujejo po svojih zmožnostih. Diferenciacija namreč ni namenjena le učno manj uspešnim in nezainteresiranim otrokom in ni namenjena le spodbujanju bistrskih otrok. Je za vse otroke, ker so vsi otroci različni, vsak je drugačen, in prav te razlike so eden od poglobljene razlogov za to, da je poučevanje tako zanimivo (George 1997, str. 126) in hkrati seveda zelo zahtevno delo. Uporabila sem metodi možganske nevihte in snežne kepe. Učenci so po prikazu slikovne iztočnice ugotovili, da bo tema, s katero se bomo ukvarjali v prihodnjih tednih, okolje. V danem razpoložljivem času so najprej vsak zase v zvezek zapisali naslov in nanizali nekaj besed, pojmov, besednih zvez, ki so jim najprej prišle na misel ob tej temi (seveda v angleščini). Seveda so imeli učenci s posebnimi potrebami kar precej težav pri priklicu besedišča, kar je bilo pričakovati. Tudi nekateri ostali učenci so uspeli nanizati le besedišče, povezano z naravnimi katastrofami (ki smo jih obravnavali dobro leto prej), so pa imeli v rezervi še precej besedišča v slovenščini, ne pa v angleščini. Nekatere učence pa je bilo potrebno pri tej aktivnosti tudi vsebinsko omejiti, saj bi lahko nizali še kar nekaj časa. Sledilo je delo v parih, torej primerjava s sosedom in nato še primerjava v skupinah po štirje ter dopolnjevanje svojega seznama besed. Nato sem ideje učencev zapisala na tablo, najprej sem k besedi povabila tiste s šibkejšim znanjem in skromnejšimi zapisi, in nato po vrsti vse do tistih, ki so imeli zelo bogate zapise. Slednji so moj seznam oz. tabelsko sliko po pričakovanjih izjemno dobro dopolnili in me postavili pred sicer pričakovano nalogo, kako oblikovati in voditi učni proces, da bodo napredovali vsi učenci, v nadaljevanju bo prostor namenjen predvsem nadarjenim učencem.

Nadarjeni in jezikovno uspešnejši učenci

Pri delu z nadarjenimi učenci si mora učitelj zastaviti določene smernice, ki naj bi ga vzpodbudile k razmišljanju in iskanju najprimernejših pristopov za nadarjene učence (Kukanja Gabrijelčič 2017, str. 49):

- Katere osnovne vsebine lahko nadomestimo z abstraktnejšimi, naprednejšimi ali zahtevnejšimi?
- Kako lahko preoblikujemo učenje in pospešimo učni tempo, da bo več časa za poglobljeno in zahtevnejše učenje, ki bo prilagojeno posebnim interesom uspešnejših učencev?
- Katere že usvojene vsebine in spretnosti lahko izločimo in s tem pospešimo tempo pouka, da se bodo učenci lahko osredotočili na učenje na višjih taksonomskih ravneh?
- Kako lahko spremenimo ali preuredimo učni načrt, da bodo imeli učenci čas za razvijanje izvirnih zamisli in izdelkov?

Postavi se seveda vprašanje, kako neko učno sredstvo (npr. učbenik) uporabljati za 25 učencev, od katerih ima vsak različne sposobnosti in interese. Strmčnik poudarja, da enotne učne vsebine, ki izvirajo iz temeljnih in skupnih vzgojno-izobraževalnih smotrov, ne bodo ovirale učnega razvoja posameznega učenca, če bo njihova enotnost toliko fleksibilna, da jo bo možno modificirati, dopolnjevati in prilagajati potrebam ter sposobnostim nadpovprečno sposobnega učenca (Kukanja Gabrijelčič 2017, str. 53) V učbeniškem gradivu, ki ga uporabljamo v 9. razredu (Project 4), se učenci na začetku srečajo z nekaj osnovnimi besedami, ki naj bi jih povezali z njihovimi definicijami. To nalogo nadarjeni opravijo zelo hitro, zato jih prosim, če lahko besede razložijo po svoje. Sledi besedilo, v katerega so te besede umeščene, a manjkajo in ga morajo učenci ob posnetku dopolniti. Nadarjenim učencem

dam nalogo, da že pred poslušanjem iz konteksta ugotovijo, katere besede manjkajo (ostali medtem zapišejo nove besede), kar primerjajo v dvojicah. Sledi naloga, ki preverja razumevanje prebranega in v kateri morajo učenci zgolj naštetih npr. pet stvari, ki povzročajo toplogredne pline, dve vlogi, ki jih imajo gozdovi ipd. Nadarjeni učenci dobijo nadomestna vprašanja, ki se začnejo z razloži (npr. pomen gozdov za naš planet), pojasni vzročno-posledično povezavo (npr. med sekanjem gozdov in sušo), primerjaj (npr. naše ozračje pred in po industrijski revoluciji) ali pa dobijo nalogo, da sami tvorijo vprašanja, ki se začnejo s temi in podobnimi glagoli, in jih postavljajo sošolcem. Kmalu se izkaže, da bi potrebovali dodatno besedišče, za kar imajo na voljo dvo- in enojezične slovarje in splet. Nekje na tem mestu ponavadi učencem pokažem shemo tople grede, ki jo morajo nadarjeni učenci razložiti (vzroki, vidne posledice, dolgoročne posledice...). Za prihodnjo uro za nadarjene pripravim delovni list z obravnavanim in razširjenim besediščem (npr. nalogo tipa dopolnjevanja). Na ta način preverim, koliko besedišča res (sicer pasivno) obvladajo, učenci pa ga imajo sedaj zbranega na enem mestu. Sledi primer slušne naloge o biogorivih. Vprašanja v učbeniku (kaj so, za kaj se uporabljajo, ali je govorec za ali proti) nadgradim, in sicer tako, da nadarjeni učenci zapišejo argumente za in argumente proti proizvodnji biogoriv (v dvojicah), pri tem imajo možnost, da temo samostojno še dodatno raziščejo na spletu (uporaba računalnika in mobilnih telefonov). Povem jim, da bodo prihodnjč sodelovali v debatni tehniki 'pro et contra' (sicer nekoliko poenostavljeni verziji), na katero naj se za domačo nalogo dobro pripravijo, vendar jim ne povem, katero stran bodo zastopali. Prihodnjč z žrebom določimo tri učence, ki bodo v t. i. pozitivni, zagovorniški skupini in ki se bodo zavzemali za proizvodnjo biogoriv, in tri učence, ki bodo v t. i. negativni, nasprotni skupini in ki bodo proti biogorivom. Obe skupini, tako pozitivna kot negativna, skušata z razvijanjem argumentov in razbijanjem argumentov nasprotnikov prepričati nevtralnega sodnika (mene) in porotnike (sošolce), da je njihovo stališče pravilno. Temu ustrezno pripravimo tudi učilnico (sedijo si nasproti). Učenci na ta način razvijajo pomembne veščine: učijo se kritično razmišljati o svetu okoli sebe, gledati na določeno temo iz različnih zornih kotov, dvomiti v teze, raziskovati dejstva, iskati različne vire, razvijati logične argumente... (Posodobitev gimnazijskih programov v splošnih gimnazijah, b. d.). V medijih pogosto zasledimo novice o okoljskih katastrofah. Naslednja slušna naloga v učbeniku od učencev zahteva, da se osredotočijo na informacije o tem, kaj je povzročilo opisano katastrofo, katere živali so utrpeli posledice, koliko so jih že izpustili, zakaj jih niso takoj izpustili... Vprašanja so pretežno na osnovnem nivoju in uspešnejšim učencem ne nudijo dovolj izziva. Če želim učence na tem mestu vzpodbuditi k pisanju (novice), moram obvezno predvideti njihovo motivacijo za tovrstno dejavnost. Ali bo naloga mehanične narave (npr. če bom želela, da zapišejo točno to novico, ki so jo pred tem slišali) ali pa bo imela tesnejšo povezavo z realnostjo (Jurišević 2014, str. 57)? Odločim se, da učenci zapišejo novico po lastnem izboru, pri čemer imajo seveda na voljo podporno gradivo, npr. slikovne iztočnice, besedila, slušne vire, videoposnetke itd. Pisne naloge morajo biti vodene, jasno zastavljene (povem, katere informacije morajo vsebovati), a še vedno dovolj odprte, da ne omejimo učencev pri izkazovanju njihove ustvarjalnosti (Jurišević 2014, str. 57). Vzporedno z obravnavo okolja so se učenci učili uporabljati trpnik. Za nekatere je ta slovnična struktura zelo težka in je cilj, da se ga naučijo pravilno tvoriti in uporabljati v sedanjiku. Uspešnejši učenci pa so jo v glavnem poznali in že pred tem spontano, a ne vedno pravilno uporabljali. Zanje je slovnična povečini zanimiva in se radi poigravajo z njo. Nikakor pa jim niso zanimive naloge, ki zahtevajo ponavljanje brez potrebnega razmišljanja (Jurišević 2014, str. 58). Tem učencem tako ponudim raznovrstne primere, naloge mešanega tipa (tvornik – trpnik) v različnih časih, primere z dvojnimi pomenom...

Zadnji opisan primer, ki ga z učenci prenesemo na višjo raven, je dokaj preprosta naloga dopolnjevanja besedila z glagoli v trpniku, ki je hkrati tudi naloga bralnega razumevanja. Besedilo govori o gradnji hidroelektrarne in njenih posledicah za okolje in ljudi. Dejavnost bralnega razumevanja in utrjevanja trpnika v nadaljevanju nadgradimo z igro vlog. Učencem predstavim, da bodo odigrali televizijsko soočenje, v katerem bodo nastopili predstavniki vlade (ki želi v določenem prostoru zgraditi hidroelektrarno), predstavniki lokalne skupnosti (ki so proti, saj se bodo morali preseliti), predstavniki okoljevarstvene organizacije (ki so ravno tako proti, ker bo gradnja preveč spremenila pokrajino, so pa tudi proti uporabi fosilnih goriv) in pa dva voditelja, ki soočenje moderirata. Učence razdelim v štiri skupine, v vsaki skupini sta vsaj dva jezikovno močnejša učenca. Vsaka skupina v za to razpoložljivem času pripravi argumente, ki jih bodo morali v oddaji na ustrezen način predstaviti in zagovarjati. Za celotno aktivnost navadno predvidim dve šolski uri, pri pripravi sodelujejo vsi

učenci (četudi šibkejši vmes preklopijo na rabo slovenščine), za samo simulacijo pa vsaka skupina izbere po enega predstavnika, voditelja pa sta navadno dva. Tovrsten problemski pouk je velik izziv tako za učitelja kot za soustvarjalca učnega procesa – učenca, a je izrednega pomena v heterogenem oddelku, saj je tako pridobljeno znanje trajnejše, razvijejo se kritičnost in samostojnost ter življenjsko pomembne spretnosti, ki jih v današnjem svetu in boju za preživetje nujno potrebujemo (Kukanja Gabrijelčič 2017, str. 83).

Zaključek

Pestra učna sredstva in bogata informacijsko-komunikacijska tehnologija nam dandanašnji omogočajo veliko boljše zadovoljevanje individualne učne zmožnosti in posebnosti učencev (Gabrijelčič Kukanja 2017, str. 53). Splošno znano dejstvo je, da so homogene učne skupine stvar preteklosti in da je prisotnost uspešnejših učencev po mnenju številnih nasprotnikov zunanje učne diferenciacije v heterogenih oddelkih nujna, saj koristi drugim učencem, ker se po slednjih zgledujejo in tako tudi sami napredujejo bolj, kot pa če v razredu tovrstnih učencev ni (Kukanja Gabrijelčič 2017, str. 45). Pri tem pa je seveda pomembno vsebinsko in metodično prilagajanje ciljev na način, ki vzpodbuja učenje na višjih taksonomskih ravneh.

Literatura

- Andrin, A., Eržen V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). Program osnovna šola angleščina učni načrt 2016. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanje in šport, Zavod RS za šolstvo
- George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Juriševič, M. (ur.) (2014). Učenci nadarjeni za učenje tujih jezikov – kako jih vključiti in ne odključiti? V: Spodbudno učno okolje. Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2017). Poučevanje nadarjenih učencev v osnovni šoli. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Posodobitev gimnazijskih programov v splošnih gimnazijah (b. d.). Pridobljeno s <http://publikacija.k56.si/projekti/index.html>

MATEMATIČNO PREISKOVANJE – IZZIV ZA VSE UČENCE

Povzetek: V zadnjih letih se potrebe trga dela spreminjajo. Raziskave kažejo, da bodo v prihodnosti potrebni poklici, za katere trenutno še nimamo študijskih programov. Prav zato se moramo učitelji že v osnovni šoli potruditi, da se učenci ne učijo zgolj podatkov, ki so dosegljivi na spletu, in zgolj enostavnih procedur – za velik del le-teh obstajajo že spletna orodja in aplikacije. Z učenci moramo razvijati tudi ostale kompetence, kot so digitalne veščine (zbiranje, urejanje, predstavljanje, analiziranje podatkov ter njihova interpretacija, uporaba IKT), sporazumevanje v maternem in tujih jezikih, veščine dela z ljudmi (medosebne in medkulturne kompetence, čustvena inteligenca, komunikacija, sodelovanje, pogajanje, vodenje), razvijanje mišljenja (kritično mišljenje, strateško razmišljanje, reševanje problemov), ustvarjalnost ter multidisciplinarnost. Matematično preiskovanje je aktivnost, ki vse to omogoča. Od problema, ki ga učencem zastavi učitelj, pa je odvisno, katere kompetence bodo v dani situaciji najbolj razvijali. V referatu opišem primer matematičnega preiskovanja, izvedenega v 8. razredu v heterogeni skupini. To je zahtevalo od mene diferenciacijo, ki sem jo izvedla s pomočjo podpornih kartic in z vrstniškim učenjem. Dejavnost sem nadgradila za nadarjene učence, ki so snov povezali z vzorci in pri tem uporabljali informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

Ključne besede: matematično preiskovanje, nadarjeni, kompetence, potence

MATHEMATICAL EXAMINATION – A CHALLENGE FOR ALL STUDENTS

Abstract: In recent years, labor market needs have been changing. Research shows that in the future professions, for which we currently do not have study programs, will be needed. For that reason, teachers in primary school must ensure that students do not just learn the data, which are available online, and only simple procedures (a large part of them are online tools and applications). We also need to develop other competencies with students. For example, digital skills (collecting, editing, presenting, analyzing data and their interpretation, using ICT), communication in mother tongue and foreign languages, skills of working with people (interperson and intercultural competencies, emotional intelligence, communication, cooperation, negotiation, leadership), developing thinking skills (critical thinking, strategic thinking, problem solving), creativity and multidisciplinarity. Mathematical examination is an activity that enables all this. Different competencies are being developed, depending on the problem posed to the students by the teacher in the given situation. In this paper, I describe an example of a mathematical examination conducted in the 8th grade in a heterogeneous group. I had to differentiate the teaching, which I implemented with the help of support cards and peer learning. I upgraded the activity for talented students who connected the material with samples and used information and communication technology.

Keywords: mathematical examination, talented, competencies, potencies

Uvod

V osnovni šoli so razredi heterogeni. Na naši šoli imamo precej priseljencev in Romov, učencev z učnimi težavami, pa tudi nadarjenih učencev. Pouk znotraj razredov zahteva veliko mero prilaganja tako učnih ciljev kot tudi strategij za usvajanje ciljev na različnih taksonomskih stopnjah. Z nadarjenimi učenci delam v okviru matematičnega krožka, pri katerem se pripravljamo na matematična tekmovanja. Dejstvo je, da vsem nadarjenim učencem na matematično-logičnem področju ne odgovarjajo tekmovalne naloge. Zato v svoj pouk vnašam dejavnosti, ki predstavljajo izziv vsem učencem, nadarjeni pa lahko cilje dosegajo po drugačni poti, na višjih taksonomskih ravneh in z medvrstniškim učenjem. Vodi nas namreč misel, da se vsak učenec lahko nauči, vendar ne na isti dan in na enak način.

Matematično preiskovanje

Nekoč je bilo običajno, da so ljudje zaključili izobraževanje pred srednješolsko stopnjo, da bi vstopili na trg dela. Potrebovali so zgolj praktične matematične spretnosti, kot so tehnike računanja in ponavljanja uveljavljenih postopkov. (Jessen, Doorman in Bos 2017, str. 9) Trenutno obdobje razcveta IKT tehnologije pa od učencev, dijakov in nenazadnje delavcev zahteva popolnoma druge spretnosti, ki temeljijo na preiskovanju: zastavljanje vprašanj, postavljanje hipotez, sistematično eksperimentiranje, sodelovanje, komuniciranje, predstavljanje problema na različne načine itd. V šolskih učbenikih prevladujejo tradicionalne naloge, ki pogosto vsebujejo točno tisto informacijo, ki je potrebna za rešitev naloge, zato učencem skoraj ni potrebno razmišljati o postopku reševanja. Naloga zahteva zgolj osnovno proceduralno znanje. Da bi pri učencih spodbudili učenje matematike s preiskovan-

jem, jim moramo ponuditi nestrukturirane naloge, ki jim bodo omogočile, da sami preiskujejo, kritično razmišljajo, sodelujejo in sporočajo rezultate. Nenazadnje nam učni načrt za matematiko nalaga, da v okviru matematične kompetence v skladu z naštetimi splošnimi cilji razvijamo:

- poznavanje, razumevanje, uporabo matematičnih pojmov in povezav med njimi ter izvajanje in uporabo postopkov;
- sklepanje, posploševanje, abstrahiranje, raziskovanje in reševanje problemov;
- razumevanje in uporabo matematičnega jezika (branje, pisanje in sporočanje matematičnih besedil, iskanje matematičnih virov in njihovo upravljanje);
- zbiranje, urejanje, strukturiranje, analiziranje, predstavljanje podatkov ter interpretiranje in vrednotenje podatkov oziroma rezultatov;
- uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. (Žakelj idr. 2011, str. 6)

Matematično preiskovanje v razredu

Matematičnega preiskovanja sem se lotila v 8. razredu, in sicer z vsemi učenci v heterogeni učni skupini. Aktivnosti sem namenila 1 uro. Namenjena je bila uvodu v nov učni sklop potence in obenem preverjanju predznanja. Nalogo na učnem listku sem zapisala precej splošno: Razišči, katera naravna števila lahko zapišemo hkrati kot kvadrat in kot kub naravnega števila. Večina učencev se je dela lotila, a precej nesistematično. Nekateri pa so obstali, saj so pozabili, kaj je kvadrat in kaj so kub števila. Za njih sem pripravila podporne kartice, ki so jih usmerile k reševanju: 1. Zapiši števila, ki so kvadrati naravnih števil. Npr. 4 (kvadrat števila)= $2 \cdot 2=2^2$. 2. Zapiši števila, ki so kubi naravnih števil. Npr. 8 (kub števila)= $2 \cdot 2 \cdot 2=2^3$. Podporne kartice z navodili oz. namigi so namenjene učencem glede na to, na kateri stopnji preiskovanja se je posameznikovo delo ustavilo. Najprej so učenci 10 minut samostojno preiskovali matematičen problem. To jim je omogočilo, da so razmislili o tem, kaj o kvadratih in kubah naravnih števil že vedo, kako se bodo lotili preiskovanja, kako bodo zapisali izračune, s čim si pri izračunih lahko pomagajo. Nato je sledilo delo v parih, kjer so si izmenjali svoje rešitve in ugotovitve. S skupnimi močmi so učenci ugotovili, da bi bilo smiselno sistematično zapisovati kvadrate in kube naravnih števil in primerjati rezultate. Ugotovili so tudi, da si lahko pomagajo z žepnim računalom, saj cilj ure ni bil utrjevanje računskih operacij, ampak matematično preiskovanje kvadratov in kubov naravnih števil. Zato je sledilo združevanje parov v skupine po 4 člane. Učenci so praviloma v dva stolpca ali na dva lista zapisovali kvadrate in kube naravnih števil in nato ugotavljali, v katerem primeru se jim je rezultat ponovil. Večinoma so našli le števila 1, 64 in 729. Nekateri bolj vztrajni pa še število 4096.

Pri poročanju skupin sem jih usmerila na naslednje vidike:

Je naloga enolično rešljiva? Ima več rešitev?

Se lahko spomnite kakšnega sistematičnega pristopa?

Kako bi lahko na smiseln način zabeležili svoje podatke, uredili zapise ...?

Matematično preiskovanje nadarjenih učencev

Nadarjeni učenci v skupini pa so kmalu ugotovili, da jim je tako preračunavanje suhoparno in jih je zanimalo, kako bi si lahko delo olajšali. Omogočila sem jim uporabo računalniškega programa Excel. Osnove uporabe so se naučili že v 6. razredu, kot veleva učni načrt za matematiko. Na naši šoli v vsakem razredu izvedemo tehniški dan na temo obdelava podatkov, na katerem vsakokrat ponovimo in nadgradimo znanje uporabe programa Excel. V 8. razredu se npr. naučimo, kako se s pomočjo ukazov izračuna aritmetična sredina in kako lahko sami kreiramo formule. Tako so učenci samostojno zapisali naravna števila, zapisali formulo za kvadrat tega števila, nato še kub števila. V naslednjem koraku so primerjali rezultate. Potrebovali so kakšen dodaten namig, npr. da obarvajo enake rezultate, da opazujejo vzorec, ki je morda nastal, da zapišejo svoje ugotovitve. Opazili so, da morajo zapisati kvadrate vsaj prvih 512 naravnih števil, da dobijo enak rezultat kot pri kubiranju do števila 64. V nadaljevanju so dobili naslednjo podporno kartico: 3. Dobljena števila zapiši kot kvadrat in kot kub naravnega števila in opazuj zapise. Kaj opaziš? Morda ti bo v pomoč: $(2^2)^3=2^6=(2^3)^2$. Večina nadarjenih učencev je prišla do ugotovitve, težave pa so imeli s posplošitvijo oz. s simbolnim zapisom.

Evalvacija in samoevalvacija

Po izvedeni dejavnosti me je zanimal odziv učencev. Ti so zapisali:

„Ura je bila zanimiva in je hitro minila, ker smo lahko delali po svoje.“

„Lahko smo si med seboj pomagali.“

„Nisem vedela, kako začeti.“

„Naloga se mi je zdela lahka. Potem pa sem ugotovila, da sem narobe kvadrirala in kubirala in zato nisem našla rešitve.“

„Ugotovil sem, kaj vse se še moram naučiti in ponoviti.“

„Všeč mi je bilo, ko smo delali na računalnik.“

„Šele sedaj sem videla, kako uporaben je program Excel.“

Kot učiteljica sem ugotovila, da nekateri učenci ne znajo množiti naravnih števil, nekateri so pozabili, kaj so kvadrati in kaj kubi naravnih števil, nekateri učenci hitro obupajo in se zadovoljijo s svojo prvo rešitvijo, brezglavo rešujejo, brez logičnega sklepanja. Hkrati sem ugotovila, da nadarjeni učenci izredno sistematično in pregledno rešujejo in svoje delo utemeljujejo. Vse te ugotovitve so mi bile smernice za načrtovanje naslednjih dejavnosti tako v razredu kot pri zaposlitvi nadarjenih učencev. Ko bom naslednjič izvedla tako dejavnost, bom dodala prostor in navodilo za zapis, kaj vse so morali znati in upoštevati, da so lahko rešili nalogo. Nadarjene učence bom izzvala, da tudi sami poskušajo sestaviti (ali poiskati) nalogo, ki bo od sošolcev terjala matematično preiskovanje.

Zaključek

Matematično izobraževanje ni namenjeno le nudenju podpore učencem pri učenju algoritmov in uporabe postopkov, temveč mora obravnavati tudi kompetence, kot so ustvarjalnost, spoprijemanje s pomanjkanjem informacij, vzpostavljanje povezav, kritično razmišljanje, sodelovanje in komuniciranje. (Jessen, Doorman in Bos 2017, str. 29) Izvedena aktivnost matematičnega preiskovanja ni imela za cilj samo ugotovitev o lastnosti potenciranja potence, pač pa je v ospredje prišlo razvijanje ostalih kompetenc, pomembnih za prihodnje izobraževanje učencev in dijakov. Učenci so si sami zastavili korake reševanja, si postavili hipotezo, iskali različne poti reševanja, vključili IKT, z njeno pomočjo oblikovali, opazovali in raziskovali vzorec, poskušali zapisati ugotovitev in preverjali njeno splošno veljavnost. In to več šolskih ur pred samo obravnavo lastnosti potenciranja.

Matematično preiskovanje je z ustreznimi prilagoditvami primerno za prav vse učence, vsekakor pa si ne predstavljam, da nadarjeni učenci ne bi imeli možnosti večkrat samostojno graditi svojega matematičnega znanja.

Literatura

Jessen, B., Doorman, M., Bos, R. (2017). Priročnik MERIA za poučevanje matematike s preiskovanjem. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-NF2T1GCZ/56862895-f809-4502-8d96-dea69e2edc65/PDF>

Žakelj, A. idr. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. [elektronski vir] Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

To bodo najbolj iskani poklici v naslednjih letih. (b.d.). Pridobljeno s <https://www.zurnal24.si/slovenija/to-bodo-najbolj-iskani-poklici-v-naslednjih-letih-341344>

USTVARJANJE SPODBUDNEGA UČNEGA OKOLJA ZA NADARJENE UČENKE IN UČENCE

Povzetek: Osrednje in izhodiščno spoznanje za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja je, da je v slovenskem prostoru skrb za nadarjene premalo načrtna, sistematična in celostna. Čeprav so dane ustrezne zakonske podlage in obstaja veliko ustrezne literature, tudi v slovenskem jeziku, smo šole bolj ali manj prepuščene same sebi, da razvijamo načine, kako dvigniti kakovost dela šol, učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev na področju odkrivanja in spodbujanja razvoja nadarjenih. Do nedavno je bila vsa skrb namenjena predvsem učencem, ki so izkazovali primanjkljaje na posameznih področjih. Na šoli zato razvijamo in izpopolnjujemo posebne programe za delo z nadarjenimi:

- delavnice ustvarjalnosti,
- vzporedni programi za bogatitev baze znanja in razvijanje ustvarjalnosti – delo na terenu, ekskurzije, naravoslovni vikendi, šole v naravi za učence od 3. do 7. razreda,
- projektno učno delo učencev z zunanjimi in notranjimi mentorji,
- izvajanje programa ISP (sobotna šola, vikend za nadarjene, noč v knjižnici),
- program svetovanja za nadarjene učence, ki ga izvaja šolska svetovalna služba,
- skrb za spodbujanje nadarjenih v času rednega pouka,
- RaP (razširjeni program).

V prihodnjih letih je naš načrt za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za nadarjene učence v skladu z našo vizijo »S kvalitetnim vzgojno-izobraževalnim delom zagotoviti ustrezen nivo znanja, občutek varnosti in zadovoljstva vseh udeležencev«, predvsem v zgodnjem odkrivanju nadarjenih učencev in na ravni celotne šole. Pri vseh učencih pa želimo načrtno razvijati učne in delovne navade. Ob tem se iz leta v leto bolj trudimo k spodbujanju razmišljujočih otrok, ki bodo znali komunicirati, s tem pa postali samozavestnejši, z vedno višjo samopodobo.

Ključne besede: nadarjeni učenci, motivacija, praktični primeri, ustvarjalnost, spodbudno učno okolje

CREATING ENCOURAGING ENVIRONMENT FOR TALENTED STUDENTS – PRACTICAL EXAMPLES

The starting point for creating encouraging learning environment was the discovery that in Slovenia the work with talented students is not efficient enough in terms of planning.

Although we have a lot of literature about the mentioned topic and there are legal documents covering this topic, schools have to rely on themselves when it comes to developing ways of increasing the quality of school work, the teachers' work and the work of school counsellors in the field of discovering and encouraging the development of the talented students. Until recently, the focus was on the students with learning disabilities. However, we believe that gifted students also need special programmes. That is why in our school we constantly develop and improve special programmes for working with such students. Our school offers:

- creativity workshops,
- programmes for enriching the knowledge and enhancing creativity - working outside, field trips, science weekends, theme week schools for students from 3rd to 7th class,
- project work with school mentors and mentors outside school,
- organizing "ISP" programme (a special programme for gifted students) – Saturday school, weekend for talented students, a night at the library,
- counselling for gifted students, carried out by the school counsellors,
- encouraging the gifted students during regular school lessons,
- "Rap" – extracurricular programme.

Our plan for creating encouraging learning environment for talented students resonates with our vision "With high quality work we aim to ensure the maximum level of knowledge, sense of security and satisfaction of all participants included", especially in the early stages of discovering talented students in all grades. We also aim to develop learning and working habits with all our students. Year after year we have been trying to encourage and create children who can think, who will be able to communicate and thus will become more confident. Children must know their true value.

Key words: gifted students, motivation, practical examples, creativity, stimulating learning environment

1 Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja v šoli

Proces učenja, učenčeva samopodoba, znanje, spodbudno učno okolje, kreativnost – vse to so stvari, katerih potek je zelo odvisen od učitelja in njegovega načina poučevanja. Danes mnogo učiteljev ugotavlja, da tradicionalni pristopi pri vzgojno-izobraževalnem delu niso več ustrezni, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev (Logaj, 2017). Učitelj ni več postavljen le v vlogo nekega vodje, ki predava, ampak pri svojem delu usmerja učence. Pri tem mora paziti, da je pouk prilagojen različnim tipom učencev (personalizacija) in – tudi nadarjenim. Učne ure morajo biti zastavljene tako, da učenci sami raziskujejo, iščejo informacije, so kreativni itd. V šole in v razrede vse bolj prihajajo drugačni in sodobnejši načini poučevanja, kot je formativno spremljanje, storyline, projektno delo, uporaba sodobne tehnologije. Ti pristopi omogočajo, da učitelj učenca obravnava celostno, z vsemi njegovimi individualnimi sposobnostmi, značilnostmi, zmožnostmi.

Kot pomočnica ravnateljice se z izzivi, kako ustvariti spodbudno učno okolje za nadarjene učence, skupaj z ravnateljico srečujeva že četrto leto. Izrednega pomena je, da učitelji začutijo, da jih pri njihovih sodobnih načinih poučevanja podpira in spodbuja, saj se zavedava, da so časi klasičnega načina poučevanja minili. Šola se mora spremeniti in prilagoditi globalizaciji. Poleg kurikuluma je pomemben tudi prostor – šola, v kateri učenci preživijo velik del svojega dneva. Pomembno je, da se v šoli dobro počutijo, saj lahko le tako v največji možni meri razvijajo svoje potenciale.

2 Šola

2.1 Učilnice

Poučevanje na razredni stopnji omogoča učitelju veliko več možnosti, da pri učencih odkrije njihova močna področja in talente. Na predmetni stopnji je to težje, saj učitelji z učenci preživijo bistveno manj časa. Že sama razporeditev stolov in miz v učilnici lahko vpliva na dinamiko in vzdušje v razredu. Če so stoli in mize postavljeni tako, da učenci lahko sodelujejo, se učijo drug od drugega, prehajajo iz ene skupine v drugo, bo dinamika razreda bolj sproščena, otroci pa aktivni, bolj osebno vpleteni in motivirani. Učitelj lahko razmisli tudi o sedenju na tleh, učenju na hodniku in na prostem. V učilnicah je nameščenih tudi nekaj kinestetičnih miz, ki so pri učencih zelo priljubljene. Če učitelj dovoli učencem, da najdejo svoje položaje, se bodo učenci dobro počutili in bodo zato bolj ustvarjalni. Nadvse pomembne so tudi barve, ki bistveno prispevajo k vzdušju in dobremu počutju v učilnici.

2.1.1 Ureditev šolskih hodnikov

Za enotno podobo naše stavbe skrbi likovnica. Vsi prostori v šoli, kjer je to smiselno, so oblikovani tako, da se učenci nehote, ko hodijo po šoli, učijo različnih stvari. Prvošolci imajo v šoli poseben vhod in poleg dveh učilnic njihove prostore bogati skupna igralnica, v kateri se nahajajo različne didaktične igre, ki spodbujajo njihovo spretnost, domišljijo, radovednost in nadarjenost na različnih področjih. Tla so polepljena z igrami, ki omogočajo varno gibanje tudi med poukom in v času, ko vreme ni primerno za učenje in igro zunaj. Šolske stopnice so polepljene s poštevanko. Na panojih, ki so nameščeni po stenah med učilnicami, so nameščeni različni izreki slavnih ljudi oz. so predstavljeni strokovnjaki z različnih področij. Vsebina teh panojev se tedensko/mesečno menja. V prostorih, kjer učenci čakajo na pouk, so škatle z različnimi revijami, sedalne blazine so opremljene z različnimi kemijskimi formulami, učencem so na razpolago računalniki, kjer lahko brskajo po dovoljenih vsebinah.

2.1.2 Didaktične kocke in senzorne table

Med učenci so zelo priljubljene didaktične kocke. To so lesene škatle, katerih zgornja površina je usnjen sedež, njihova notranjost pa je napolnjena z nalogami različnih tipov in z zelo različnih področij. Učenci lahko tudi sami predlagajo in pripravijo vsebino, ki bi jo želeli imeti v škatlah. Kocke se večino časa nahajajo na hodnikih, po želji jih prinesejo v učilnico.

Senzorne table je letos izdelala likovnica, pomagala ji je tudi učiteljica tehnike. Table so prekrte z različni materiali in so odlični pripomoček za spoznavanje realnega sveta tehnike, nabiranje izkušenj in razvijanje spretnosti ob manipulaciji z različnimi tehničnimi predmeti.

2.1.3 Potek pouka brez šolskega zvonca

Z ravnateljico sva že dolgo prej razmišljali, da na šoli ne bi več uporabljali šolskega zvonca. Po vrnitvi najmlajših s šolanja na daljavo se je pokazala odlična možnost, da to realizirava. Njegov zvok učencev ni več zmotil pri šolskih urah, prej pa je bil moteč predvsem na razredni stopnji. Na predmetni sto-

pnji se je izkazalo, da učenci nekaj zadnjih minut pouka ne pogledujejo več na uro, da bi slišali znani zvok. Zvonec je prinašal neko strogost in motnjo, ki je ne potrebujemo.

2.1.4 Ureditev zunanjih površin v okolici šole

Šola se nahaja v okolici, ki je relativno bogata z biotsko raznovrstnostjo: gozd, ribnik, potok, malo dlje reka Sava in planinske destinacije, ki so kot nalašč za izvedbo športnih dni. Malo manj je naše področje primerno za kolesarjenje, saj še ni urejenih kolesarskih stez. V sami okolici šole tudi pogrešamo površine, primerne za izvajanje športnih dejavnosti. Vsi oddelki od 1. do 3. razreda imajo omogočen izhod iz učilnice naravnost na travnik, kar nam omogoča organizacijo pouka zunaj. Kot šola smo vključeni v Projekte Erasmus+, v okviru tega pa so učitelji dobro sprejeli projekt Out of the box. Cilj projekta je, da čim več pouka poteka zunaj, ne glede na vreme. V okolici šole imamo tudi visoke grede, ki učencem omogočajo, da se učijo spoznavati svet rastlin in vrtnarjenje. Talne površine pred 1. razredom so poslikane z različnimi igrami za gibanje. V letu 2020 smo oddali projekt, v katerem želimo spremeniti dvorišče pred glavnim vhodom v učilnico na prostem. Slednja bo še bolj obogatila pouk zunaj in nudila odličen prostor za izvajanje vsebin, ki jih učitelji pripravljajo za nadarjene – in tudi ostale učence. K šoli spadata tudi PŠ Čemšenik, ki se ponaša s čudovito naravo in učilnico na prostem, in PŠ Podkum, ki je v letu 2020 dobila učilnico na prostem in čebelnjak.

2.2 Praktični primeri

2.2.1 Rock Ivančki

Idejo za ta projekt nam je predstavila učiteljica Nina Jelen. Vanj smo bili vključeni vsi zaposleni in učitelji OŠ Ivana Skvarče. Pri pripravi muzikala se je pri učencih pokazalo veliko nadarjenosti, ustvarjalnosti, medsebojne pomoči ter sodelovanja, zadovoljstva in ponosa. Vsak oddelek je pripravil rock glasbeno točko, izdelal rekvizite in koreografijo. Učitelji so sestavljali šolski bend in učence v živo spremljali pri izvajanju točke. Muzikal smo potem starejšim predstavili v KC DD Zagorje, delček pa smo ga predstavili tudi v predsedniški palači.

2.2.2 Naravoslovni vikend za nadarjene

Naravoslovni vikend za nadarjene se na šoli izvaja že vrsto let. Učiteljica kemije in biologije v ta projekt zajame zainteresirane učence od 6. do 9. razreda. Z vlakom se odpravijo v ČŠOD Burja, kjer jim učiteljice naše šole pripravijo vsebine, ki razvijajo njihovo nadarjenost na naravoslovnem področju. Poleg tega, da širijo znanje, razvijajo tudi druge socialne veščine, za katere se mnogokrat izkaže, da jim, prav zaradi njihove nadarjenosti, povzročajo težave.

2.2.3 Razširjeni program RaP

Z vključenostjo šole v celoten poskus razširjenega programa omogočamo učencem, da poleg nadarjenosti na področju športa razvijajo tudi nadarjenost na področju jezika in ostalih področjih, za katera se izkažejo potrebe ali interes.

Zaključek

Pri mnogih otrocih starši in učitelji opažamo, da so na nekaterih področjih učenja izrazito močni in presenetljivo ustvarjalni, motivirani za delo in izvirni, hkrati pa na nekaterih področjih povsem odpovejo in so presenetljivo neuspešni in neučinkoviti. Pri delu s temi otroki se zato pogosto pojavlja dihotomno razmišljanje, ali gre za nadarjenost ali za primanjkljaje. Učitelji te otroke opišejo kot bistre, a izjemno težavne, s pogostimi izbruhi jeze in z veliko potrebo po pozornosti. So neposredni, kritični in pronicljivi. Ti otroci ljubijo učenje in hkrati sovražijo šolo. Pri načrtovanju ustreznega učnega okolja za učence z dvojno izjemnostjo je treba z enako skrbjo upoštevati obe skrajnosti, iskati in spodbujati potencialne in močna področja ter glede na te značilnosti ustrezno poiskati tudi možnosti za kompenzacijo šibkosti ali primanjkljajev, zaradi katerih imajo težave na različnih področjih učenja in ustvarjanja (Vzgoja, 2017 str. 5-6).

Literatura

Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B. (2017). Zakaj vključujoča šola. 1. zvezek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Vzgoja, december 2017, letnik XIX/4, številka 76

VIKEND ZA NADARJENE

Povzetek: Kot učiteljica razrednega pouka se vsako leto znova srečujem z učenci, ki izstopajo na posameznih področjih v znanju ali katerih drugih spretnostih in veščinah, hkrati pa se ti učenci v razredu dolgočasijo ali celo delajo nemir. Pogosto se izkaže, da motijo pouk učenci, ki so sposobni in nimajo učnih težav, ali celo izstopajo na posameznih področjih. Pomembno je, da znamo postaviti ločnico med učenci, ki kažejo višje sposobnosti v znanju, in tistimi, ki imajo učne ali vedenjske težave, da jih prepoznamo in jih že zelo zgodaj vključimo v proces evidentiranja nadarjenih učencev. Ko so evidentiranje učencev, seznanjanje in pridobivanje soglasij staršev ter identifikacija nadarjenih učencev zaključeni, se na podlagi prepoznanih področij nadarjenosti na šoli oblikuje individualiziran načrt za delo s posameznim učencem. Kdo sploh je nadarjen učenec, kako ločiti »pridnega in vestnega« učenca od nadarjenega, pa je pogosto dilema učiteljev 1. VIO, ki učence najprej prevzamejo v vzgojno-izobraževalni proces. Vendar enotne definicije nadarjenosti ni. Še najpogosteje so to učenci, ki izstopajo na posameznih področjih v znanju, so kreativni in kažejo višje sposobnosti od povprečnih. Zelo pomembno je, da učitelji poznamo svoje učence, znamo prepoznati njihova močna področja in želje, da lahko ustvarimo spodbudno učno okolje in razvijamo tisti potencial ali potencialne pri posameznem učencu, ki izstopajo. Kakšen je postopek oziroma koncept evidentiranja nadarjenih učencev, seznanjanje in pridobivanje soglasja staršev ter identifikacija, bom podrobneje opisala v članku. Vendar tukaj se delo s temi učenci šele prične. Delo z nadarjenimi učenci mora potekati v okviru samega pouka (notranja in zunanja diferenciacija), individualne oz. skupinske pomoči ter drugih šolskih in obšolskih dejavnosti. Predstavila bom primer, kako poteka delo z identificiranimi nadarjenimi učenci na naši šoli. Učencem smo kot obogatitveno dejavnost ponudili »Vikend za nadarjene«, ki smo ga v večini izvedli učitelji naše šole. Pokazalo se je, da si učenci druženja s sebi enakimi želijo, a je delo z njimi izziv, saj jih je potrebno nenehno spodbujati in motivirati z dejavnostmi, ki so jim zanimiva.

Ključne besede: nadarjeni učenci, evidentiranje, razvoj potencialov, delo z nadarjenimi

WEEKEND FOR THE GIFTED

Abstract: As a classroom teacher, I meet again every year with students, who excel in certain areas of knowledge or some other skills and abilities. These same students can also get bored or even make a disorder in the classroom. It often turns out those students who are capable and do not have learning difficulties, or even stand out in certain areas, interfere with the lessons. It is important to be able to draw a dividing line between the students who show higher abilities in knowledge and those who have learning or behavioural problems, to recognize them and involve them very early in the process of recording talented students. After the registration of students, the consent of parents and the identification of talented students are completed; an individualized working plan is formed in school based on the identified talented areas. There is often a dilemma for teachers of the first three educational classes, who is a talented student, how to separate a "diligent and conscientious" student from a talented one. However, there is no single definition of talent. The students, who stand out in individual areas of knowledge, are creative and show higher abilities than average are the most often talented. It is very important that teachers know their students, know how to recognize their strong areas and desires, so that we can create a stimulating learning environment and develop the potential or potentials in an individual student that stand out. I am going to describe in detail in this article what is the procedure or concept of recording talented students, getting to know and obtaining parental consent and identification. However, working with these students is just beginning here. Work with talented students must take place in the class itself (internal and external differentiation), individual or group help and other school and extracurricular activities. I am going to present an example of how work is done with identified talented students at our school. We offered the students a "Weekend for the Talented" as an enrichment activity, which was mostly carried out by the teachers of our school. It has been shown that students want to socialize with their peers, but working with them is a challenge, as they need to be constantly encouraged and motivated with activities that interest them.

Key words: talented students, recording, potential development, working with talented

1 Uvod

Učitelji v osnovni šoli se srečujemo s heterogenimi skupinami učencev, ki jim je potrebno prilagoditi delo na različnih področjih. Bodisi so to učenci s specifičnimi učnimi težavami, učenci z vzgojnimi in vedenjskimi težavami ali pa učenci, ki spadajo v skupino nadarjenih. Včasih je ločnico med njimi težko postaviti, saj se zgodi, da je kar precej vedenjskih težav zaznati tudi pri nadarjenih učencih. Vendar je ne glede na sestavo skupine zelo pomembno, da poteka pouk v spodbudnem učnem okolju, saj se bodo učenci počutili dobro in le tako lahko pokazali svoje znanje. Marentič-Požarnik pravi: »Če šola (razred, učna skupina ...) ni prostor kakovostnega življenja, tudi ne more postati

prostor kakovostnega učenja« (Marentič–Požarnik, 2000, str. 221). Zato mora biti razred urejen in udoben, vzdušje v razredu prijateljsko in sodelovalno, učitelj pa oseba, ki z osebno zavzetostjo prisluhne potrebam in pozna sposobnosti svojih otrok.

2 Opredelitev nadarjenosti in značilnosti nadarjenih učencev

Učitelji v 1. VIO pogosto povedo, da imajo težave s prepoznavanjem nadarjenosti pri učencih. Vendar enotne definicije nadarjenosti ni, saj se lahko kaže na različnih področjih, v različnih oblikah in obsegih. Najpogosteje uporabljena definicija, ki jo zasledimo je: nadarjeni so 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 (Travers, Ellitot in Kratochwill, Educational Psychology. Effective Teaching, Effective Learning. Madison: Brown Benchmark, 1993). Med nadarjene štejemo tiste z dejanskimi visokimi dosežki, kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke.

V sklopu nadarjenosti je potrebno ločiti med dvema področjema:

- Splošna nadarjenost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih.
- Specifična nadarjenost ali talentiranost, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih.

Nadarjenost pri učencih se lahko izkazuje na različnih področjih:

1. 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.
2. 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.
3. Motivacija - visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih.
4. Socialno čustveno področje - nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, samostojnost in neodvisnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost.

3 Postopek evidentiranja in identifikacije

Evidentiranje oziroma spoznavanje možnih nadarjenih se opravi ob koncu 3. razreda, na podlagi opazovanja in obstoječih podatkov spremljave v 1. VIO na podlagi: uspeha, dosežkov, udeležbe in dosežkov na tekmovanjih, hobijev in mnenja učiteljev ter ŠSS.

Kadar je vsaj eden od navedenih kriterijev izpolnjen, se opravi v 4. razredu identifikacija oziroma poglobljena obravnava evidentiranih učencev, ki poteka v treh korakih.

1. Ocenjevalne liste izpolnijo učitelji, ki otroka poučujejo. Vprašanja se nanašajo na naslednja področja: voditeljsko področje, učno področje, telesno-gibalno področje, tehnično področje, literarno področje, dramsko področje, glasbeno področje, likovno področje, filmsko področje.

2. Učenci se testirajo na testu sposobnosti po metodi WISC, standardne matrice.

3. Učenci se testirajo na testu ustvarjalnosti, ustvarjalnega mišljenja.

Če učenec na vsaj enem izmed naštetih kriterijev doseže nadpovprečen rezultat, je evidentiran za nadarjenega. Sklep o nadarjenosti se sprejme nato na učiteljskem zboru.

Svetovalna služba skupaj z razrednikom seznaniti starše in pridobi njihovo mnenje.

Vendar se prepoznavanje nadarjenih v 1. VIO ne zaključi, ampak se nadaljuje v 2. in 3. VIO, kjer se ob prepoznavi opravi celoten postopek evidentiranja.

4 Delo z nadarjenimi

Načrtovanje individualiziranega programa dela (INDEP) vodi razrednik, sodelujejo vsi strokovni delavci šole. V njem se opredelijo njegova močna področja in predlagajo dejavnosti, s katerimi bi te potencialne lahko razvijal. Pred tem pridobimo mnenje učenca in staršev, ki prav tako sodelujejo pri sestavi INDEP-a. INDEP se spremlja in vodi do spremembe ravni izobraževanja. Delo z nadarjenimi je potrebno načrtovati tako, da da bomo v njih lahko uresničili načela za delo z nadarjenimi: 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 osebnostni razvoj, raznovrstnost ponudbe in omogočanje svobodne izbire učencem, uvel-

javljanje 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 interes. (Bezić idr. Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi: str. 27. Ljubljana, 2014.)

5 Vikend za nadarjene

Na naši šoli delo z nadarjenimi poteka po Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. Pri delu z nadarjenimi izhajamo iz temeljnih načel širjenja in poglobljanja znanja, hitrejšega napredovanja v procesu učenja, razvijanja ustvarjalnosti, uporabe višjih oblik in sodelovalnih oblik učenja, upoštevanja posebnih sposobnosti in močnih interesov, individualnosti, samostojnosti, odgovornosti, skrbi za celostni osebnostni razvoj, raznovrstne ponudbe in omogočanje svobodne izbire učencev ter spodbujanja pozitivnih odnosov med učenci in učitelji.

Po evidentiranju in seznanitvi staršev pripravimo razredniki, učitelji in šolska svetovalna služba individualizirane programe. V individualiziranih programih zajamemo različne oblike in dejavnosti za delo z nadarjenimi:

- notranjo diferenciacijo (individualne zadolžitve učencev, individualiziran pouk, skupinsko učenje),
- dneve dejavnosti,
- interesne dejavnosti,
- dodatni pouk,
- fleksibilna diferenciacija,
- raziskovalni tabori,
- priprava na udeležbo na tekmovanjih,
- izbirni predmeti,
- raziskovalne naloge.

Ob dejavnostih rednega pouka vsako leto učencem ponudimo tudi obogatitveni program (dodatne delavnice, tabori, projekte v sodelovanju z zunanjimi institucijami ...). Tako smo jim pred nekaj leti kot obogatitveni program za nadarjene ponudili vikend za nadarjene učence, ki je potekal v petek in soboto na eni izmed naših podružnic. Učenci so v šoli tudi prespali. Udeležilo se ga je 48 učencev od 4. do 9. razreda. Tema delavnic se je vezala na vseživljenjski projekt »Čutim Slovenijo, čutim Evropo« v sodelovanju s FDV Ljubljana. Tako so učenci že v času pouka pod mentorstvom učiteljev različnih predmetnih področij usvajali vsebine Evropske unije, izdelovali kažipote, snemali film in poglobljali znanje. Na vikendu nadarjenih smo izvedli 8 delavnic. Izvajali so jih učitelji naše šole, k sodelovanju pa smo povabili 2 zunanja izvajalca.

Izvajali smo naslednje delavnice:

- šifriranje (kako so v preteklosti, predvsem v medvojnem času, šifriranje uporabljali v Evropi?)
- plesi držav EU,
- kiparstvo – portreti državljanov EU,
- igre z EU tematiko,
- Evropske male sive celice,
- Planetarij,
- bobnarska delavnica,
- fraktali,
- onesnaženje (spoznajmo področje delovanja slovenskega komisarja v EU Janeza Potočnika),
- EU kviz.

Pred delavnicami je bil najprej skupni uvod z osnovnimi informacijami in legendo o nastanku Evrope. Sledile so delavnice z vmesnimi odmori in menjavo prostorov. Zaključek prvega dne je bilo druženje ob tabornem ognju.

Naslednji dan, po zajtrku in pospravljanju postelj, so nadaljevali z delavnicami. Po koncu je sledil zaključek z evalvacijo in priprava na predstavitev, ki je sledila v naslednjem tednu za starše in učence. Pozno popoldne so učenci »vikend« zaključili in se polni vtisov vrnil domov.

Zaključek z evalvacijo

Po evalvaciji dela z učitelji in učenci smo prišli do spoznanja, da je bila taka oblika dela zelo pozitivno sprejeta med učenci in tudi učitelji. V strnjeni obliki je delo veliko bolj sistematično, delovno in miselno usmerjeno v končen cilj. Učenci so nam sporočili, da so se veliko novega naučili, da je bilo zanimivo, pestro, zabavno, polno dogodivščin. Želijo si več glasbenih in športnih delavnic (pohod),

manj razmišljujočih delavnic, vsekakor pa več prostega časa. Tudi želja po večdnevni delavnicah ni izostala. Nekateri učenci bi raje prisostvovali samo na določenih delavnicah, ki bi jih izbrali. Želijo si tudi krožke, namenjene samo nadarjenim učencem. Učenci tokrat niso imeli možnosti izbire delavnic, ampak smo predhodno pripravili urnik in razpored po razredih, zato je bilo potrebno tudi precej spodbud in motivacije, ko je koncentracija upadla.

Pomembno je, da v razredu poskrbimo za vse učence, tako za tiste s primanjkljaji na posameznih področjih, kot tiste, ki izstopajo po sposobnostih oziroma interesih. Ustvariti je namreč potrebno spodbudno učno okolje za vse, saj le tako lahko pokažejo svoje znanje in individualno, po svojih sposobnostih, napredujejo. Predvsem pa je potrebno dati tem učencem priložnost, da se družijo včasih tudi s sebi enakimi. So pa to učenci, ki so posebni, kritični, drugače misleči in predstavljajo za nas odrasle poseben izziv, na drugi strani pa nas obogatijo.

Literatura

- Marentič-Požarnik, B. (1988). Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bezić, Blažič, Boben, Brinar Huš, Marovt, Nagy, Žagar (2006). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Spodbudno učno okolje: Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli (2014). Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999). Dostopno 12. 3. 2021 na: http://www.zrss.si/pdf/SSD_nadarjeni%20koncept.pdf
- Nadarjeni otroci, učenci in dijaki. Dostopno 12. 3. 2021 na: <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/nadarjeni-otroci-ucenci-in-dijaki>
- Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi (2019). Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno 16. 3. 2021 na: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/strokovna_izhodisca_nadarjeni/12/#zoom=z
- Travers, J. F., Elliot, S. N. in Kratochwill, T. R. (1993). Educational Psychology. Effective Teaching, Effective Learning. Madison: Brown Benchmark, str. 447–46.

SOBOTNE DELAVNICE ZA NADARJENE OSNOVNOŠOLCE

Povzetek: Kot učiteljica matematike vse prevečkrat opažam, da več pozornosti posvečamo učencem z učnimi težavami kot pa nadarjenim učencem. Na šoli smo želeli to spremeniti. Z učiteljico zgodovine sva razmišljali, kako pripraviti aktivnosti, ki bodo zanimive, razgibane, in poskrbeti, da bodo povezovala čim več predmetnih področij, hkrati pa ne bodo obremenjevale učencev po pouku. Tako sva začeli z izvajanjem sobotnih delavnic za nadarjene. Učence predmetne stopnje sva razdelili v dve skupini. V prvi skupini so bili učenci 6. in 7. razreda, v drugi skupini pa učenci 8. in 9. razreda. V prispevku bom predstavila tri delavnice: Imajo mikroskop, preteklost, genialnost in iluzija kaj skupnega, Znanost v času prvih civilizacij ter Perzija, zibelka civilizacije. Želim tudi pokazati, kako smo se spopadali z baročnimi dogodivščinami G. W. Leibniza in njegovih sotrpinov. Aktivnosti so bile s strani učencev zelo lepo sprejete, udeležba je bila številčna. V posameznem dnevu sva izvedli le eno delavnico. Izbrali sva jesenski in zimski čas. V prispevku sem se izogibala teoretskim osnovam dela z nadarjenimi, ker želim predstaviti konkretne, večinoma matematične vsebine in aktivnosti, ki so se lepo dopolnjevale z zgodovino. S temeljito evalvacijo sva ugotovili, da so bili cilji doseženi, učenci pa zadovoljni, kar so pokazali s številčno udeležbo na podobnih dogodkih na šoli.

Ključne besede: nadarjeni, medpredmetno povezovanje matematike in zgodovine, sobotne delavnice, G. W. Leibniz, Perzija, Egipt

SATURDAY WORKSHOPS FOR GIFTED PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract: As a math teacher, I notice that too often we pay attention to PUPILS with learning difficulties than to gifted pupils. At our school, we wanted to change that. History teacher and I thought about how to prepare activities that will be interesting, varied, contained as many subject areas as possible, but at the same time does not burden the pupils after class. So, we started organizing Saturday workshops for gifted pupils. Pupils from 6th to 9th grades were divided into two groups. The first group consisted of 6th and 7th grade pupils. In this article, I will present three of their workshops: Do a microscope, the past, genius and illusion have something in common, Science in the time of the first civilizations, and the workshop Persia, the cradle of civilization. There were 8th and 9th grade pupils in the second group. I want to show you how we dealt with the Baroque adventures of G. W. Leibniz and his friends. The activities were very well received by the pupils. A lot of pupils took part. We conducted only one workshop per Saturday. We chose autumn and wintertime. In this article, I avoided mentioning the theoretical foundations of working with gifted pupils. I would like to present you concrete, mostly mathematical content and activities that complemented each other nicely with History.

Keywords: talented, cross-curricular integration of Mathematics and History, Saturday workshops, G. W. Leibniz, Persia, Egypt

Uvod

Že dolgo opažam, da nadarjenim učencem posvečamo manj pozornosti kot učencem s posebnimi potrebami. Poučujem matematiko. Velikokrat z njimi raziskujem le v okviru dodatnega pouka ali priprav na tekmovanja, zato so ure posvečene le matematiki in so praviloma pred ali po pouku, kar učencem predstavlja še dodatno obremenitev.

Z učiteljico zgodovine sva že pred sedmimi leti začeli razmišljati, kako delo z nadarjenimi učenci popestriti. Začeli sva z uvajanjem medpredmetnega povezovanja v okviru sobotnih delavnic. S tem sva razbremenili učence v času pouka. Delavnice so potekale v dopoldanskem času v obsegu petih šolskih ur. Vključevali sva različne vrste aktivnosti, kar je pripomoglo k veliki motiviranosti učencev. Nekaj delavnic sva izvedli v učilnici, nekaj v okolici šole. Včasih so služile tudi kot priprava na ogled muzejev, galerij ... Vedno sva naredili temeljito evalvacijo, ki nama je bila v pomoč pri načrtovanju podobnih aktivnosti v prihodnje. Povabili nisva le učencev, ki so bili evidentirani kot nadarjeni. Želeli sva dati možnost vsem, ki so jih vsebine zanimale.

1 Delavnice za šestošolce in sedmošolce

1.1 Muzej iluzij in Narodna galerija v Ljubljani

Pred vsako aktivnostjo sva skrbno pripravili vsebine in učence povabili na različne načine. Eden izmed njih je bil plakat, s katerim sva želeli spodbuditi njihovo radovednost in jih že pred izvedbo delavnic spodbuditi k razmišljanju.

Delavnice so bile namenjene pripravi na ogled v Muzeja iluzij in Narodnega muzeja v Ljubljani. V Narodnem muzeju smo si kasneje ogledali razstavo Preteklost pod mikroskopom, kjer so se zgodovinarji povezali s strokovnjaki z drugih znanstvenih področij, kar je v današnjem času in svetu ne le smiselno, pač pa tudi nujno. Takšni pristopi in metode so sestavni del naše prihodnosti. Na delavnicah v šoli so se učenci prelevili v rimske in srednjeveške arhitekta. Po načrtih in navodilih so izdelali maketo rimskega Koloseja in srednjeveškega gradu. Pri tem so uporabljali in razvijali različna znanja in veščine. Evalvacija je pokazala veliko natančnost, spretnost, obvladovanje različnih področij ustvarjanja ter široko paleto znanj arhitektov in gradbenikov iz preteklosti. Muzeju iluzij pravijo tudi pametna igralnica ali fitness za možgane, zato smo se nanj pripravljali z reševanjem umskih izzivov, ki vzpodbujajo razmišljanje, kreativnost, iznajdljivost in ideje. Nekaj primerov (hitro reševanje):

- Štirje kmetje so šli v mesto. Spotoma so srečali dva kmeta. Koliko kmetov je šlo v mesto?
- Sedem bratov ima po eno sestro. Koliko je vseh otrok?
- Kaj je lažje, kilogram vate ali kilogram železa?
- Na mizi je kupček bonbonov. Dve mami, dve hčerki in babica z vnučko so vzele po en bonbon in kupčka je bilo konec. Koliko bonbonov je bilo?
- Dva sinova in dva očeta so pojedli tri jajca. Koliko jajc je pojedel vsak?
- Koliko prstov je na dveh rokah? Koliko prstov je na desetih rokah?
- Mama je prinesla v košari pet jabolk in dejala otrokom: „Pet vas je. Razdelite jabolka tako, da bo vsak dobil celo jabolko in da bo eno ostalo v košari.“ Otroci so razmislili in razdelili jabolka tako, kot je rekla mama. Kako so to naredili?
- Dva otroka imata skupaj deset orehov. Ko je eden od njiju pojedel en oreh in drugi tri, je vsakemu ostalo enako število orehov. Koliko orehov je imel vsak na začetku?
- Koliko trimestrnih števil ima enak pomen ne glede na to, ali jih beremo od leve proti desni ali od desne proti levi?
- Seštevek dveh števil je 330. Če večjemu številu odstranimo ničlo na desni strani, sta obe števili enaki. Kateri števili sta to?
- Ali je mogoče pričakovati, da bo čez 72 ur sončno, če danes opolnoči dežuje?
- Par konj je pretekel 20 km. Koliko km je pretekel vsak konj?

Aktivnost smo nadaljevali z didaktičnimi družabnimi igrami, ki spodbujajo kognitivne sposobnosti.

1.2 Znanost v času prvih civilizacij

Tokrat sva z učiteljico zgodovine učence nagovorili s predstavitev vsebin (MS PowerPoint) v posameznem oddelku. Pri matematičnih delavnicah smo spoznavali, kako so zapisovali števila stari Egipčani in kako so z njimi množili. Prav tako nas je zanimal kitajski zapis števil in zelo zanimiv pristop k računanju, ki so ga uporabljali. Niti na njihov magični kvadrat nismo pozabili. Tretji so bili na vrsti stari Indijci z zanimivim tabelarnim postopkom množenja celih števil. Omenjene vsebine so tudi del učnega načrta izbirnega predmeta matematične delavnice v sedmem razredu.

1.3 Perzija, zibelka civilizacije

Tudi tu sva z učiteljico zgodovine uspešno povezali najini področji. Pri mojih delavnicah smo se posvetili izdelavi čudovitih geometrijskih vzorcev, ki jih najdemo v iranski arhitekturi ter reševali matematične zanke, ki jih je zapisal pisatelj Malba Tahan v knjigi *Mož, ki je računal* (kako na primer poravnati spor med tremi brati, ki jim je oče zapustil petintrideset kamel, pri čemer prvi dobi pol, drugi tretjino in tretji devetino ali kako s štirimi štiricami zapisati vsa števila od 0 do 10).

2 Delavnica za osmošolce in devetošolce

Naslov delavnice je bil Baročne dogodivščine G. W. Leibniza in njegovih sotrpinov. V okviru Konference o učenju in poučevanju matematike (KUPM 2016) je bil organiziran natečaj, katerega namen je bil ozaveščanje o pomembnosti odkritij na področju znanosti, spoznavanju zgodovinskega razvoja matematike in ustvarjanja pri matematiki. Tema natečaja je bil slavni filozof in matematik G. W. Leibniz – s poudarkom na medpredmetnem povezovanju – zato je bila moja delavnica namenjena pripravi izdelka za natečaj. Seznanili smo z njegovimi vidnejšimi matematičnimi dosežki, med katerimi sta bila učencem najbolj zanimiva izum računskega stroja, ki je znal seštevati, odštevati, množiti in deliti, ter uvedba znaka za množenje in deljenje. Glede na to, da je razvil dvojiški sistem, smo se ga naučili prikazovati s pomočjo prstov. Sledilo je povezovanje matematike z zgodovino. Za natečaj smo izvezli knjižna kazala z Leibnizovimi začetnicami in pravo baročno blazino.

Zaključek

Šele kombinacija matematike in življenjske modrosti nas nauči pravega računanja – takega, po katerem lahko osem zlatnikov razdelimo med dva prijatelja na tri različne načine: na navaden način, na matematično pravilen način in na način, pravilen v božjih očeh. (Tahan, 1998)

In kako lahko naše nadobudne učencem naučimo tovrstnega pravega računanja? Prepričana sem, da sta ključ do uspeha medpredmetno povezovanje in poučevanje na drugačen način. In ravno to so omogočale naše sobotne delavnice.

Literatura

Domanjko, V., Hafner, I., Kotnik, J., Magajna, Z. in Žakelj, A. (2004). Učni načrt za izbirni predmet matematične delavnice. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Tahan, M. (1998). Mož, ki je računal. Ljubljana: Vale-Novak.

UČNO USPEŠNEJŠI UČENCI SKOZI PRIZMO MEDNARODNE IZMENJAVE

Povzetek: Nadarjenost učencev razumemo kot vsoto prirojenih in pridobljenih dejavnikov, ki omogočajo nadpovprečne stvarne ali latentne, osebno ali družbeno koristne stvaritve na enem ali več področjih. Namen prispevka je predstaviti učno uspešnejše učence, kjer se bomo osredotočili predvsem na izkušnjo mednarodne izmenjave, ki jo na šoli izvajamo v tretji triadi. Vsako šolsko leto se skupina učencev (od 12 do 15 let) iz Slovenije in Nemčije udeleži izmenjave in spoznava način življenja, šolanja in drugih aktivnosti v tuji državi. Rezultati raziskave kažejo, da učenci potrebujejo čas, da si uredijo vse zaznave, povezane s tujim jezikom v svoj jezikovni sistem, zato pogosto traja nekaj časa preden spregovorijo v tujem jeziku.

Ključne besede: osnovna šola, nadarjeni učenci, mednarodna izmenjava, tujina.

SUCCESSFUL STUDENTS AND INTERNATIONAL EXCHANGE PROGRAMS

Abstract: Giftedness may manifest in one or more domains such as; intellectual, creative, artistic, leadership, or in a specific academic field such as language arts, mathematics or science. The purpose of this paper is focused mainly on the experience of international students exchange age 12 to 15. Every school year, a group of students from Slovenia and Germany, participate in an exchange and learn about the way of life, schooling and other activities of a foreign country. The results of the research show that students need time to arrange all perceptions related to a foreign language into their own language system, so it often takes some time before they speak a foreign language.

Key words: secondary school, gifted children, international exchange, foreign country.

Uvod

V času globalizacije imajo strokovne ekskurzije - mednarodne izmenjave - še večji pomen. Učencem je ponujeno veliko več, kot jim je bilo včasih. To, da se učencem ponudi možnost mednarodne izmenjave, je visoka dodana vrednost šole, ki strokovne ekskurzije izvaja. Vanje se vključujejo predvsem učno uspešnejši učenci, ki s tovrstnimi izkušnjami mnogo pridobijo. Strokovne ekskurzije so obsežen organizacijski in delovni zalogaj, ki zahtevajo veliko učiteljevega časa, iznajdljivosti in pripravljenosti. Izvedba prinaša dobre rezultate, ogromno izkušenj, mednarodna prijateljstva in osebno zadovoljstvo. V prispevku se bomo s primerom dobre prakse osredotočili na nadarjenost učencev v povezavi z mednarodno izmenjavo.

Delo z nadarjenimi učenci

Zakon o osnovni šoli nadarjene učence opredeljuje kot tiste, ki izkazujejo visoke nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2011). Temeljna načela dela z nadarjenimi učenci so tako širitev in poglobljanje temeljnega znanja, hitrejša napredovanje v procesu učenja, razvijanje ustvarjalnosti, uporaba sodelovalnih oblik učenja, upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov z upoštevanjem individualnosti posameznega učenca. Strokovni delavci šole se pri pripravi programov za nadarjene učence povezujejo in sodelujejo pri načrtovanju in izvajanju obogatitvenih dejavnosti, ki potekajo na šoli. Z mrežo različnih ponudb, s spodbujanjem ustvarjalnosti, kreativnosti ter s širitvijo in poglobljanjem znanja se načrtuje vključevanje nadarjenih učencev v različne šolske in obšolske aktivnosti ter dopolnilne programe. Pri posameznem učencu se upošteva sposobnosti in močne interese z vzpostavljanjem mentorskih odnosov med učencem in učiteljem skozi različne oblike sodelovalnega učenja. Ob tem je pomembno, da ima učenec tudi spodbudno podporo staršev.

Učence usmerjamo v različne dejavnosti in aktivnosti na šolski, lokalni in državni ravni (v sodelovanju z zunanjimi športnimi, kulturnimi in izobraževalnimi institucijami) na likovnem, glasbenem, dramskem, literarnem, gibalnem in tehničnem področju. Skozi vse šolsko leto se učence spodbuja z

obiskovanjem različnih oblik dodatnega pouka, ki omogoča priprave na tekmovanja iz znanj. Učence spodbujamo k vključevanju v različne interesne dejavnosti, večdnevne tematske taborne in strokovne ekskurzije, ki jih za posamezno šolsko leto pripravi šola, in za projekte, ki jih vodijo strokovni delavci (Nadarjeni učenci, OŠ Ferda Vesela, 2021).

Tri tipične značilnosti, ki veljajo za nadarjene, je opisala Ellen Winner (2005):

- *predčasna razvitost*

Nadarjeni otroci se razvijajo predčasno. Prve korake v obvladovanju nekega področja naredijo hitreje, kot je to običajno. Prav tako na tem področju napredujejo hitreje od povprečnih otrok, ker se znotraj področja izredno lahko učijo. Izraz področje se nanaša na organizirana področja znanja, kot so: jeziki, matematika, glasba, likovna umetnost, balet, gimnastika ...

- *vztrajno delajo po svoje*

Nadarjeni otroci poleg tega, da se učijo hitreje od povprečnih otrok, se učijo tudi kvalitativno drugače. Oni delajo po svoje: od odraslih iščejo minimum pomoči in mentorstva pri obvladovanju področja, na katerem so aktivni, ker se v glavnem učijo samostojno. Odkritja, do katerih pridejo, so zanje razburljiva in motivacijska, vsako tako odkritje pa pelje otroka korak naprej. Ti otroci pogosto samostojno izumljajo pravila znotraj same aktivnosti in delajo nove, neobičajne načine reševanja problema.

- *želja po obvladovanju*

Nadarjeni otroci so resnično motivirani, da bi razumeli smisel področja, v katerem kažejo znake predčasne razvitosti. Izražajo intenziven interes, imajo sposobnost ostrega fokusiranja. Ko so okupirani z učenjem, doživljajo stanje »tekočnosti« – optimalno stanje, pri katerem se poglobijo v snov in izgubijo občutek za zunanji svet.

Na te tri načine se nadarjeni otroci kvalitativno razlikujejo od povprečnih otrok, ki so pridni oziroma marljivi in motivirani za delo in ki prav tako lahko dosežejo velike uspehe. V nadaljevanju se bomo osredotočili na izkušnjo mednarodne izmenjave, ki jo na šoli izvajamo v tretji triadi. Vsako šolsko leto se skupina uspešnih učencev (od 12 do 15 let) iz Slovenije in Nemčije udeleži izmenjave in spoznava način življenja, šolanja in drugih aktivnosti v tuji državi. Predstavili bomo tudi primer dobre prakse, ko se učenci soočijo z jezikovnimi ovirami in jih z gibalnimi aktivnostmi uspešno premagujejo.

Mednarodna izmenjava

Projekt sodelovanja med Osnovno šolo Ferda Vesela Šentvid pri Stični in Grund- und Mittelschule Hirschaid iz Nemčije se je pričel leta 2016. Na ravni občine Ivančna Gorica že 20 let poteka sodelovanje z občino Hirschaid. Kot posledica dobrega večletnega sodelovanja so se za razne oblike partnerstva poleg lokalnih društev odločile tudi občinske šole, torej obe osnovni šoli ter srednja šola. Z mednarodno izmenjavo želimo spodbujati učenje tujih jezikov, širjenje znanja ter razumevanje kulturne raznolikosti. Dolgoročni cilji niso omejeni zgolj na 5-dnevne izmenjave, ampak želimo učence tudi spodbuditi, da sodelujejo skozi celotno šolsko leto in s tem ustvarjajo pogoje za dobro, večletno sodelovanje. Učenci obeh sodelujočih šol obeležujejo razne dogodke in o tem, preko elektronskih virov, v obliki člankov in prispevkov, seznanijo drugo sodelujočo šolo. V šolskem letu se opravita 2 mednarodni izmenjavi. V jesenskem terminu naša šola gosti učence z nemške šole, spomladi pa se v Nemčijo odpravijo naši učenci. Ista skupina učencev, ki se spomladi udeleži izmenjave, jih jeseni pri nas tudi sprejme.

Kriteriji za izbiro učencev za mednarodno izmenjavo

Vsako leto se za mednarodno izmenjavo izbere od 10–12 učencev zadnjega triletja. Kriteriji za izbiro so sledeči:

- učenec obiskuje pouk izbirnega predmeta nemščine, je pri njem uspešen in pri pouku nemščine aktivno sodeluje (se odziva na učiteljeva vprašanja, pobude ipd.),
- učenec redno obiskuje pouk in redno izpolnjuje vse obveznosti v okviru predmeta,
- pripravljenost učencev za dodatno delo pri pouku nemščine (npr. prostovoljno sodelovanje pri nemški bralni znački, udeležitev na prireditvah – nastop v nemškem jeziku ipd.),
- učenec zastopa šolo na različnih šolskih, regijskih in državnih tekmovanjih,
- učenec aktivno soustvarja šolske, krajevne in občinske prireditve (npr. pevski zbor, recitacije, igre, inštrument ipd.).

Učitelj, po posvetu z ostalimi učitelji/razredniki, na podlagi kriterijev izbere 10–12 učencev.

Dolžnosti učencev, ki so izbrani za mednarodno izmenjavo:

- učenec redno prihaja na srečanja, na katerih se skupaj z učiteljico nemščine pripravljajo na predstavitev, ki bo izvedena na šoli gostiteljici (po končnem pouku),
- učenec del predstavitve pripravi sam,
- učenec v šoli gostiteljici aktivno sodeluje v programu, ki ga pripravi šola gostiteljica,
- učenec navezuje stike z učenci šole gostiteljice,
- učenci po vrnitvi z izmenjave, pripravijo predstavitev tedna, ki so ga preživeli v Nemčiji.

Aktivnosti za premagovanje jezikovnih ovir

Izpostavili bomo štiri aktivnosti, ki so se skozi leta izkazale za dober način premagovanja jezikovnih ovir. Ugotavljamo, da so učenci, ki so nadarjeni na jezikovnem področju, uspešni tudi pri gibalnih aktivnostih.

1. Bowling

V prvih dneh izmenjave se nemška in slovenska skupina odpravita na bowling. Spremljevalci učence že prej razdelimo v mešane skupine. Učenci so tako primorani govoriti med seboj v tujem jeziku. To je lahko v enostavnih frazah nemščina, večkrat pa tudi angleščina. Bowling je zabavna aktivnost, pri kateri se lahko učenci nebesedno sporazumevajo. Ob igri se učenci hitro sprostijo in postanejo pogumnejši v sporazumevanju. Kljub temu včasih zmanjka beseda za nadaljevanje pogovora. S tem namenov smo med učenci tudi učitelji spremljevalci in jim jezikovo pomagamo, zato se socialna interakcija s tem dobro razvija.

2. Dvoranske igre

V partnerski šoli imajo nadstandarden športni objekt, ki omogoča vrsto različnih aktivnosti, od ekipnih športov do individualnih. Zelo atraktivna je plezalna stena. Gostitelji po celotni telovadnici pripravijo različne postaje, kamor se lahko učenci vključijo. Pri vsaki skupini pa je prisoten tudi nemški učitelj. Preizkusijo lahko plezalno steno, trampolin, vrv, igre z žogo ipd. Fantovski del skupine se po navadi odloči za nogomet, košarko oz. igre z žogo. Dekleta pa se rade preizkusijo na sodobni plezalni steni, v plesu ali igrah z žogo. Zanimivo je opazovati učence, kako jezik postaja čedalje manjša ovira. Velikokrat pa se učenci po končanih aktivnostih posedejo po kotičkih in že sproščeno klepetajo. Glede na to, da je za učencem naše šole nemščina na voljo le kot izbirni predmet, se sporazumevanje dopolnjuje tudi z angleščino.

3. Plavalne aktivnosti

Sodoben plavalni kompleks v občini partnerske šole je za naše učence zagotovo zanimiva izkušnja. Na vsakoletni izmenjavi je učencem eno popoldne omogočeno, da ga preživijo na bazenu. Tudi tam so organizirane različne aktivnosti. Sicer opazamo, da imajo vodne aktivnosti radi, ker pa je dan namenjen vodnim aktivnostim že bolj proti koncu tedna, se raje družijo po kotičkih in prijetno klepetajo.

4. Obisk mesta

Učenci se vsako leto veselijo, da lahko dan preživijo v enem izmed večjih bližnjih mest, ali je to Nürnberg ali pa Bamberg. Po skupnem sprehodu in ogledu skozi mesto učence razdelimo v manjše mešane skupine. Naloga nemških učencev je, da po mestu peljejo skupino in jim predstavijo kulturne znamenitosti, različne ustanove in druge zanimivosti. Slovenski učenci pa morajo postavljati različna vprašanja in o teh znamenitostih čim več izvedeti. Nato zvečer o tem poročajo. Učenci so med nabiranjem novega znanja ves čas gibalno aktivni, povezujejo med vidnimi znamenitostmi in dejansko razlago informacij. Drugi del izmenjave poteka na naši šoli. Tudi pri nas, v okviru zmožnosti, organiziramo različne aktivnosti. Prednost našega dela izmenjave je, da se je udeležijo isti učenci, ki so spomladi sprejeli naše učence in je srečanje pri nas že v osnovi bolj sproščeno. Posebnost našega dela izmenjave je, da jih za 2 dni peljemo na slovensko obalo. Mnogo nemških učencev prvič doživi morsko izkušnjo. Odkar izvajamo mednarodno izmenjavo, smo učencem lahko vedno aktivnosti pripravili v morju in na obali. Učenci se udeležijo vodnih tekmovanj, iger ipd. Organiziramo tudi dva nočna pohoda ter druge športne dejavnosti. Dneva preživeta na morju, skupaj z vsemi raznolikimi aktivnostmi, odlično vplivata na povezovanje učencev.

Zaključek

Kot nadarjene razumemo tiste posameznike, ki na miselnem področju izkazujejo izjemne dosežke. Učenci, ki so se udeležili mednarodnih izmenjav, so bili izjemno sposobni, učno uspešni učenci, ki so redno obiskovali pouk izbirnega predmeta nemščine, so bili uspešni pri pouku nemščine, so aktivno sodelovali pri pouku, bili pripravljeni za dodatno delo pri pouku nemščine (npr. prostovoljno sodelovanje pri nemški bralni znački, udeležitev na prireditvah – nastop v nemškem jeziku), zastopali šolo na različnih šolskih, regijskih in državnih tekmovanjih in aktivno soustvarili šolske, krajevne ter občinske prireditve (npr. pevski zbor, recitacije, igre, inštrument ipd.).

Pokazalo se je, da z mednarodno izmenjavo: (1) spodbujamo učenje tujih jezikov, (2) širimo znanja ter razumevanje kulturne raznolikosti, (3) spodbujamo sodelovanje skozi celotno šolsko leto, (4) ustvarjamo pogoje za dobro in večletno sodelovanje in (5) obeležujemo razne dogodke in o tem, preko elektronskih virov, v obliki člankov in prispevkov, seznanjamo tudi druge sodelujoče šole.

Literatura

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsH), 2011. Pridobljeno s

<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201187&stevilka=3727>

Nadarjeni učenci, 2021. Pridobljeno s <http://www.osferdavesela.si/ucenci-2/delo-z-nadarjenimi/>

Winner, E. (2005). Darovita djeca: mitovi i stvarnost. Lekenik: Ostvarenje.

MEDNARODNI GEOGRAFSKI NATEČAJ NA JAPONSKEM

Povzetek: S prispevkom želim s širšim geografskim okoljem v Sloveniji deliti možnost vsebinsko usmerjenega in hkrati kreativnega ter samostojnega izdelovanja zemljevidov na inovativen in izviren način ter k sodelovanju v mednarodnem natečaju povabiti čim več učiteljev, učencev in dijakov, ki si tega želijo. Asahikawa children's environmental map contest je natečaj, ki ga skozi IGU (International Geographical Union) izvajajo države, članice omenjenega mednarodnega geografskega društva. Predsednik Yukio Himiyama z Japonske, natančneje iz univerzitetnega mesta Asahikawe, ki leži severno na otoku Hokkaido, zastopa državo Japonsko. Na natečaj se vsako leto lahko prijavi neomejeno število kandidatov, ki spremljajo vsebine, zapisane na spletni strani natečaja za izdelavo zemljevidov Asahikawa, Hokaido, Japonska. Letos poteka že 31. mednarodni natečaj Asahikawa z naslovom »Health« (zdravje), ki vabi in poziva k sodelovanju izdelave zemljevidov države s celega sveta. Učenci za usmerjanje in izdelavo potrebujejo učitelja geografije, ki koordinira in podaja navodila, zabeležena v dokumentaciji natečaja Asahikawa children's environmental map contest. Na ta način učitelj sodeluje pri izdelovanju zemljevidov. Učenci svoje zamisli planiranega prikazovanja vsebin na zemljevidu združijo z miselnimi in ustvarjalnimi vidiki kreativnosti ter s pomočjo pridobljenega geografskega znanja, ki jim pripomore pri oblikovanju, zapisu ter sestavi dokončanega zemljevida, pripravijo končni izdelek. Pridobljeno znanje jim je v pomoč tako pri oblikovanju kot pri vsebinskem izkazovanju končnega izdelka. Predvsem pa je pomembna zamisel predstavitve vsebine, ki je najpomembnejši del kreiranja, oblikovanja, izdelave in razumevanja vsebine, predstavljenega zemljevida. Učenci tako z geografskim in likovnim znanjem ter z nadarjenostjo, natančnostjo in delčkom osebne fantazije pripravijo končni izdelek. Končni izdelek je lahko delo posameznika ali skupine, ki ga pošljemo po pošti v Asahikawo na ocenjevanje. Komisija na dan ocenjevanja zbere vse prejete zemljevide in tako v veliki telovadnici prične s komisijskim ocenjevanjem izdelkov iz različnih držav.

Ključne besede: natečaj zemljevidov, kreativnost, geografsko znanje, zemljevid

INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL COMPETITION IN JAPAN

Abstract: Via this article, I want to share and make the contest known to a wider geographical area of Slovenia. Teachers and primary or high school students that want a content directed and creative independent map making in an innovative and original ways are invited to take part in an international competition. Asahikawa children's environmental map contest is a competition executed through an international geographical association, IGU (International Geographical Union), by its member countries. Japan as a country is represented by the president Yukio Himiyama coming from the university town Asahikawa that lies to the north on the island of Hokkaido. Every year the competition accepts an unlimited amount of candidates that follow online instructions for map making of Asahikawa, Hokaido, Japan. Just now, we count the 31st year of the international competition Asahikawa. This year the mapping competition is titled »Health.« Countries from all around the world are invited to join in the map making. Students need a Geography teacher who directs them and participates in the map making by following the instructions provided by the Asahikawa children's environmental map contest. Students combine their ideas of content representation with cognitive and creative inputs and use their knowledge of geography to design, annotate and finish the map. They make use of their knowledge in the processes of designing and displaying the content of the final product. What matters most is the idea of content presentation, which is the most relevant aspect of forming, designing, making and understanding the content of the map. Thus, students use their knowledge of geography and art as well as their talent, thoroughness and a bit of personal fantasy to complete the product. The final product can be an individual or group work. It is sent to Asahikawa by mail to be assessed. The committee gathers all the maps from various countries and grades the products in a big sports hall.

Keywords: mapping competition, creativity, knowledge of geography, map.

Uvod

Prvič sem vsebino z dopisom za sodelovanje na natečaj izdelovanja zemljevidov prejela na službeni -šolski elektronski naslov leta 2017. Vsebina natečaja je bila opisana zelo preprosto, usmerjena je bila precej v svobodno oblikovanje končnega izdelka, katere vodilo je bil naslov tematike za izdelavo zemljevida. Vsak posameznik je tako lahko izdelal po svoji presoji in usmeritvi zemljevid, ki je geografsko vseboval vse zahtevane elemente, vendar je lahko stremel k ohlapnemu ali k natančnemu prikazu. K izdelanemu zemljevidu je bilo potrebno pridati še obrazec z imenom učenca(cev), razred, naslov šole, države in ime učitelja mentorja ter najpomembnejše, opis prikaza izdelanega zemljevida. Ob tem me je vsekakor prevzela svoboda do izdelave zemljevidov in še isto leto smo začeli z izdelavo prvega zemljevida, ki je bil poslan na Japonsko.

Delo z nadarjenimi

Prvo sodelovanje z natečajem Asahikawa na Japonskem je potekalo ob izdelovanju zemljevida predvsem poizkusno. Dve učenki sta izdelali čudovit zemljevid z naslovom Pokrajina v občini Brezovica, za katerega sta prejeli najvišjo nagrado IGU-CGE (International Geographical Union - Commission of geographical education), <https://www.igu-cge.org/projects/> natečaja. Potem ko smo prejeli visoko nagrado za izdelan zemljevid, smo vsekakor razumeli, da smo delo opravili več kot odlično, čeprav vse do zadnje potrditve nismo imeli natančnega občutka, kaj je pravzaprav zajeto v celotnem obsegu izdelave natečaja z določeno vsebino naslova. Ob prejeti nagradi smo se zadovoljno odločili, da s prihajajočim letom nadaljujemo naše sodelovanje z natečajem v Asahikawi, saj nam je bila potrditev z nagrado velik navdih, vzpodbuda in potrditev učencem, da so na pravi in uspešni poti ob osebni razvijanju izdelave zemljevida skozi dane vsebine. Z izbrano tematiko so imeli učenci dano široko izbiro prikaza z oblikovanjem zemljevida, kar jim je omogočalo popolno izbiro in interpretacijo vsebine. Zemljevid je moral vsebovati vse elemente, ki so sestavni del oblikovanega zemljevida, vendar je s širokim izborom vsebine omogočal svoboden prikaz rojstnega kraja, pokrajine ali celotne države. Sledilo je leto 2018, ko so učenci izdelali dva zemljevida z vsebino »vonj« in zanj prejeli najvišjo nagrado IGU-CGE, leta 2019 so učenci izdelali tri zemljevide z vsebino »zgodovina«, leta 2020 smo izdelali in poslali dva zemljevida z vsebino »kultura«, v letošnjem letu 2021 so učenci izdelali tri zemljevide na temo »zdravje«, ki smo jih v mesecu septembru poslali na Japonsko.

K natečaju izdelave zemljevidov lahko pristopajo učenci od 6. razreda dalje. Izbirajo si lahko samostojen ali skupinski pristop, največ 5 učencev skupaj lahko izdelata en zemljevid.

Vsakoletni natečaj poteka v začetku meseca septembra. Izdelava zemljevidov poteka s pomočjo navodil, ki jih prejmem z Asahikawe ob koncu šolskega leta za prihajajoče šolsko leto. Ta vsebujejo natančne opise, vsebine in datum za oddajo že izdelanih zemljevidov. Praviloma je rok za oddajo izdelkov predviden po 20. septembru. Končne izdelke po pošti pošljemo v Asahikawo. Da prispejo na cilj, je potrebnih dobrih 10 dni. Sledi ocenjevanje in kategoriziranje izdelanih zemljevidov po uspešnosti izdelave, vsebini in razumevanju prikaza. Sledi razglasitev slavnostnih nagrajencev in podelitev nagrad, ki vključujejo vabilo s tridnevnimi organiziranimi in vodenimi delavnicami. Stroške organiziranih delavnic in bivanja v času treh dni krije organizator natečaja Asahikawa za izdelovanje zemljevidov. Takoj že na začetku šolskega leta je potrebno predhodno obvestiti tako učence kot tudi starše o poteku in izvajanju delavnice. Učenci se tako lažje pripravijo na delo in izdelavo zemljevidov v okviru organiziranih popoldanskih delavnic za nadarjene, ki trajajo največ dva dni skupaj po 5 šolskih ur. Delavnice so zasnovane v učilnicah tako, da je posamezni oddelek v svojem mehurčku, kjer se ustvarijo skupine z največ petimi člani za izdelavo zemljevida. Zemljevid se lahko izdelata tudi individualno.

Potek izdelave zemljevida

Za izdelovanje zemljevida potrebujejo učenci svoje lastne ideje in zamisli ter osnovno geografsko znanje izdelave zemljevida. Zemljevid mora vsebovati osnovne elemente, kot so naslov, merilo, legenda s kartografskimi znaki in njihovim pomenom, avtorja(e), letnico izdelave ter barvni prikaz prikazanega območja. Pred samim začetkom izdelave si učenci (v primeru dela v skupini do 5) izdelajo idejni koncept tako, da združijo svoje interese, prilagodijo svoje zamisli in si medsebojno porazdelijo delovne naloge. Delovne naloge si določijo in izberejo glede na sebi primerno močno področje oziroma kjer se čutijo najbolj samostojni in suvereni. Skupina tako hitreje in organizirano v omenjenem času izdelata ter dokonča delavnice. Pri izdelovanju potrebujejo tehnične pripomočke, kot so svinčnik, radirka, ravnilo, barvice in LCD-predvajalnik, ki na pametno tablo preslika zemljevid, katerega območja so si učenci izbrali za predstavitev, da tako lažje s pomočjo table na šleshamer ali list, formata A3 ročno preslikajo oris in glavne infrastrukturne ter naravne značilnosti zemljevida. Ko končajo s preslikavo, začnejo vnašati osnovne geografske elemente in ob tem izpostavijo vsebino naslova mape, ki jo po navodilih natečaja poudarijo na svojstven način skozi legendo.

Nagrada za izdelan zemljevid

Kot sem omenila, smo leta 2017 prvič sodelovali na natečaju in prejeli pisna potrdila na mednarodni ravni. Na povabilo ob sporočilu, da smo prejeli mednarodno nagrado za izdelan zemljevid z naslovom pokrajina in se lahko udeležimo tridnevne brezplačne delavnice, nam časovno v tako kratkem času ni uspelo zbrati sredstev in organizirati odhoda na Japonsko. Izkušnja preteklega leta nas je v letu 2018 spodbudila, da smo že ob oddaji izdelanega zemljevida na predlog učencev začeli

sami zbirati donacije in sredstva za odhod na Japonsko. Priznati moram, da so bili učenci pri tem zelo uspešni. S svojo vztrajnostjo in močno željo po obisku in podelitvi nagrad so zbrali $\frac{1}{4}$ potrebne zneske, preostali $\frac{3}{4}$ del, za katerega se moram vedno znova in vsakič ponovno zahvaliti moji poslovni prijateljici, saj nam je s svojo požrtvovalnostjo in profesionalnostjo omogočila, da smo v tako kratkem času uspeli pridobiti zadostno količino sredstev za potovanje 5 oseb na Japonsko.

Sledila je organizacija poti in rezervacije nastanitvenih objektov. Na pot smo krenili iz Ljubljane 24. 10. 2018 do Benetk, od koder smo poleteli do Amsterdama in od tam do Tokia. Iz Tokia na otok Hokkaido v glavno mesto Sapporo, kjer smo preživeli čudovita dva dni ter se z vlakom odpeljali do Znanstvenega univerzitetnega centra v Asahikawo, kje smo preživeli čudovito vodenje delavnic na geografskem področju, vse do vrnitve dan prej, ko smo 30. 10. 2018 v času začetka jesenskih počitnic prispeli domov.

Nekateri učenci osmega razreda so prvič leteli z letalom tako daleč, do dežele vzhajajočega Sonca, in s tem doživeli nepozabno izkušnjo v svoji mladosti skozi geografski del videnja in osvajanja snovi.

Dandanes učenci za sodelovanje na natečaju izdelave zemljevidov v Asahikawi prejmejo nagrado s potrdilom in praktičnimi nagradami, kot so svinčniki, radirke, ravnila, ovojne mape in plastificirani zemljevidi po pošti. Kljub temu se navdušujejo in veselijo sodelovanja vsako leto znova in znova.

Zaključek

Nadarjeni učenci uživajo in maksimalno srkajo dvodnevno delavnico izdelovanja zemljevidov, med seboj se istočasno v mehurčkih socialno povezujejo (še bolje je bilo, ko mehurčkov ni bilo, saj so se tako še tesneje povezovali in spoznavali z izmenjavo in pomočjo geografskih mnenj), klepetajo ob risanju, krepijo motorične sposobnosti in dopolnjujejo in izpopolnjujejo vsebinsko znanje. Vse to jim daje nove in utemeljene navdihe za ponovno vsakoletno vračanje k izdelovanju zemljevidov. Najbolj pa jih povzdignejo mednarodna potrdila, ki so potrjujejo njihovo delo na mednarodnem nivoju. Ob koncu za zaključek vsako leto izdelajo še plakate za novi natečaj, ki prihaja, ter na njem predstavijo vse najboljše zemljevide prejšnjega natečaja, na katerem so predstavljeni tudi naši nagrajeni zemljevidi preteklih let. Potrebno je in dobro je, da vzpodbujamo mlade k ustvarjanju in krieranju novih in drugačnih videnj, saj vemo, da več glav več ve.

Literatura

IGU-CGE (International Geographical Union - Commission of geographical education), <https://www.igu-cge.org/projects/natecaja>

Asahikawa children's environmental map: <http://www.environmentalmap.org/exhibition/docs/Map%20Contest%20Announcement%202021.pdf>

Helena Verdev, 2016, Raziskujem Zemljo, Samostojni delovni zvezek za geografijo v šestem razredu osnovne šole (Upodabljanje površja, str. 44 – 52), Ljubljana, Založba Rokus Klett, d.o.o..

ZGODOVINSKI VIKEND ZA NADARJENE

Povzetek: V Sloveniji je zelo veliko zgodovinskih zgradb, ostankov preteklosti, kulturne dediščine, ki pa je žal med rednim poukom ne uspemo obiskati zaradi visokih stroškov prevoza in oddaljenosti. Tako sem želela tistim, ki jih zgodovina zanima, predstaviti vsaj še en delček naše preteklosti. Izkoristila sem njihove potenciale, da smo skupaj organizirali zanimiv in poučen vikend. Nadarjenost je zelo težko definirati, saj se kaže v različnih spretnostih, oblikah in veščinah. Nadarjeni so učenci lahko na različnih področjih (intelektualno, umetnostno, motorično, hitro branje, logično mišljenje ...). Pri pouku zgodovine taki učenci ne pokažejo vedno vseh svojih znanj in spretnosti, zato sem razmišljala, kako bi tem učencem zastavila izziv, da bi lahko izrazili svoja močna področja. Sama sem že junija poiskala prenočišče (CŠOD Burja) ter rezervirala avtobus, da ne bi bilo zasedeno. Ko smo se vrnili v šolo, sem učence povprašala, koga bi tak vikend zanimal. Potem sem jim povedala, da gremo proti Primorski in so povedali svoje želje, kaj bi si radi ogledali. Sestavili smo okvirni potek poti ter naravne in kulturne zanimivosti, ki si jih bomo ogledali na poti. Tisti, ki jih je zanimala organizacija, so lahko sodelovali: rezervacija ogledov, izračun poti, stroškov ...

Ker vem, da na ogledih izveš ogromno stvari in jih seveda tudi pozabiš, sem sestavila učni list, da so si učenci lahko kaj zapisali, da jih opozorim na nekaj pomembnih podatkov. Poskušala sem pomisliti na vse učence – nekaterim je bližje geografija, zato so morali vrisovati pot, po kateri se peljemo, opazovati pokrajine in njihovo raznolikost, rastlinje, posebnosti gradnje ... , drugim je bližje umetnost, zato sem vključila risanje, skiciranje, tretjim pa zgodovina – zato so bili pozorni na zgodovinska dejstva. Kdor rad nastopa, pa se je lahko preizkusil v vlogi turističnega vodiča in je odvodil del poti. Pot nas je vodila od rudnika živega srebra v Idriji do bolnice Franja, cerkve v Hrastovljah, sečovjskih solin, torklje in Tonine hiše ter na ogled Pirana. Učencem je bil tak vikend zelo všeč, saj so se imeli zelo lepo, videli so veliko zanimivosti in pridobili veliko znanja in izkušenj. Zelo pomembno pa jim je bilo tudi, da so lahko nekje prespali in se malo podružili. Tako smo združili prijetno s koristnim. Učenci pa so lahko razvijali svoja močna področja: vodenje, sodelovanje v skupinah, pridobivanje novih znanj, brskanje za podatki, organizacija izleta, razvijanje umetniških potencialov ... Tudi sama sem se veliko naučila, predvsem pa sem uživala, ko sem jih opazovala pri ustvarjanju in organizaciji tega vikenda. Zagotovo ga bomo še kdaj ponovili, kaj spremenili ali dodali.

Ključne besede: zgodovina, nadarjeni, soorganizacija, kulturna dediščina

A HISTORICAL WEEKEND FOR THE GIFTED

Abstract: There are a lot of historical buildings, remnants of the past, cultural heritage in Slovenia, which, unfortunately, we do not manage to visit during regular classes due to high transport costs and distance. This way I wanted to present at least a little part of our past to those who are interested in history. I used their potential to, together with them, organize an interesting and informative weekend. Being talented is very difficult to define, as it manifests itself in a variety of skills, forms and crafts. Pupils can be talented in various fields (intellectual, artistic, motor, speed reading, logical thinking...). In history lessons such students do not always show all their knowledge and skills, so I thought about how I could challenge these pupils for them to be able to express their strengths. I had looked for accommodation (CŠOD Burja) and booked a bus already in June, so that it would not be occupied. When we got back to school, I asked the students who was interested in such a weekend. Then I told them we were heading towards Primorska and they told me their wishes, what they would like to see. We compiled a rough outline of the route and the natural and cultural heritage that we would see along the way. Those interested in the organization were able to participate: booking tours, calculating routes, costs ... Since I know that you learn a lot of things on tours, a lot of which you forget, I compiled a worksheet, so that the pupils would be able to jot a few things down to remind them of some important information. I tried to think of all the pupils - some feel closer to geography, so they had to draw our route on the map, observe landscape and its diversity, plants, construction features..., others are closer to art, so I included drawing, sketching, whereas some like history - so they paid attention to historical facts. Those who like to perform, however, could try themselves in the role of a tourist guide and lead part of the way. The way led us from the mercury mine in Idrija to the Franja Hospital, the church in Hrastovlje, the Sečovlje salt pans, the torklja and Tona's house, and a tour of Piran. The pupils really enjoyed such a weekend, as they had a great time, saw a lot of interesting things and gained a lot of knowledge and experience. It was also very important for them to be able to sleep somewhere outside home and spend time with friends. So we did work and had fun at the same time. Moreover, pupils were able to develop their strong areas: leadership, group participation, knowledge acquisition, browsing for data, organizing a trip, developing artistic potentials ... I learnt a lot myself, and most of all, I enjoyed watching them create and organize this weekend. We will definitely repeat it again, maybe change or add something.

Key words: history, talented, co-organization, cultural heritage

1 Uvod

Slovenija je čudovita dežela s številnimi naravnimi lepotami, lepo ohranjeno kulturno dediščino ter bogato zgodovino. V devetih letih poskušamo vse zgoraj omenjeno približati našim učencem. Pa vendar ostaja še veliko pomembnih krajev nepoznanih zaradi visokih stroškov prevoza, premalo dni dejavnosti ali krajevne oddaljenosti. Razmišljala sem, na kakšen način bi vsaj delček te bogate zgodovine približala učencem. Tako se je rodila ideja o zgodovinskem vikendu. Ko sem razmišljala, komu ponuditi udeležbo na tem vikendu, sem se odločila za nadarjene učence. Pri pouku jih poskušam čim bolj zaposliti, pouk individualizirati, jih dodatno zaposliti, pripraviti na tekmovanje, ponuditi drugačne naloge, pa vendar se mi zdi, da so nadarjeni učenci vmes tudi prezrti, da v kopici dela nanje pozabimo.

2 Nadarjeni učenci

Nadarjenost je zelo težko definirati, saj se kaže v različnih spretnostih, oblikah in veščinah. Nadarjeni so učenci lahko na različnih področjih (intelektualno, umetnostno, motorično, hitro branje, logično mišljenje ...). Zakon o osnovni šoli pravi tako: «Nadarjeni učenci so tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.» (Zakon o OŠ, 2011)

V Konceptu dela z nadarjenimi učenci piše, da je za te učence značilno: razvito divergentno in logično mišljenje, smisel za humor, nenavadna domišljija, bogato besedišče, spretnost v umetniških vrlinah, motorična spretnost. Taki učenci so radovedni, vztrajni, včasih storilnostno naravnani, motivirani za pridobivanje novih znanj. Tudi na čustvenem področju se kaže smisel za empatijo, izrazit smisel za vodenje ali organizacijo, pravičnost ... (Koncept, 1999). Pri delu z nadarjenimi je smiselno poglobljanje temeljnega znanja, razvijanje ustvarjalnosti, uporaba višjih miselnih procesov, uporaba sodelovalnih oblik učenja, posebnih sposobnosti in individualizacija, razvijanje samostojnosti, druženje glede na njihove interese ... Vse to sem poskušala upoštevati, ko se je rodila misel o vikendu za nadarjene.

3 Organizacija zgodovinskega vikenda za nadarjene

Želela sem učencem ponuditi bogat in pester program ob spoznavanju lepote naše domovine ter poglobljanju znanja in razvijanje njihovih močnih področij. Najprej je bilo potrebno rezervirati prenočišče, za ČŠOD je razpis že junija za prihodnje šolsko leto, in avtobus. V sodelovanju z vodstvom smo določili tudi največje število udeležencev – 20 – da si lahko v eni skupini ogledajo znamenitosti. Na začetku šolskega leta vedno predstavim vse dejavnosti za nadarjene oz. tiste, ki želijo nekaj več. Predstavila sem jim idejo o vikendu, zbrala sem prijave, nato pa zainteresirane učence povabila na sestanek. Povedala sem, da gremo proti Primorski in jih povprašala, ali so že bili, kaj že poznajo, kaj bi si ogledali (po FS – ugotavljanje predznanja) ... Imeli smo nekaj časa, da smo zbrali ideje. Skupaj smo se odločili za rudnik živega srebra v Idriji, ogled bolnice Franja ter cerkvice v Hrastovljah. Pot smo nadaljevali do prenočišča v Portorožu, kjer smo imeli nekaj prostega časa. Naslednji dan pa smo začeli z ogledom solin v Sečovljah, torklje in Tonine hiše ter srednjeveškega Pirana. Nato smo se prijetno utrujeni vrnil domov. Glede na to, da so bili nadarjeni na različnih področjih, sem želela izkoristiti njihove sposobnosti in jih vključiti v načrtovanje, da bi si pridobili različne izkušnje. Nekateri imajo sposobnost vodenja in organizacije: ti so lahko pomagali stvari zorganizirati: poklicati v avtobusno podjetje in se dogovoriti za prevoz in ceno, poklicati na lokacije in rezervirati ogled in se dogovoriti za ceno. Prav tako je bilo potrebno preračunati pot, da smo vedeli, kdaj bomo kje. Ker je bila cena za vse skupaj kar visoka, smo razmišljali, kako bi jo zmanjšali. Pisali smo prošnje za donacije – učenci so jih odnesli v različna podjetja v lokalni skupnosti. Prosili smo tudi šolski sklad in nabrali kar nekaj denarja, da je bilo staršem lažje pokriti stroške. Ker vem, da na teh ogledih izveš zelo veliko podatkov in jih veliko tudi pozabiš, sva s sodelavko pripravili nekakšen delovni zvezek, da so lahko vrisali pot, si zapisali kakšno malenkost, bili pozorni na določene podatke, si kaj narisali, skicirali, zapisali vprašanja in na koncu strnili misli o našem vikendu. Seveda smo imeli tudi roditeljski sestanek, kjer smo starše obvestili o poti, znamenitostih in podpisali so tudi soglasja, sprejeli red, ki bo veljal na poti, dali številke ... Ko smo imeli vse pripravljeno, smo lahko odšli na pot.

Na vrsto so prišli učenci, ki so želeli pomagati voditi: ti so se morali pripraviti na poročanje ali o pokrajinah in njihovih geografskih značilnostih, ali o pesnikih in pisateljih, ki so živeli v bližini, ali

o zgodovinskih obdobjih, dogodkih ... Nekateri, ki pa zgolj radi nastopajo, so pripravili kakšno anekdoto ali šalo, da so nam popestrili pot. Sobota in nedelja sta hitro minili, bili sta kar naporni, zelo veliko stvari smo videli in doživeli. Učenci so dobili nova znanja iz geografije, zgodovine, slovenščine, glasbe, kulturne dediščine ... poskušali smo vključiti čim več področij. Zelo pomemben se mi je zdel tudi socialen in čustven vidik takega druženja. Bilo je več možnosti neformalnega klepeta z učenci, tako smo se lahko bolje spoznali in se učili drug od drugega. Sami učenci pa so povedali, da jim je bilo všeč, ker so končno lahko nekje prespali in se malo podružili. CŠOD Burja se nam je zdel super, saj ima apartmaje in veliko športnih površin. Učenci so seveda zanimivosti poslikali. Na poti nazaj sva s kolegico priredili kviz, da sva malo preverili, kaj so si zapomnili. Prav tako je moral vsak izpostaviti eno stvar, ki mu je bila všeč ali se je naučil novega. Na delovni zvezek pa v nekaj stavkih napisati opis poti, da bodo znali staršem predstaviti, kaj vse so videli ter napisati, kaj jim je bilo všeč in kaj bi spremenili. Po nekaj dneh v šoli smo analizirali zapisano. Ugotovila sem, da je bilo vsem zelo všeč, da so lahko odšli za dva dni, da so se veliko novega naučili, se zabavali in sprostiti. Nekaterim pa je bila pot tudi prezahtevna, oz. preveč ogledov. Prav tako jim je bilo všeč, da so lahko sodelovali pri organizaciji, če so želeli. Ugotovili so, da to ni malo dela. Ponavadi se samo usedejo na avtobus in grejo. Sedaj pa so videli, koliko dela je potrebno, da organiziraš eno tako pot. Vtise so strnili, dodali fotografije in vse predstavili sošolcem in tudi staršem na roditeljskem sestanku. Napisali so članek, ki smo ga objavili na spletni strani šole in v lokalnem časopisu. Tako da so se preizkusili še v vlogi novinarjev. Prav tako pa smo poslali zahvale podjetjem, ki so nam priskočila na pomoč.

Zaključek

Taka oblika dela z učenci se je izkazala za zelo dobro, učenci so se veliko naučili, spoznali našo domovino, kulturno dediščino ... To so vse cilji iz UN za zgodovino. Prav tako so nadarjeni učenci dobili možnost dodatnega dela, drugačnih nalog, da so lahko razvili vsaj delček svojih potencialov, se urili v samostojnosti, sodelovalnem učenju, primerjanju, sklepanju, analiziranju, ustvarjalnosti ... Škoda je, da nimamo več možnosti za kaj podobnega. Upam, da bomo lahko še kdaj ponovili, ko se korona virus umiri in da bomo našli organizacijsko pot do takega vikenda.

Literatura

Koncept dela z nadarjenimi učenci v OŠ (11. 2. 1999). Pridobljeno s <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>

Zakon o OŠ (2011). Uradni list RS, št. 87 (2. 11. 2011). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/74775>

IZZIVI ZA NADARJENE

Povzetek: Nadarjenim učencem je potrebno v vzgojno-izobraževalnem procesu nenehno nuditi spodbudno učno okolje. Delo in učenje nadarjenih pomeni njihovo nadgradnjo in razširjanje že pridobljenih znanj in veščin. Z učenci smo na osnovi predstavitve zelo zanimivega poklica mornarja oziroma kapetana ladje, branja, kuhanja, ustvarjanja povezovali različna učna področja. Skozi zanimiv medpredmetni projekt so pridobili ogromno novega znanja o morju, pomorstvu, varovanju vodnega ekosistema ter osvojili različne gibalne in kuharske veščine. Skozi sproščeno, prijateljsko in ustvarjalno vzdušje smo se povezali na prav poseben način. Delo z nadarjenimi bogati tako učence kot tudi učitelje, ki z njimi delajo in sodelujejo.

Ključne besede: nadarjeni učenci, pomorstvo, medpredmetno povezovanje

CHALLENGES FOR THE GIFTED

Abstract: Gifted pupils constantly need to be offered a stimulating learning environment in the educational process. The work and learning of gifted people means upgrading them and disseminating already acquired knowledge and skills. Based on the presentation of a very interesting profession of a sailor or ship captain, we connected different learning areas with the pupils by reading, cooking and creating. Through an interesting interdisciplinary project we gained a lot of new knowledge about the sea, maritime, aquatic ecosystem protection and got various movement and cooking skills. Through a relaxed, friendly and creative atmosphere, we connected in a very special way. Working with the gifted enriches both the pupils and the teachers who work and collaborate with them.

Key words: gifted pupils, maritime, interdisciplinary integration

1 Uvod

Spodbudno učno okolje predstavlja temelj za delo ter učenje z nadarjenimi učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu. Kot učitelji smo pri tem najuspešnejši takrat, ko učence vodimo skozi izkustva, da z lastnim raziskovanjem, proučevanjem pridejo do lastnih izkušenj in novih spoznanj. Različna učna področja morajo ponujati izzive, ki jih učenci z veseljem sprejemajo in razrešujejo. Učitelj mora pri tem ponujati nadarjenim čim več učnih namigov, vzpodbud in jih usmerjati skozi celoten proces. Naš medpredmetni projekt je bil namenjen nadarjenim učencem 4. in 5. razredov, izveden pa je bil še tik pred začetkom pojava virusa in razglasitve epidemije. Izhodišče za ustvarjanje na različnih predmetnih področjih nam je predstavljala nazorna predstavitev poklica mornarja oziroma kapetana ladje. Poklic nam je predstavil oče učenke, ki že veliko let opravlja ta izredno zanimiv, za učence manj poznan poklic. Skozi celoten projekt so bili učenci aktivni, samostojni in nadvse ustvarjalni. Pridobili so ogromno novega znanja o morju, pomorstvu, varovanju vodnega ekosistema, spoznali afriško pokrajino in njen pisan živalski svet ter osvojili različne gibalne in kuharske veščine povezane z Afriko.

2 Predstavitve poklica kapetana ladje

Predstavitve poklica mornarja oziroma kapetana ladje je potekala ob prosojnicah z različnimi fotografijami v šolski knjižnici. Učenci so pozorno poslušali, postavljali vprašanja, ki jih je bilo zelo veliko, saj jih je predstavitev prevzela. Poklic mornarja ni tako pogost, ima svoje specifične značilnosti, zato so bili učenci izredno motivirani za poslušanje predstavitve in kasneje za pogovor. Mornarji imajo posebno življenje. Tudi po več mesecev preživijo na ladji in se vračajo domov le za kratek čas. Še posebej zanimiv je bil vpogled v uradni dokument oziroma listino, ki jo pomorščaku izda uprava in s katero pomorščak dokazuje usposobljenost za opravljanje določenih del na ladji. Tovorna ladja našega mornarja je plula ob obalah Afrike, katere meja plovbe je bila tako imenovana velika obalna plovba. »Velika obalna plovba je plovba po morjih, ki so med Gibraltarsko in Bab el Mendebesko ožino, in sicer med črto, ki spaja pristanišče Cadiz in pristanišče Casablanca, in meridianom, ki poteka skozi pristanišče Aden, vstevši Črno morje, Azovsko morje in vode, ki se izlivajo v vsa pripadajoča morja.« <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6090> (citirano 23. 8. 2021)

Po predstavitvi so se učenci razdelili v tri skupine. Eni so odšli v šolsko kuhinjo, kjer so za vse pripravili mlečno-sadne napitke ter sadno kupo iz tropskega sadja. Drugi so se sprostili v telovadnici z različnimi športnimi aktivnostmi. V tretji skupini pa so potekale geografske delavnice, pri katerih so učenci spoznavali afriško celino, njen pisan živalski svet in se seznanili s problemom onesnaževanja morja.

3 Geografske delavnice

Učenci so bili razporejeni v štiri skupine, v katerih so potekale delavnice z različnimi geografskimi vsebinami. V vsaki skupini so bili trije učenci, ki so si samostojno porazdelili naloge. Vsak izmed njih je bil aktiven in motiviran za delo. V prvi skupini so spoznavali splošne značilnosti afriške pokrajine s pomočjo prebiranja in branja drobne knjižice, različnih atlasov in revij, ki so jih predhodno samostojno poiskali v šolski knjižnici. Na takšen način so se urili v samostojnem iskanju knjižničnega gradiva. Učenci so si izpisali najpomembnejše podatke, nato pa samostojno izdelali preprost zemljevid, ki je prikazoval značilnosti afriške pokrajine. Ob tem so bili izjemno ustvarjalni in tako je nastal privlačen, zanimiv ter svojevrsten zemljevid. V drugi skupini so učenci po svoji domišljiji izdelovali različne afriške živali iz lesenih magnetnih kock. Izdelali so pisano živalsko družčino, ki so jo na koncu razstavili. Nastal je pravi afriški živalski vrt. V tretji skupini so bili učenci likovno ustvarjalni. Ob poslušanju afriške glasbe in s pomočjo stenskega zemljevida Afrike so narisali obris celine, obdajajoča morja in oceane ter jih poimenovali. V četrti skupini so učenci spoznavali značilnosti afriških obal, morij ter samostojno razmišljali o pomenu ohranjanja in varovanja čistega morskega ekosistema. S pomočjo različnih virov in literature so oblikovali nekaj ukrepov, s katerimi bi po njihovem mnenju uspešno prispevali k zmanjšanju onesnaževanja morij. Ob tem so razvijali svoje kritično mišljenje.

4 Kuharska delavnica

V šolski kuhinji je bilo vzdušje sproščeno, zabavno in hkrati ustvarjalno. Učenci so iz različnega tropskega sadja pripravili mlečno-sadne napitke ter sadno kupo. Ob tem so samostojno pripravili sadje, ga narezali na manjše koščke in tako urili svoje fino-motorične sposobnosti. Po končanih delavnicah so vsem učencem postregli svoje sadne mojstrovine, ki so jih tudi lepo okrasili.

5 Športna sprostitvev

Športni učitelj pa je za tiste nadarjene učence, ki so radi aktivni, pripravil različne elementarne igre, ki so bile povezane z osrednjo temo projekta. Za ogrevanje je pripravil igro Poplava, pri kateri so učenci prosto tekali po telovadnici, na klic: »Poplava!« pa čim hitreje splezali na gred, klop ali letvenik. Druga gibalna igra se je imenovala Kačje glave. Trije učenci z rutkami so postali »kačje glave«. Vsaka glava si je želela uloviti čim daljši rep, zato je lovila ostale, ki so bežali pred njo. Ujeti učenci so se pridružili glavi in se prijeli za roke. Če se je kača pretrgala, ulov ni veljal. Zmagala je kača, ki je imela najdaljši rep. Pri tretji gibalni nalogi so učenci razvijali koordinacijo celotnega telesa ter moč rok in trupa. Z različnimi gibi, plazenjem in lazenjem so oponašali različne afriške živali: kamelo (najprej napravita korak desna noga in roka, nato leva roka in noga), raka (po štirih nazaj), rakovico (po štirih vstran), slona (počasno okorno gibanje po vseh štirih), kačo (plazenje po trebuhu) in podobno. Na koncu pa so se učenci sprostili z gibalno igro Ribič gre na lov. Ribič se je postavil na eno stran prostora in zaklical: »Ribice, ribice, ribič gre na lov!«. Ribice so mu plavale nasproti, ribič jih je lovil. Ujeti učenci so se prijeli za roke in naredili mrežo ter pomagali ribiču loviti. Učenci so se lahko izmuznili skozi mrežo, ker sta lahko lovila le krajna dva učenca. Če se je mreža pretrgala, ulov ni veljal. Učenci so se ob gibalnih aktivnostih izjemno zabavali in sprostili. Ob tem pa so se tudi navajali na pozorno poslušanje navodil in upoštevanje pravil športnih iger. Gibanje je otrokova osnovna potreba, ki ima izjemno velik pomen za njegov razvoj, kakor tudi za razvoj njegove celovite osebnosti.

6 Skupno druženje

Po izvedbi delavnic so se vsi učenci zbrali v učilnici in se posladkali s sadnimi dobrotami, ki so jih pripravili učenci v kuharski delavnici. Po pogostitvi se je zanimiv medpredmetni projekt zaključil in učenci so polni novih doživetij, izkušenj in spoznanj odšli domov.

Zaključek

Z učenci smo na osnovi ustvarjanja, branja, raziskovanja literature in virov v šolski knjižnici ter kuhanja in gibanja povezali različna učna področja. Predstavitev poklica mornarja oziroma sodelovanje šole s staršem je pomenilo zelo dobro izhodišče za izpeljavo projekta, saj je bila predstavitev učencem izredno všeč in jih je tudi motivirala za nadaljnje delo. V evalvaciji so to tudi sami izrazili. Pri delu z nadarjenimi učenci ima nadvse pomembno vlogo učitelj, ki mora znati na začetku učence aktivirati in motivirati. Vsak učitelj, ki je navdušen, bo znal navdušiti tudi učence za raziskovanje in učenje. Prav tako se je skozi projekt potrdilo, da več kot ponudiš učnih vzpodbud, namigov, bolj so učenci aktivni skozi učni proces in tako si pridobijo ogromno novega znanja, novih izkušenj in osvojijo različne veščine. Različna učna področja so jim ponujala zanimive vzpodbude, probleme in namige, ki so jih z veseljem razreševali.

Literatura

- Boučtícz, A. S. (2009). Dalaka – glasbeno popotovanje v zahodno Afriko. Ljubljana: OKA, otroška knjiga.
- Kemp, R. (1993). Veliki slikovni atlas sveta za šolo in dom. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lemerle, M. (2004). Dežele sveta. Ljubljana: OKA, otroška knjiga.
- Moja prva enciklopedija. Larousse (2001). Učila International.
- Rozman, S. (1978). Poklici. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Šehić, D., Šehić D. (2006). Atlas Afrike. Ljubljana: Dnevnik.
- <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6090> (citirano 23. 8. 2021)

DIGITALNI IZZIVI

Povzetek: Uporaba inovativnih oblik poučevanja in učenja, podprtih z informacijsko komunikacijsko tehnologijo (IKT), je danes nujnost. Nujno je tudi učiteljevo poznavanje različnih didaktičnih pristopov in možnosti za učinkovito uporabo IKT v pedagoškem procesu. Sedanjost in prihodnost je v digitalni pismenosti tako učitelja kot učencev. Šola na daljavo je (bila), verjamem, za nas učitelje velik izziv. Hkrati pa je bila tudi priložnost za profesionalno rast, korak naprej pri spoznavanju in obvladovanju digitalno podprtih načinov razlage učnih vsebin ali utrjevanja naučenega. V prispevku je predstavljen primer dobre prakse, kjer z digitalnimi izzivi motiviram učence za učenje naravoslovno – matematičnih vsebin. Tak pouk je za učence zabaven, atraktiven, učitelju pa omogoča hitro povratno informacijo. Sobe pobega ("Escape Rooms") s svojim detektivskim šarmom in vedno bolj zapletenimi izzivi že leta osvajajo pustolovska srca po vsem svetu. Cilj te resničnostne igre je pobeg iz ujetništva (sobe, razreda, gradu...), ki je mogoč s pravilno rešitvijo matematičnih ugank, rebusov, križank, dešifriranjem šifer, reševanjem izzivov ter odkrivanjem skritih predmetov in namigov.

Z ustrezno digitalno platformo, lahko za učence pripravimo tudi digitalno Sobo pobega. Za sprehod skozi različne scenarije uporabimo računalnik, tablico ali kar telefon. Izzive učenci rešujejo z odklepanjem digitalnih ključavnic. Ključ zanje dobijo z natančno rešitvijo dane uganke. Računalniška tehnologija je tu nepopustljiva. Nepravilno vpisana koda, ne »odpre vrat«. V prispevku je predstavljen Decimalni pobeg za učence 6. razreda, ki vključuje matematične probleme z decimalnimi števili. Splet ponuja tudi ogromno že pripravljenih aplikacij za učenje in utrjevanje matematičnih vsebin. Zanimalo me je, kako bi lahko naloge, pripravljene v različnih aplikacijah povežala v celoto. Pravilno rešena naloga v prvi aplikaciji ponudi dostop do druge, ki je sestavljena v novi aplikaciji, pravilno rešen drugi izziv, odpre vrata do tretjega itd. Do zadnje uganke lahko učenci pridejo le s pravilno rešenimi predhodnimi nalogami. Digitalna tehnologija podpira doseganje ciljev izobraževalnega procesa, uspešno pa v pouk vpeljuje tudi elemente igrifikacije, kar omogoča učenje skozi igro.

Ključne besede: znanost, digitalna pismenost, izobraževanje nadarjenih, soba pobega

DIGITAL CHALLENGES

Abstract: The use of innovative forms of teaching and learning, supported by information and communication technology (ICT) is a necessity today. It is also necessary for the teachers to know the different didactic approaches and possibilities for the effective use of ICT in the pedagogical process. The present and the future lie in the digital literacy of both teachers and students. Remote learning has been a big challenge for us teachers. At the same time, it was also an opportunity for professional growth, a step forward in learning about and mastering digitally supported ways of interpreting learning content or consolidating what has been learned. This paper presents an example of good practice, where students were motivated to learn science and mathematics content with digital challenges. Such lessons are fun, attractive, and provide the teacher with quick feedback.

Escape Rooms, with their detective charm and increasingly complex challenges, have been conquering adventure hearts around the world for years. The goal of this reality game is to escape from captivity (room, class, castle ...), which is possible by correctly solving mathematical puzzles, riddles, crossword puzzles, deciphering codes, solving challenges, and discovering hidden objects and clues. With the right digital platform, we can also prepare a digital Escape Room for students. We use a computer, tablet or even a phone to walk through different scenarios. Students solve challenges by unlocking digital locks. They get the key to them by solving a given puzzle with a precise solution. Computer technology is adamant here as incorrectly entered code does not "open the door". The paper presents a "Decimal Escape" prepared for 6th graders, which includes mathematical problems with decimal numbers. The web offers a huge number of ready-made applications for learning and consolidating mathematical content. I was wondering how could I integrate the tasks prepared in different applications into a whole. A properly solved task in the first application offers access to the second, which is composed in the new application; by correctly solving the second challenge, students can open the door to the third, and so on. Students can come to the last riddle only with correctly solved previous tasks. Digital technology supports the achievement of the goals of the educational process, and successfully introduces elements of gamification into lessons, which enables learning through play.

Keywords: science, digital literacy, gifted education, escape room

1 Uvod

Soba pobega je detektivska igra, ki navdušje vse, ki želijo biti miselno aktivni in prosti čas izkoristiti malo drugače. Lahko je tudi zanimiva oblika dela pri pouku matematike v osnovni šoli, ki jo izvedemo v okviru rednega, dodatnega pouka ali v okviru interesne dejavnosti. V času šolanja na daljavo, smo učitelji iskali možnosti, kako lahko dejavnosti in aktivnosti, ki smo jih sicer izvajali v šolskih prostorih, izvedemo digitalno. Sama sem kreirala nekaj Sob pobega »v živo«, zato sem si zadala nov

izziv: sestaviti digitalni pobeg, ki bi ga učenci lahko reševali tudi na daljavo. Vsekakor lahko take izzive izpeljemo tudi v razredu. Poskrbeti moramo le za ustrezno IKT opremo (za računalnike ali tablice).

2 Digitalni izzivi

Digitalna Soba pobega je zasnovana na digitalni platformi. Namesto zastavljenih uganek, ki zahtevajo uporabo fizičnih premetov, se učenci sprehajajo skozi scenarije z uporabo tehnologije (pametnih telefonov, tablic ali računalnikov). Izzive rušujejo z odklepanjem digitalnih ključavnic. Običajno so to zanke, problemi, ki zahtevajo natančen odgovor. Ta odpre novo nalogo.

Kako začeti?

1. Najprej si moramo zamisliti zgodbo, ki bo učence motivirala za spopad z nalogami. Ta jih mora toliko navdušiti, da bodo želeli rešiti vse naloge in končati igro. Učenci zelo radi razvozlavajo skrivnosti in se uživajo v vlogi detektiva.
2. Izbrati moramo naloge, vprašanja, uganke, ki jih je treba rešiti. Če želimo z digitalnim izzivom popestriti pouk, sestavimo vprašanja, ki so povezana z učno snovjo.
3. Rešitve nalog naj bodo v obliki kode, ki jo sestavljajo črke, številke ali drugi znaki. Pravilno vpisana koda odpre ključavnico in učencu ponudi nov izziv.

2.2. Deci Malka je izginila

Pripravila sem Digitalno sobo pobega z naslovom Deci Malka je izginila. Namenjena je učencem 6. razreda za utrjevanje decimalnih števil. Digitalni izziv je narejen z Google obrazci.

Zgodba, objavljena v Prada`s News, 16. junija 2021:

V sredo, 16. 6. 2021 je neznano kam izginila ga. Malka. Zadnjič so jo videli v družbi gospoda Pi in gospe Alfa. Detektivi so iskanje usmerili proti bližnji skrivnostni stavbi, kjer je bila včasih šola. Ta je zaklenjena s štirimi ključavnicami in če želimo Malko rešiti moramo poznati kodo, ki odklene vrata Stare šole.

Navodilo učencem: Reši 5 izzivov in dobil(a) boš ključ.

Po vpisu svojega imena, učenci rešujejo 5 izzivov. Pri prvem izzivu iščejo skupni znesek za kosila. Računi so namreč raztrgani tam, kjer bi moral biti znesek za plačilo. Pri drugem so na OMV bencinski črpalki opravljeni nakupi goriva. Stranke račun plačajo z bankovci. Učenci pomagajo uslužbencu izračunati, koliko denarja mora strankam vrniti. Pri 3. izzivu računajo ploščine danih pravokotnikov, pri naslednjem izzivu pa dolžino manjkajoče stranice pravokotnika, če poznajo ploščino. Zadnji izziv je povezan z besedilnimi nalogami na temo decimalnih števil. Pri vsaki nalogi učenci dobijo navodilo, ki ga morajo dosledno upoštevati. Rešitve morajo v pravilnem vrstnem redu 1 - 4 poiskati v tabeli. Odgovor mora biti zapisan z velikimi tiskanimi črkami.

2.3. Digitalni izziv s povezavo več aplikacij

Drugi digitalni izziv sem oblikovala na platformi Google sites. Tu je zapisana zgodba, uvodna navodila ter prvi izziv – križanka. Rešitev križanke omogoči dostop do novega izziva v aplikaciji LearningApps. Izziv je namenjen šestošolcem za utrjevanje obsega in ploščine pravokotnika ter naloge povezane s prostornino kvadra. Med izzivi učenci prehajajo le tako, da predhodnega rešijo pravilno. Izpiše se povezava do nove naloge. Učenci se, glede na zgodbo, rešijo iz razreda, v katerega so zaklenjeni, ko opravijo vse zastavljene naloge.

Zaključek

Z digitalnimi izzivi, ki jih zastavljamo učencem v osnovni šoli prispevamo pomemben kamenček v mozaiku njihove digitalne pismenosti. Naučijo se uporabljati pametni telefon, tablico ali računalnik tudi v šolskem (učnem) okolju. Za pripravo kvalitetnega digitalnega izziva porabimo ogromno časa, vendar imajo digitalni izzivi določene prednosti. Pripomočkov, materialov za izvedbo naloge ni potrebno vsakič znova pripravljati, digitalni izziv je takoj pripravljen za reševanje. Učenci ga lahko rešujejo doma, v razredu ali celo izven šole, v naravi. Rešujejo ga lahko individualno ali v skupini. Meni kot učiteljici pa veliko pomeni tudi to, da digitalni izziv ponudi takojšnjo povratno informacijo o opravljeni nalogi. Učenci tako zastavljene izzive zelo radi rešujejo.

Digitalna tehnologija podpira doseganje ciljev izobraževalnega procesa. Učiteljem pomaga pripraviti učno uro, pri kateri se učenci učijo skozi igro. Naloge opravljajo z navdušenjem, kar veliko šteje.

Literatura

http://pefprints.pef.uni-lj.si/5813/1/magistrska_naloga_-_zabavna_matematika_v_sobi_pobega.pdf(pridobljeno 7. 10. 2021)

https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=82wxL1C_B2U
(pridobljeno 7. 10. 2021)

https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/ZbornikKUPM_2018/134/(pridobljeno 7. 10. 2021)

SPodbujanJE RAZVOJA NADARJENIH UčENCEV

Povzetek: Kot učiteljica, ki skoraj dve desetletji dela z učenci v razredu, opažam, da število učencev, ki so opredeljeni kot nadarjeni, vztrajno narašča. Hkrati opažam tudi, da se delo z njimi običajno omeji na pripravo na različna tekmovanja in udeležbo na le-teh. Ker sem videla, da se pravzaprav ne želijo udeležiti kar vseh tekmovanj, sem se odločila, da skupini nadarjenih učencev z zadnje triade ponudim delo na projektih izven pouka. To sedaj počnem že nekaj let. Ob začetku šolskega leta povabim na sestanek učence, ki so opredeljeni kot nadarjeni in tudi tiste, za katere menim, da področje, ki ga projekt zadeva, obvladajo. Za sodelovanje se ne odločijo vsi povabljeni, kljub temu pa je skupina vedno dovolj velika, da predvidene projekte lahko izpeljemo. Učenci, ki sodelujejo, so večinoma zelo motivirani, imajo visoke sposobnosti, odlične ideje, veliko teoretičnega znanja, domišljijo, ki skoraj nima meja, vendar pa so nekateri šibki na socialnem področju. V prispevku bom opisala sodelovanje pri dveh projektih, in sicer sodelovanje pri izvedbi noči v šoli in pri organizaciji naravoslovnega tabora.

Ključne besede: nadarjen učenec, projektno delo, motivacija, sodelovanje, sposobnosti.

ENCOURAGING DEVELOPEMENT OF GIFTED STUDENTS

Abstract: As a teacher, who has been teaching for almost two decades, I have noticed that the number of students – defined as gifted, is consistently growing. At the same time, these students are limited to preparation and participation in student competitions only. Since, not all students want to participate in every competition; I have decided to offer a group of gifted primary school students in the last triad, an opportunity to work on a project outside the school walls. I have been doing this for several years now. In the beginning of the school year, I organize a meeting to which I invite students who are officially defined as gifted as well as those for whom I personally think that they excel at this field. Although, not all students decide to participate, the group is still big enough to carry out all the prospective projects. The students that participate are mostly highly motivated and capable, with excellent ideas, substantial theoretical knowledge and boundless imagination. However, there are some students with poor social skills. In this article, I will write about my collaboration in the project called 'A night at school' as well as my role in organization of a natural science camp.

Key words: gifted student, project work, motivation, collaboration, skills.

1 Uvod

Ena najpogosteje uporabljenih definicij nadarjenih učencev, ki je zapisana tudi v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978 in iz leta 1988, pravi, da so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na enem od naslednjih področij: intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, tehničnem in tudi športnem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti za razvoj in spodbujanje teh področij. Bela knjiga iz leta 1995 in zakoni, ki se nanašajo na šolo, sprejeti februarja 1996, med drugim poudarjajo tudi načelo enakih možnosti. Vsak učenec naj bi imel možnost izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin; poudarjajo torej diferenciacijo pouka. V Beli knjigi iz leta 2011 je zapisano, da je treba delu z nadarjenimi nameniti poseben poudarek, kriteriji in merila za opredelitev nadarjenih učencev pa so se v slovenski šoli uveljavili šele ob uvajanju devetletke. Zelo sistematično je nadarjene učence in njihovo identifikacijo zajel sklad Zoisovih štipendij. Današnja izhodišča za delo z nadarjenimi učenci izhajajo iz sodobnega pojmovanja nadarjenosti. Odkrivanje nadarjenih učencev je del sistema devetletne osnovne šole in poteka v treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija, seznanitev in mnenje staršev.

2 Nadarjeni učenci na naši šoli

Na naši šoli se seveda držimo predpisanega postopka za odkrivanje nadarjenih učencev. Učitelji se zavedamo, da so nadarjeni učenci zelo heterogena skupina. Razlikujejo se na miselno-spoznavnem, učno-storilnostnem in socialno-čustvenem področju. Vsi nadarjeni učenci niso enako motivirani; pri večini se mora za motiviranost potruditi učitelj. Velikokrat so zelo občutljivi na negativne pripombe (spet ta »piflar«), včasih niso sprejeti v družbo sovrstnikov ali nimajo spodbudnega domačega okolja. Trudimo se, da pri delu z nadarjenimi širimo in poglobljamo njihovo temeljno znanje, razvijamo ustvarjalnost, uporabljamo sodelovalne oblike učenja, upoštevamo individualnost in učenčeva močna

področja, spodbujamo samostojnost in odgovornost, posvečamo se skrbi za celostni osebnostni razvoj učenca, s poudarkom na sprejetosti učenca v okolje, v katerem deluje, skušamo ponuditi več možnosti, da ima učenec možnost izbire, smo na voljo učencu za svetovanje ob uresničevanju zastavljenih ciljev in evalvaciji. Nekateri dejavnosti, ki jih ponujamo nadarjenim učencem: likovne delavnice, sodelovanje pri folklori, udeležba na likovnih natečajih in kolonijah, tekmovanja iz tujih jezikov, Cankarjevo tekmovanje, novinarstvo, srečanje z novinarjem, srečanja s tujimi diplomati, sodelovanje pri organizaciji noči v šoli, poskusi v naravi, astronomija, tekmovanja iz kemije, biologije, fizike, matematike, geografije, origami v matematiki, obisk planetarija, Hiše eksperimentov, sodelovanje pri eko projektih, pa še kaj bi se našlo.

Učence želimo motivirati, da začnejo o problemu razmišljati in da znajo svoja razmišljanja tudi posredovati drugim. Želimo, da delo poteka v sproščenem ozračju, v katerem učenci brez zadržkov delijo svoje občutke, mnenja in probleme. Seveda pa se pri delu pojavljajo tudi težave. Ena od njih je ustrezna usposobljenost učiteljev za delo z nadarjenimi učenci, nato umestitev dela z nadarjenimi učenci v urnike učiteljev in učencev in ne nazadnje tudi učiteljevo plačilo. Težave se pojavljajo tudi na strani učencev, saj so ti pogosto preobremenjeni s tekmovanji, izvenšolskimi dejavnostmi in sodelovanji pri različnih projektih. Ker se pojavljajo eni in isti učenci pri večini dejavnosti, so pretrujeni in posledično nemotivirani. Morda do težav prihaja tudi zato, ker je v Sloveniji kar 25 % učencev prepoznanih za nadarjene, medtem ko je v ZDA teh povprečno 6 %, v Evropi pa 10 %. Pogosto je tako, da so za nadarjene prej prepoznani tisti, ki so marljivi, kot pa tisti, ki so izjemni na posameznih področjih. Zaradi omenjenega večkrat izpadejo otroci, ki so sicer intelektualno zelo sposobni, a zaradi različnih razlogov (npr.: manj sledijo navodilom učitelja, lahko se pri pouku dolgočasijo, ponavljajoče naloge jim ne predstavljajo izziva) nimajo samo odličnih ocen. Zelo pomembno je, da znamo učitelji take otroke prepoznati in jih ustrezno motivirati.

3 Nadarjeni učenci pri fiziki

Kot učiteljica fizike in matematike se zavedam, da nadarjeni učenci potrebujejo poleg običajnih programov tudi njim prilagojen pouk in dejavnosti, da bi lahko razvijali svoje sposobnosti. Tako kot ostali učitelji se tudi sama srečujem z nekaterimi težavami. Nekateri nadarjeni učenci so učno sicer zelo uspešni, a imajo težave na čustvenem področju, ne najdejo se v osnovnih življenjskih situacijah, pri pouku jim je dolgčas, v razredu niso sprejeti, kažejo odpor do rutinskih nalog, zato se ne želijo udeleževati tekmovanj, pa še kaj bi se našlo. Delo z nadarjenimi je za učitelja izziv. Ni le ene metode, ki bi ustrezala vsem učencem, učinkovite pa so vse, ki omogočajo razvijanje zahtevnih miselnih procesov. Učitelj mora v pouk pogosteje vključevati problemsko naravnane metode, raziskovalna vprašanja, kompleksnejše metode in poskrbeti, da se nadarjen učenec pri pouku ne dolgočasi. Ker pa je omenjeno velikokrat težko vključevati v pouk, saj je razred heterogen, so nadarjenim na voljo izbirni predmeti, raziskovalni tabori, priprave na tekmovanja, interesne dejavnosti, imajo tudi možnost raziskovalnih nalog iz različnih področij. Pomembno je, da razvijamo tudi socialno področje. Nekateri nadarjeni učenci so na tem področju močni, drugi pa imajo primanjkljaje. Tem je treba pomagati, da se naučijo dela v skupini, saj so nekateri izraziti individualisti, druge moramo naučiti, kako predstaviti svoje sicer zelo izvirne ideje, pri večini pa je največji problem njihova samozavest, pozitiven odnos do sebe in občutek pripadnosti. Ob vsem tem mora biti učitelj pozoren tudi na to, da učenci niso preobremenjeni. Do preobremenjenosti navadno pride pri učencih, ki imajo več močnih področij in željo, da se dokažejo na vseh. Lahko se želijo tudi dokazati učitelju ali staršem in se udeležujejo vseh tekmovanj po vrsti. Ker nimajo dovolj časa za kakovostno pripravo, izostanejo želeni dosežki, posledica pa je razočaranje. Vsekakor delo z nadarjenim učencem od učitelja terja veliko dodatnega dela, priprav, izobraževanj na področju stroke in nadarjenosti. Na začetku svoje poklicne poti sem se lotevala bolj »varnih« načinov dela z nadarjenimi, ki se nanašajo v glavnem na pripravo učencev na tekmovanja iz fizike in matematike, pozneje sem izziv zase in učence našla v logiki in organizirala nekaj državnih tekmovanj iz logike, lotili smo se raziskovalnih nalog iz različnih področij (matematika, fizika, ekologija), sedaj pa se nekaj let lotevamo različnih projektov v okviru izbirnih predmetov iz računalništva, astronomije in fizike.

4 Astronomija in nadarjeni

Astronomija je moj hobi še iz študentskih let. Danes je v primerjavi z mojimi študentskimi leti na voljo veliko več informacij, ki pa so tudi hitreje dosegljive. Po mojih izkušnjah je astronomija za naravoslovno nadarjene učence izziv, saj imajo na to temo nešteto vprašanj, odgovori pa nikoli niso

dokončni, vedno lahko raziskujemo naprej, prihajamo do novih spoznanj. Seveda je izvedba izbirnih predmetov iz astronomije izziv tudi zame. Od mene zahteva stalno dodatno strokovno izobrazbo, iskanje informacij, velikokrat pa je tudi organizacijski izziv (ekskurzije, nočna in dnevna opazovanja, astronomski večeri). Pri fiziki se astronomija pojavi kot posebno poglavje v osmem razredu, a tu učenci dobijo le bežen vpogled v astronomske vsebine, izbirni predmeti v sedmem, osmem in devetem razredu pa zajemajo tri področja:

- Sonce, Luna in Zemlja
- Daljnogledi in planeti
- Zvezde in vesolje

Učni načrt pri izbirnih predmetih pušča kar nekaj manevrskega prostora pri izdelavi letne priprave. Ker se prijavijo večinoma učenci, ki jih predmet zanima in posledično tudi že imajo nekatera osnovna znanja in vedenja, ni potrebe po zgolj frontalnem pouku, pač pa lahko učencem puščam več svobode za samostojno raziskovanje in iskanje lastnih poti do rešitve. Seveda pa je pri astronomiji nujno tudi opazovanje, zato večino pouka izvedemo izven učilnice in tudi izven urnika. Nadarjenim učencem omogočam, da z mojo pomočjo organizirajo dejavnosti za ostale učence.

5 Projekti za nadarjene

Eden takih projektov, pri katerem smo sodelovali, je Noč knjige. Prvenstveno je bil projekt posvečen knjigi in branju, a z učiteljico slovenščine sva se dogovorili, da večer namenimo astronomiji. Za začetek smo pripravili nekaj teorije in delavnic, ki so morale biti vsebinsko primerne in prilagojene sposobnostim in predznanju otrok. Najmlajši so spoznali Sonce, Luno in planete, omenili smo zvezde in ozvezdja. Da ne bi bilo preveč teorije, smo z njimi tudi izdelovali ozvezdja iz različnih materialov, naredili smo tudi Jupiter, za katerega smo potrebovali žogico iz stiropora, CD-ploščo ter samolepilne bleščice v velikih količinah. Po mnenju udeležениh je bila to najboljša delavnica, po mnenju izvajalcev pa najnapornejša, saj so imeli težave z nadzorom malih nadobudnežev. V drugi starostni skupini so poleg Osončja, o katerem so že vedeli nekaj stvari, spoznali zvezdno karto in se naučili določiti, kaj je trenutno na nebu, vzhod in zahod ozvezdij, vzhod in zahod Sonca, skoraj vsem v skupini je bilo novo spoznanje, da so zvezde na nebu tudi podnevi in ne le ponoči. Po teoretičnem delu so gradili mesto na Luni, pri čemer so morali način gradnje, materiale, infrastrukturo pojasniti glede na razmere, ki vladajo na Luni. Tu so jim bili v veliko pomoč nadarjeni učenci, ki so jih vodili, jim posredovali informacije, včasih pa so jih tudi le napotili k literaturi ali računalniku. Učenci, ki so vodili teoretični in praktični del, so povedali, da je skupino naporno voditi, predvsem zaradi nepričakovanih vprašanj, na katera morda tudi ne znajo odgovoriti, ugotovili so tudi, da delo ni potekalo čisto tako, kot so si sami zamislili, saj so učenci s svojim sodelovanjem in vprašanji predvideni potek nekoliko spremenili. Pojasnila sem jim, da s tem ni nič narobe, da ne gre za njihov neuspeh, pač pa se to velikokrat zgodi in je pravzaprav dobrodošlo, saj s sodelovanjem udeleženci pokažejo, da so motivirani, kar za izvajalca pomeni uspeh. Organizatorji, torej nadarjeni učenci, so se najbolj bali tretje skupine. Pravzaprav nihče ni želel prevzeti organizacije in vodenja dela v njej, saj je šlo za njihove sošolce in velika večina v razredu ni dobro sprejeta, saj njihova zanimanja niso enaka in tudi tu so pričakovali negativen odziv ter ponižujoč odnos. Lažje jim je bilo, ko sem zagotovila, da bom prisotna tudi jaz. V teoretičnem delu so izvajalci s pomočjo kviza s sošolci ponovili, kar so se učili že pri fiziki, v nadaljevanju so ponovili iskanje z zvezdno karto, nato pa so se pogovarjali o možnostih potovanja v vesolje, kar je izzvalo veliko zanimanja. V delavnici so izdelali rakete, ki so jih pozneje zunaj na veliko veselje vseh udeležениh tudi spustili. Po končanem teoretičnem delu smo izvedli še opazovanje. Najmlajši so spoznali laser, z njim smo jim pokazali ozvezdja, nato pa smo objekte opazovali tudi skozi teleskop. Tudi pri opazovanju smo bili razdeljeni na skupine, pri izvedbi opazovanja pa nam je pomagal moj bivši učenec, ki je v devetem razredu z mojo pomočjo ustanovil svoje astronomsko društvo, ki je zelo aktivno.

Kot drugi primer sodelovanja nadarjenih učencev pa bi rada predstavila sodelovanje pri organizaciji tabora za osmošolce. Tabor poteka tri dni pri koči, ki je last turističnega društva. Učenci se na taboru ukvarjajo z geografijo, kemijo in fiziko. Sama kot fizik sodelujem pri zadnjem delu. Z nadarjenimi učenci vsako leto pripravimo eksperimente v naravi: merjenje obsega manjšega jezera, ki je v bližini, Pitagorov izrek v naravi, merjenje temperature, gostote, pa še kaj bi se našlo. Poleg tega, da je treba naloge sestaviti, nadarjeni tudi pomagajo pri izvedbi poskusov in pozneje pri računanju in zaključkih. Predvsem se pri tem učijo sodelovanja med seboj in z drugimi, navezovanja stikov in tudi vodenja skupine.

Zaključek

Taki in podobni projekti terjajo od učitelja kot vodje ogromno volje, energije in časa, a prinašajo tudi zadovoljstvo, saj so učenci motivirani, iščejo nove informacije, rešitve problemov, učijo se organizacije, sodelovanja z vrstniki in odraslimi, predstavitve svojih stališč. Napredek morda ni viden takoj, je pa sodelovanje pri projektih učencem v veselje, kar se kaže tudi pri prijavih na izbirne predmete. Naj povem še, da v naslednjem šolskem letu načrtujemo nov projekt, in sicer Eksperimentalnico v naravi.

Literatura

Magister, N.: (2016). Učiteljeva vloga v procesu odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Bandur, S.: (2013). Pridni in/ali nadarjeni? Pridobljeno: <https://www.delo.si/druzba/panorama/pridni-in-ali-nadarjeni.html>

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Pridobljeno: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf

Magister, N.: (2016). Socialni in čustveni vidiki razvoja nadarjenih učencev v drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

POT DVOJNO IZJEMNEGA OTROKA

Povzetek: V prispevku obravnavamo dvojno izjemnost. V prvem delu opredeljujemo pojme, kot so otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni in dvojno izjemni otroci, prepoznavanje teh in pomoč, ki jo potrebujejo za uspešen razvoj. V drugem delu pa predstavljamo primer dvojno izjemnega otroka. Dvojno izjemni otroci so tisti, ki so nadarjeni in hkrati otroci s posebnimi potrebami. Na nekaterih področjih so ti otroci nadarjeni, na drugih področjih pa imajo primanjkljaje, ki jim povzročajo težave in neuspehe. Otrok s posebnimi potrebami ima zaradi primanjkljajev, ovir ali motenj posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Pri šolskem delu moramo zagotoviti otroku take pogoje, da bo dosegel svoj optimalni razvoj. Takšen otrok je tudi velikokrat prezrt. Otrokov šolsko delo je pogosto usmerjeno v odpravljanje primanjkljajev, ovir ali motenj, kar pa otroka obremenjuje, ter mu lahko vzame veliko časa energije za razvijanje svojih talentov. Otrok se lahko znajde v čustveni stiski. Nekateri nadarjeni otroci imajo težave pri vzpostavitvi socialnih odnosov z vrstniki zaradi drugačnega pogleda na življenje ali pa zaradi primanjkljajev, ki jih imajo. V drugem delu vstopamo v svet dvojno izjemnega otroka, spoznamo ga skozi oči njegove mame. Pri tem spoznamo otrokovo življenje od rojstva do (skoraj) zaključka izobraževanja, njegove osebnostne lastnosti in značilnosti ter prednosti in težave, s katerimi se je v mladosti moral spoprijeti.

Ključne besede: dvojna izjemnost, nadarjenost, posebne potrebe.

THE PATH OF A DOUBLE EXCEPTIONAL CHILD

Abstract: In this article we speak about double exceptionalness. In the first part we define concepts such as special needs children, gifted children and double exceptional children, their recognition and the help they need for successful evolution and in the second part we present a case of a double exceptional child. Double exceptional children are those, who are at the same time gifted and have special needs. These children are talented in some fields and have problems in others, which cause them issues and failures. Children with special needs have special upbringing-educational needs because of their deficits, hurdles and disorders. At school, we have to provide such an environment, so they can achieve their optimal evolution which is especially important because these children are often overlooked. The child's school year is often directed towards reducing their deficits or disorders, however this can take them a lot of time and energy and can thus burden the child, so the child can therefore be in an emotional distress. Some gifted children have issues with social interactions with peers because of a different view on life or because of their deficits. In the second part we take a look into the world of a double exceptional child and see it from the eyes of their mother. We get to know the child's life from birth to (nearly) the end of education, their personal characteristics and their advantages and disadvantages with which they had to tackle in their youth.

Key words: double exceptionalness, talented, special needs

1 Uvod

Nadarjeni in hkrati otroci s posebnimi potrebami predstavljajo skupino otrok, ki so pogosto prezrti. Otrok s posebnimi potrebami mora vložiti veliko energije in dela, na področju odpravljanja primanjkljajev, ovir ali motenj, ki ga ovirajo pri vsakdanjem in šolskem življenju. Njegova nadarjenost mu pogosto pomaga, da lahko kompenzira svoje primanjkljaje. Pri tem se pogosto dogaja, da pri teh otrocih ne prepoznamo njegovih potencialov.

2 Teoretični del

2.1 Otroci s posebnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami so heterogena skupina otrok, ki jo opredeljuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2013). Ti otroci imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Pri šolskem delu potrebujejo pomoč in prilagoditve (Kavkler, 2003). Največ otrok s posebnimi potrebami, ki je vključeno v večinske osnovne šole, imajo primanjkljaj na posameznem področju učenja. »Izraz primanjkljaji na posameznih področjih učenja označuje zelo raznoliko skupino primanjkljajev (motenj), ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali v izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področjih: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje.« (Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo, 2008, str.10). Ko otrok pridobi odločbo, se ga usmeri v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo. Zanj se nar-

edi individualizirani program in se mu glede na odločbo nudi dodatno strokovno pomoč.

2. 2 Nadarjeni otroci

»V strokovni literaturi ne najdemo enoznačne definicije nadarjenosti, saj so nadarjeni heterogena skupina ljudi. Njihova nadarjenost se kaže v različnih oblikah in obsejih. V Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) so izpostavljene najbolj tipične značilnosti osebnostnih lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih in se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko in socialno-čustveno. Zelo pomembno je delo z nadarjenimi učenci. Pri delu je treba upoštevati individualne razlike učencev, treba jim je prilagoditi učni načrt in didaktično-metodične pristope. Skrb za nadarjene otroke se začne že v družinskem okolju. Starši lahko že hitro prepoznajo nadarjenega otroka, saj otrok že zgodaj izraža želje, interese in zanimanja. S podporo in spodbujanjem ter z razumevanjem otrokovih potreb lahko starši največ naredijo za svojega otroka.

2. 3 Nadarjen otrok s posebnimi potrebami – dvojno izjemen otrok

Lep (2015 str. 25) uporablja definicijo dvojno izjemnih učencev države Colorado »(Colorado State Board of Education; Twice-Exceptional Students, 2012, str. 9), kjer dvojno izjemne učence opredeljujejo kot tiste, ki so prepoznani na enem ali več področjih izjemnosti (visok intelektualni potencial bodisi specifičen ali splošne intelektualne sposobnosti, ustvarjalnost, vizualna in uporabna umetnost, vodstvene sposobnosti) in so hkrati tudi učenci s posebnimi potrebami, ki (čeprav nimajo odločbe) potrebujejo prilagoditve in imajo (dodatno strokovno) pomoč.« Nekateri otroci so zelo nadarjeni na matematičnem, glasbenem, logičnem ali drugem področju. Nekateri imajo težave z motoriko, s pozornostjo, koncentracijo, socializacijo ipd. Nekateri pa lahko ustrezajo obema kategorijama, zato tem otrokom rečemo dvakrat izjemni. To so nadarjeni otroci in hkrati otroci s posebnimi potrebami. Nadarjeni otroci lahko s svojim znanjem nadomestijo primanjkljaje na posameznih področjih in jih na ta način zakrijejo (Arky, 2021). Hitro se naučijo različnih kompenzacijskih strategij. Ti učenci dajejo vtis manjše nadarjenosti, saj njihova šibka področja znižujejo celoten rezultat na testih nadarjenosti (Lep, 2015). Nadarjenost ima pozitiven vpliv na otrokovo samopodobo, predvsem mu nudi zadovoljstvo na šolskem področju. Na osebnostnem in družbenem področju pa lahko imajo težave. Nadarjenost, visoki dosežki in osebno zadovoljstvo lahko tudi negativno vplivajo na otrokove medsebojne odnose in socialno življenje. Ta je lahko ovira v njegovem kognitivnem razvoju (Ferbežer in Kukanja (2008) v Korošec (2018)). Pomoč in podpora dvojno izjemnim učencem mora vključevati tako razvijanje njihovih močnih področij kot tudi odpravljanje primanjkljajev, ovir ali motenj. Potrebno je timsko sodelovanje strokovnih delavcev, ki nudijo pomoč otroku pri odpravljanju primanjkljajev, ovir ali motenj, kot tudi strokovnih delavcev, ki nudijo podporo nadarjenim učencem. Jurišević (2011) pravi, da prilagoditev dvojno izjemnim učencem izhaja iz identifikacije nadarjenosti. Zaradi učenčevih težav ima pomembno preventivno in kompenzacijsko vlogo pri otrokovem osebnostnem razvoju učna samopodoba, interesi ter cilji. Pomembno vlogo pri razvoju in napredku otroka ima družina. Že v najzgodnejšem obdobju se otrok v družini uči socializacije in pridobiva družinske vrednote. Ne moremo pa prezreti dejstva, da igra družina pomembno vlogo pri učenju in izobraževanju otrok. Starši dvojno izjemnega otroka morajo za otrokov uspešen razvoj vanj vlagati ogromno časa in energije. Zelo pomembna je stalna komunikacija s šolo, z razredniki in drugimi strokovnimi delavci. Tako se lahko pri otroku hitro zaznajo težave in ustrezno ukrepajo, da ne pride do težjih problemov.

3 Opis dvojno izjemnega učenca

Miha se je rodil kot drugi otrok v družini. Mama glede na prvorojenca ni opazila bistvenega odstopanja. Menila je, da je vsak otrok edinstven. Miha je imel že v zgodnji mladosti rad glasbo. Ob poslušanju glasbe je rad plesal, ritem mu ni bil tuj. V razvoju pa Miha ni zaostajal za drugimi otroki. Motorično ni bil spreten. Barvanja in risanja ni maral, tako da so vse pobarvanke, ki jih je dobil za darila, ostala nepobarvana. Bil je radoveden in komunikativen otrok, vedno v gibanju. Pri delu, ki ga je veselilo, je bil zelo vztrajen. Miha je s starši živel v isti hiši, kot so živeli njegovi stari starši. Veliko časa je preživel pri babici in jo imel zelo rad. Babica mu je namenila ogromno prostega časa. Z njim se je igrala, mu brala pravljice ter se z njim pogovarjala. Ko je Miha obiskoval vrtec, so vzgojiteljice staršem povedale, da ima Miha težave z motoriko. Dežale so tudi, da se Miha rad sam igra. Se ne postavi zase, temveč trpi krivice.

Ker je imel Miha rad glasbo, sta ga starša vpisala v glasbeno šolo – skupino malih orffovih instrumentov.

Miha je komaj čakal dan, ko je šel v glasbeno šolo, v kateri je zelo užival. Mihov oče je igral harmoniko, zato se je tudi Miha odločil, da bo harmonikar. Pri šestih letih se je začel učiti harmoniko. Miha je zasijal. Ko je znal »prebrati« nekaj not, se je z vzgojiteljico dogovoril, da bo svoji skupini zaigral na harmoniko. Vsak petek (ko so otroci lahko v vrtec prinesli svojo igračko) je Miha v vrtec vzel harmoniko in skupini zaigral naučeno. Pri sedmih letih je začel obiskovati osnovno šolo. V razredu se je družil z enim ali dvema prijateljskima. Za ostale je rekel, da so otročji. V nižjih razredih mu je največ težav povzročala fina motorika, grafomotorika. Menjal je vidno podobne črke, črke in številke je pisal ravno v nasprotno smer, kot se jih je učil pisati. Likovna umetnost je bila zanj nočna mora.

Zaključek

Za uspešen razvoj dvojno izjemnih otrok je treba otroka dobro poznati. Vsak otrok je drugačen, potrebuje različne pristope, oblike in metode dela. Delo z njimi prinese tako strokovnim delavcem v šoli kot tudi članom družine izziv. Ti otroci pogosto niso odkriti, saj vlagajo veliko energije v odpravljanje primanjkljajev, ovir ali motenj. Z nadarjenosti njihove težave v nižjih razredih prekrijejo, zato dobijo pomoč šele v višjih razredih. Šola z morebitno dodatno strokovno pomočjo in prilaganjem šolskega okolja pomaga otroku pri odpravljanju primanjkljajev, ovir in motenj. Prav tako pa otroku pri domačem delu pomagajo starši.

Literatura

- Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, (str. 329-345). Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2013). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.
- Kavkler, M. (2003). Inkluzivno izobraževanje, Vzgoja, 5(8), str. 5-7.
- Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (2008). Pridobljeno s http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Navodila_primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf
- Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). Pridobljeno s: <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>
- Lep, B. (2015). Prepoznavanje dvojno izjemnih na komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-0UZ31FPS/f10cdd6e-8035-4dfd-9eed-7fe731d25e14/PDF>
- Arky, B. Pridobljeno s: <https://childmind.org/article/twice-exceptional-kids-both-gifted-and-challenged/>
- Korošec, Š. (2018). Didaktični pripomočki za nadarjene učence z disleksijo (Diplomsko delo). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper. Pridobljeno s <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=11526>
- Kozjan, R. (2011). Vloga staršev pri otrokovem šolskem delu (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/228/1/Vloga_star%C5%A1ev_pri_otrokovem_%C5%A1olskem_delu.pdf
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Nadarjeni in talentirani učenci. Med poslanstvom in odgovornostjo, Koper: Univerzitetna založba Annales).

DOLGOTRAJNO BOLAN NADARJEN OTROK V ŠOLI/

Povzetek: V prispevku z naslovom Dolgotrajno bolan nadarjen otrok v šoli bom na začetku opredelila teoretski okvir nadarjenosti, nato pa predstavila študijo primera učenca, kateremu sem v tem šolskem letu razredničarka. Trenutno obiskuje 4. razred osnovne šole in je star deset let. Je deček, ki ima diagnosticirano Perthesovo bolezen. Gre za zmeščanje glavice stegnenice, zaradi česar ne sme obremenjevati nog, kar pomeni, da mora za hojo uporabljati bergle in za premagovanje daljših razdalj invalidski voziček. Zaradi uporabe invalidskih pripomočkov obstaja nevarnost dodatnih poškodb, zato potrebuje individualno pomoč spremljevalca, ki mu omogoča nemoteno spremljanje učnega programa in ostalih šolskih dejavnosti. Zdravljenje je zelo dolgotrajno in naporno. Prvo informacijo o njem sem dobila pri primopredaji oddelka pred začetkom šolskega leta. Tudi sama sem hitro opazila, da je kljub gibalni oviranosti potencialno nadarjen učenec, zato sem nanj že od začetka šolskega leta zelo pozorna. V prispevku bom opisala tipe nadarjenosti pri njem, svoj način dela glede na to ter vključevanje učenca v različne oblike in dejavnosti na šoli. Predstavila bom tudi sodelovanje s starši in učitelji, sociometrični položaj učenca v oddelku ter njegovo aktivnost zunaj šole. Moja dolžnost je, da mu pomagam negovati in razvijati njegove sposobnosti, hkrati pa mi delo z njim predstavlja izziv in veliko odgovornost. Menim, da so nadarjeni učenci največje bogastvo tega sveta, zato jim moramo učitelji omogočiti razvoj njihovih nadpovprečnih sposobnosti.

Ključne besede: nadarjenost, študija primera, Perthesova bolezen, tipi nadarjenosti pri učencu, delo z nadarjenim učencem.

A TALENTED PUPIL WITH A LONG-TERM HEALTH CONDITION

Abstract: The article titled A Talented Pupil with a Long-term Health Condition firstly defines the theoretical frame of talent and then introduces a case study of the pupil whose teacher I have been this school year. The pupil currently attends year 4 of primary school and is 10 years old. He is a boy diagnosed with Perthes' disease. Due to this disease blood supply to the head of the thigh bone is disrupted which causes the bone to deteriorate. Therefore, the boy is not allowed to overload his legs and has to use crutches for walking and a wheelchair for overcoming long distances. There is a risk of additional injuries due to the use of disability aids so he needs individual assistance by someone who enables him to actively participate in the syllabus and other school activities. The treatment is long and strenuous. I was informed of the pupil's condition when I was handed over the class. I quickly noticed that besides his physical impairment he was a potentially talented pupil so I have paid special attention to his work since the beginning of the school year. The article describes types of talent he has, my method of working with him and participation of the pupil in different lesson forms and activities at school. Furthermore, the article presents cooperation with his parents and teachers, the socio-metric status of the pupil in his class and his extracurricular activities. I strongly believe that it is my duty as his teacher to help him nurture and develop his abilities even though working with such a talented pupil is a challenge and great responsibility. In my opinion, talented pupils are our greatest treasure and teachers should enable the development of their talents and gifts as soon and as much as possible.

Key words: talent, case study, Perthes' disease, different types of talent, working with a talented pupil.

Teoretski okvir nadarjenosti ter Koncept odkrivanja nadarjenosti

Dejstvo je, da nimamo splošno sprejete teorije nadarjenosti. Pri oblikovanju Koncepta je bil upoštevan Renzullijev trikrožni model nadarjenosti (Renzulli, 1986). Ta model predstavlja jasen okvir nadarjenosti, saj ustreza temeljnim zahtevam dobrega modela, kot so konsistentnost, logičnost, enostavnost in izčrpnost. Po Renzulliju je nadarjenost ugoden splet nadpovprečnih sposobnosti, kreativnosti in nekaterih osebnostnih lastnosti (zlasti zavzetosti za reševanje nalog, pogojene s specifično motivacijo). Tako kot nimamo splošno sprejete teorije nadarjenosti, tudi nimamo enotne definicije. Psihologi in drugi strokovnjaki so soglasni v splošnem opisu nadarjenosti: nadarjeni otroci so tisti, ki v določenem pogledu prekašajo primerjalno skupino enako starih otrok.

Odkrivanje nadarjenih učencev po Konceptu poteka po treh stopnjah:

- 1) evidentiranje,
- 2) identifikacija,
- 3) seznanitev in pridobitev mnenja staršev.

Kriteriji evidentiranja so:

- a) učni uspeh,
- b) dosežki,

- c) učiteljevo mnenje,
- č) tekmovanja,
- d) hobiji,
- e) mnenje šolske svetovalne službe.

Identifikacija zajema poglobljeno obravnavo evidentiranih učencev in vključuje naslednja merila: ocena učiteljev, test sposobnosti ter test ustvarjalnosti. Ocena učiteljev se oblikuje s pomočjo ocenjevalne lestvice nadarjenosti učencev, ki zajema naslednja področja nadarjenosti: splošno-intelektualno, učno (akademsko), ustvarjalno, voditeljsko, umetniško ter psihomotorično področje (Žagar, 2006). V skladu z izhodišči za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, kot ga določa Zakon o osnovni šoli (94. in 95. člen), z evidentiranjem nadarjenih učencev na naši šoli začnemo ob zaključku 3. razreda. V 4. razredu poteka postopek identifikacije (preizkušanje z dvema psihološkima testoma in izpolnjevanje ocenjevalne lestvice, kar opravijo učitelji).

Predloge za evidentiranje podajo učitelji, ki poučujejo učenca. Za to potrebujejo ustrezna znanja za prepoznavanje nadarjenosti, da se ne osredotočijo zgolj na učni uspeh učenca ali njegove dosežke pri določenih dejavnostih. 11. člen Zakona o osnovni šoli nadarjene učence opredeljuje kot tiste učence, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali dosežajo izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu.

Študija primera dolgotrajno bolnega nadarjenega otroka v šoli

V tem šolskem letu sem razredničarka dečku, ki ima diagnosticirano Perthesovo bolezen. Zanj je značilno zmeščanje glavice stegenice. Prvo informacijo o njem sem dobila pri razredničarki, ki ga je poučevala v tretjem razredu. Pri njem je opazila nadpovprečne učne sposobnosti ter ga zato ob koncu 3. razreda predlagala v skupino evidentiranih nadarjenih učencev. Tudi sama sem hitro opazila, da je kljub gibalni oviranosti potencialno nadarjen učenec. Test sposobnosti ob koncu letošnjega šolskega leta je to potrdil. Deček je pri pouku kazal nadarjenost na voditeljskem, literarnem, dramskem, glasbenem, likovnem ter učnem področju. Na voditeljskem področju je uspešno sodeloval pri organizaciji in vodenju šolskih prireditev, rad je prevzemal vodenje in odgovornost pri skupinskem delu znotraj oddelka, imel je pozitivno samopodobo, sošolcem je bil zgled in so mu radi sledili. Na literarnem področju se je izkazal s tem, da je rad bral, pisal pesmi in govorno nastopal, izstopal je v pisanju domišljjskih spisov. Na dramskem področju je sproščeno nastopal, dobro imitiral, improviziral ter odlično uporabljal kretnje in obrazno mimiko. Pri pouku glasbe je rad igral na inštrumente, zlahka si je zapomnil in izvajal težje ritmične in melodične vzorce, izmišljal si je izvirne melodije ter znal po posluhu reproducirati glasbo. Pri likovni umetnosti je užival v preizkušanju novih likovnih tehnik, materialov, ima razvit estetski čut in je sposoben samostojnega oblikovanja likovnega izdelka.

Pri vseh učnih predmetih je bil vedoželjen, zelo hitro si je zapomnil več podatkov, poglobljal se je v zahtevnejše vsebine, namenjene starejšim učencem, pri učenju je bil samoiniciativen. Pri vseh predmetih je dosegal najvišje standarde znanja. Pri pouku sem dečku nudila notranjo diferenciacijo, kot so individualne zadolžitve, individualiziran pouk ter različne oblike skupinskega dela. Za njegov individualni razvoj so zelo pomembne tudi dodatne dejavnosti izven rednega pouka.

Primer dodatne dejavnosti izven rednega pouka v obliki raziskovalne naloge

V maju 2021 smo začeli četrtošolci pri predmetu družba spoznavati svoje mesto, to je Novo mesto. Na začetku obravnave učnega sklopa smo odšli na sprehod po mestu ter spoznali znamenitosti našega mesta. Nekateri učenci so dobili nalogo, da predstavijo določeno znamenitost, njega pa sem spodbudila k raziskovalni nalogi, in sicer da »postane« župan našega mesta ter preuči prednosti, pomanjkljivosti ter potencial mesta. Najprej sem mu predstavila osnovne zakonitosti raziskovalnega dela. Časovno ga pri nalogi nisem posebej omejila. Naloge se je lotil z vso vnemo. S starši si je še isti teden ponovno ogledal mesto, o mestni zgodovini povprašal stare starše in sorodnike ter v knjižnici poiskal strokovno literaturo na to temo. V času pisanja naloge sem dečku kot mentorica stala ob strani. Deček je pri raziskovalnem delu uporabil različne metode in oblike dela (terensko delo, ne-standardiziran intervju, analiza strokovne literature, zbiranje pisnih virov iz različnih knjig). Po dveh tednih raziskovanja je deček uspešno opravil predstavitev naloge pred oddelkom. Predstavitev je bila nazorna, jedrnata in zanimiva. S tem načinom dela učitelji upoštevamo temeljna načela dela z nadarjenimi učenci, kot so razvijanje mentorskih odnosov, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, razvijanje ustvarjalnosti ter upoštevanje individualnosti.

Vključitev dečka v različne dejavnosti na šoli

Deček je poleg rednega pouka obiskoval še dodatni pouk matematike in slovenščine ter individualno in skupinsko učno pomoč za nadarjene, in sicer po eno uro na dva tedna. Redno je obiskoval tudi interesno dejavnost Matematika in še kaj. Pri teh urah je aktivno sodeloval na različnih natečajih in projektih ter se pripravljaj na tekmovanja. Pri interesni dejavnosti Sprostimo se pa se je spoznal z osnovami joge ter s sprostitvenimi tehnikami.

Sodelovanje s starši

Z dečkovimi starši sem redno in uspešno sodelovala. Ker so bili seznanjeni s tem, kar se je deček učil v šoli in kako je napredoval, se je med nami oblikovala še večja povezanost. Menim, da se je motivacija dečka zvišala, ker je vedel, da starši prevzemajo aktivno vlogo in interes za šolo.

Kako dečka vidijo starši, predstavljaj spodaj:

»Zelo zgodaj je znal lepo risati. Pri treh letih je sešteval in odšteval do deset. Zelo hitro si je zapomnil stvari in znal logično sklepati, zato ga je bilo enostavno učiti novih stvari. Nikoli ni imel želje se sam igrati z igračami, pritegnila ga je le skupna igra, kar velja še danes. Že od majhnega so ga zanimale bolj »odrasle« stvari, rad se je družil s starejšimi otroki, postavljal je zelo odrasla vprašanja in taki so bili tudi njegovi odgovori. Je zelo tekmovalen in bojevit fant. Vsa leta mu uspeva težave z boleznijo premagovati z izjemnim optimizmom, veselo naravo in dobro voljo. Pri tem so mu na njegovo veliko veselje v oporo vsi njegovi prijatelji, sošolci in učitelji ter družina. Kadar mu je bilo težko, se je zavedal, da mu vsi stojimo ob strani in da ni sam. V družbi je priljubljen in med vrstniki dobrodošel. Večkrat igro z veseljem prilagodijo njegovim zmožnostim.

Je zelo samostojen fant, zelo redko naju prosi za pomoč pri šolskih obveznostih. Domače naloge večinoma naredi že v šoli, res pa je, da zna biti površen, največkrat na račun želje, da konča prvi. Zelo rad igra klavir. Velikokrat se zateče k igranju, ko je v stiski, ko mu kaj ne gre ali ko ga kregava. Mislim, da mu igranje klavirja poleg veselja prinaša tudi nekakšno uteho, umirjenost. Sam je ustvaril in uglasbil že več skladb in jih celo zapisal z notami.

Ima zelo dober občutek za pravičnost - že ko je bil mlajši se je boril in se postavljaj v bran šibkejšim. Še danes ga zmotijo nepoštenost, neiskrenost in krivice, ko jih opazi. Ne razume, zakaj do njih sploh prihaja, o čemer večkrat tudi sprašuje. Pomembno se nama zdi, da ga naučiva, da razume in ve, kaj je prav in kaj ne. Nikoli nisva nanj gledala kot na nadarjenega ali boljšega od svojih vrstnikov v katerem koli pogledu, je le desetletnik, ki ga nered ne moti, ima rad šah, glasbo in šport ter se rad zabava z vrstniki. Ko bo odložil berge, se mu bo odpri ves svet.«

Sociometrični položaj učenca v oddelku

Deček je v mesecu oktobru sodil med povprečno priljubljene učence. Imel je dve pozitivni izbiri ter nobene negativne. V mesecu aprilu pa je imel tri pozitivne ter nobene negativne izbire. Deček je sošolcem predstavljal pozitiven zgled. Pravijo, da je inteligen, nadarjen, dober prijatelj, rad pomaga in posoja stvari. Menim, da je deček po naravi poleg omenjenega izredno tekmovalen, zmaga mu zelo veliko pomeni. Skozi leto sem ga preusmerjala na tekmovanje s samim seboj in ne z drugimi. Deček ima veliko željo po odkrivanju in raziskovanju novega, je vedoželjen ter visoko motiviran za delo. Veliko mu pomenijo dosežki.

Njegova aktivnost zunaj šole

Deček ob prostem času obiskuje glasbeno šolo, kjer igra klavir. Njegova učiteljica v glasbeni šoli pravi, da ga odlikuje izredna muzikalnost in s tem zelo doživeto izvajanje skladbic, marljivo in potrpežljivo delo ter radovednost. Pove, da se je že izkazal kot odlični mladi izvajalec znanih popularnih glasbenih del in kot mladi komponist ter da ji je delo z njim v izredno veselje.

Zelo uspešno igra tudi šah. Vpisan je v šahovski klub v Novem mestu. Redno se udeležuje regijskih in državnih tekmovanj.

Zaključek

V veselje in ponos mi je bilo v tem šolskem letu delati z učencem, ki nosi v sebi toliko različnih talentov. Prav nadarjeni učenci me kot učiteljico dvignejo in nagradijo za vloženi trud in delo.

Nadarjeni učenci za svoj razvoj potrebujejo spodbudno okolje z bogato strukturo izobraževalnih dejavnosti. Še kako pomembno je, da smo pedagogi za to odprti.

Literatura

ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996).

Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., Žagar D. (2006). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Bezić, T., Rupnik Vec, T., Juriševič, M., Rostohar, G., Lep, B., Nolimal F., et.al. (2012). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

Ferbežer, I., Kukanja, M. (2008). Svetovanje nadarjenim učencem. Ljubljana., Zavod RS za šolstvo.

Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

KAMIŠIBAJ GLEDALIŠČE

Povzetek: Kamišibaj je japonsko gledališče, beseda v prevodu pomeni »papirnato gledališče«. Kamišibajkarsko predstavo sestavljajo kamišibajkar, butaj in slika (Nagode in Rupnik Hladnik, 2018). Butaj, po japonsko butai, pomeni oder in velja za prostor izvajanja predstave v gledališčih. Pri kamišibaju je butaj mali leseni oder. V butaju so slike, na katerih je narisana zgodba. Kamišibajkar je pripovedovalec in prikazovalec zgodbe. Predstavo ustvarja z besedno interpretacijo zgodbe, s spretnim in koordiniranim ravnanjem z butajem in vložnimi slikami ter z vključevanjem občinstva v doživljanje zgodbe (Sitar, 2018). S skupino učencev, ki so bili prepoznani kot nadarjeni, smo se lotili priprave lastne kamišibaj predstave. Najprej smo spoznali, kaj kamišibaj sploh je in si ogledali kamišibaj predstavo na spletu. Nato smo za vajo pripravili kamišibaj po znani literarni predlogi in se nazadnje lotili ustvarjanja avtorskega kamišibaja. Želela sem, da bi učenci sami napisali zgodbo in jo predstavili s kamišibajem. Pri tem bi se trudili, da bi pri nastajanju predstave vsak učenec lahko izrazil svoje področje nadarjenosti ter da bi v ustvarjalnem procesu spoznali, da z medsebojnim sodelovanjem dosežemo najboljše rezultate. Žal pa z ustvarjanjem predstave nismo uspeli priti dlje od osnutka, saj je naše delo prekinil prvi val covid epidemije in prinesel prvo daljše zaprtje šol.

Ključne besede: nadarjeni učenci, kamišibaj, sodelovanje, predstava

KAMISHIBAI THEATRE

Abstract: Kamishibai is a Japanese theatre, the word kamishibai can be translated as a »paper theatre«. It contains three main elements: kamishibaiya, kamishibai board and a series of cards. Kamishibai board, in Japanese butai, represents a stage, where the show takes place. It is a small wooden board. A series of cards are placed on a board and selected according to schedule by a kamishibaiya. Kamishibaiya is a kamishibai narrator. He / she creates and holds the interest of a performance by interesting interpretation of a story, by coordinated handling with cards and by inclusion of audience into the storytelling. I gathered a group of talented pupils and we wanted to make a kamishibai of our own. First, I introduced them the meaning and the form of kamishibai and we watched one of the kamishibaies that are available on internet. After that, we read a short story and made a kamishibai of that story. That represented an exercise of making a kamishibai. At last, we started making kamishibai of our own. The goal was a kamishibai that would be written and performed by pupils. I would be streaming to bring out talents of each pupil and I would try to guide them to the cognition that the best results can only be reached if we help each other and cooperate with each other. Unfortunately, we only managed to make a draft of a project. While we were making the draft, came the first wave of covid epidemic. It caused a long period of school closures and prevented continuation of our project.

Key words: talented students, kamishibai, cooperation, performance

1 Uvod

Nadarjeni učenci imajo nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Gre za heterogeno skupino učencev, saj se njihove osebnostne lastnosti nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno (Žagar, Artač, Bezič, Nagy in Purgaj, 1999). Zato sem skušala najti neko dejavnost, v kateri bi vsak posameznik kar najboljše lahko izrazil sebe in izkoristil svoje področje nadarjenosti, hkrati pa sodeloval z drugimi učenci, ki izkazujejo nadarjenost na drugih področjih. Kamišibaj gledališče se mi je zdelo odlično orodje za tovrstno sodelovanje. Kamišibaj gledališče je japonsko gledališče, ki se je v zadnjih letih precej razširilo tudi v Sloveniji. Ponuja odlično izhodišče za delo z nadarjenimi učenci, saj prepleta in vzpodbuja razvoj različnih področij nadarjenosti. Ustvariti smo želeli avtorsko kamišibaj predstavo, še pred tem pa za vajo pripravili kamišibaj po znani literarni predlogi. Ustvarjanje je zajemalo prilagoditev zgodbe, risanje in vaje nastopanja. Poseben poudarek smo namenjali tudi socialnemu področju – stalna medsebojna komunikacija, medsebojno sodelovanje, spoštovanje drugih v skupini...

2 Kamišibaj gledališče

Kamišibaj je vrsta gledališča. Kami v japonščini pomeni papir, šibaj pa gledališče, drama. Gre torej za papirnato gledališče (Jovičić, 2020). Kamišibajkarsko predstavo sestavljajo kamišibajkar, butaj in slika (Nagode in Rupnik Hladnik, 2018). Butaj, po japonsko butai, pomeni oder in velja za prostor izvajanja predstave v gledališčih. Pri kamišibaju je butaj mali leseni oder. Sodobni butaj ima okvir, vratca in prostor za vložne liste. V butaju so slike, na katerih je narisana zgodba. Zadnji del butaja je

lahko odprt, kar omogoča, da imamo na zadnjih straneh slik napisano besedilo in druge podatke, s katerimi si kamišibajkar pomaga pri izvedbi predstave. Kamišibajkar je pripovedovalec in prikazovalec zgodbe, ki postavi butaj na dvignjeno mesto, običajno je to miza. Kamišibajkar prestavo ustvarja z besedno interpretacijo zgodbe, s spretnim in koordiniranim ravnanjem z butajem in vložnimi slikami ter z vključevanjem občinstva v doživljanje zgodbe. Kamišibajkar je igralec, pripovedovalec in lutkar hkrati (Sitar, 2018).

2.1 Proces priprave kamišibaj predstave

Preden začnemo delati svoj kamišibaj, je dobro, da si najprej ogledamo nekaj kakovostnih kamišibajev. Na prvi pogled metoda ne izgleda zapleteno, vendar postopek izdelave avtorskega kamišibaja od zamisli do izvedbe zajema več delov in za dober kamišibaj porabimo kar nekaj časa (Skapin, 2019). Cvetko (prav tam) pojasnjuje, da je kamišibaj izpopolnjena oblika umetnosti, ki zahteva znanje iz različnih področij umetnosti: »likovnega jezika (risarske veščine, likovna sredstva, ki podprejo notranji svet protagonistov, vzdušje zgodbe, barve, ustrezen likovni stil, poznavanje kadriranja in filmske montaže), dramaturgije (analiza zgodbe, vsebinski poudarki, kompozicija zgodbe, karakterji), režije (sozvočenje vseh elementov v učinkovito celoto), igralskih veščin (gledališki govor, prezenca, interpretacija besedila)«.

Nagode in Rupar Hladnik (2018) navajata bistvene točke, ki jih moramo upoštevati pri izdelavi kamišibaj predstave:

- Kamišibajkar izbere izhodiščno književno besedilo;
- Besedilo temeljito analizira in razdeli na bistvene dele;
- Skicira kadre in izdelava osnutek;
- Izbere likovno tehniko in izdelava slikovno gradivo;
- Vadi pripovedovanje ob vlečenju slik iz butaja;
- Z izdelanim kamišibajem čim bolj prepričljivo nastopi pred občinstvom.

2.2 Proces ustvarjanja kamišibaja z nadarjenimi učenci

Vse učence na šoli, ki so bili prepoznani kot nadarjeni, sem povabila k ustvarjanju kamišibaja. Na predstavitivi sem jim predstavila, kaj sploh je kamišibaj gledališče in kako bo potekalo naše delo. Nato sem jim pustila nekaj dni za premislek, kdo bi se za tako dejavnost odločil. Nikogar nisem prepričevala, saj sem želela, da se za ustvarjanje kamišibaja odločijo, ker si tega želijo, ker jih to zanima in ne zato, ker morajo. Na ta način sem dobila pet učencev, ki so bili motivirani za ustvarjanje. Številčno jih je bilo ravno prav za eno skupino, v primeru, da bi se za kamišibaj odločilo več učencev, bi jih razdelila v manjše skupine in bi vsaka skupina pripravljala svoj kamišibaj. Cilj naših srečanj je bil ustvariti avtorsko predstavo in jo predstaviti učencem na razredni stopnji in varovancem doma starejših občanov.

Na prvem srečanju smo si ogledali dve profesionalni predstavi, ki sta bili prosto dostopni na spletu. Nato sem jim krajši kamišibaj predstavila še sama. Želela sem namreč, da dobijo neposredno izkušnjo kamišibaja in vzdušje kamišibaja, ki ga spletna predstava ne more ponuditi. Drugo in vsa naslednja srečanja so bila namenjena lastnem ustvarjanju. Ker vaja dela mojstra, sem se odločila, da se bomo za vajo pred ustvarjanjem povsem avtorske predstave lotili ustvarjanja kamišibaja po znani knjižni predlogi. Izbrala sem knjigo Svetlane Makarovič: Pod medvedovim dežnikom. Zanj sem se odločila, ker je kratka, ima jasno rdečo nit, ima jasno določenega protagonista in je primerna za likovno upodobitev. Z učenci smo zgodbo najprej prebrali, se o vsebini pogovorili in se nato dogovorili, kako se bomo lotili dela. Določili smo, koliko slik bomo naredili, kaj bo na vsaki sliki narisano in kaj okvirno bodo ob posamezni sliki povedali. Dogovarjanje je potekalo kar nekaj časa, a prav to dogovarjanje se mi je zdelo ključnega pomena, saj so ob dogovarjanju krepili številne veščine – spoštovanje sogovornika, podajanje svojih idej na primeren način, sodelovanje v skupini...

Sledilo je razdeljevanje nalog znotraj skupine. Učenci so bili mnenja, da je najbolje, da vse slike nariše ista oseba, saj bo le tako zgodba imela ustrezen koncept. Eno od deklet rado riše, zato smo hitro našli osebo zadolženo za risanje. Ostali štiri so se razdelili tako, da sta bila dva zadolžena za pripravo besedila k vsaki sliki, dva pa za nastop. S končnim izdelkom so bili učenci zadovoljni, tekom procesa so se naučili, kako pristopiti k ustvarjanju kamišibaja in na kaj morajo biti posebej pozorni.

Sledilo je ustvarjanje avtorskega kamišibaja. Učenci so skupaj začeli pisati zgodbo, ki jo bodo predstavili s kamišibajem. Eden od učencev igra harmoniko, zato smo se dogovorili, da v zgodbo vpletejo

ponudimo oziroma preberemo isto slikanico, saj se z vsakim prelistavanjem, gledanjem in branjem ustvari neki nov pomen besedila in podob. Pri ponovnem branju in gledanju slikanice si bralec ali poslušalec zapomni več besed, opazi vedno več stvari. Otrok pri slikanici povezuje besedilo in podobo, ki mu je blizu, in s tem ustvarja nov pomen besednega in vizualnega (Mastnak, 2006, str. 14). Kadar izbiramo slikanico v tujem jeziku, moramo biti pozorni, da je ta prilagojena otrokovi stopnji in njegovemu doseganju znanju. V kolikor otrok zgodbi ne bo mogel slediti, ga bo to odvrnilo od poslušanja, postal bo nemiren in učenje bo dodatno oteženo.

Pomembno je, da se pri otroku razvije vizualna pismenost, saj je podajanje informacij preko slik pomemben del komunikacije v globalnem svetu. Učenec bo znal na podlagi slik v slikanici povedati, o čem govori zgodba, čeprav tujega besedišča še ne razume. Spodbujanje v tej smeri bo pomagalo, da bo otrok skozi ilustracije in besedila v tujem jeziku pridobival na jezikovnih strukturah v tujem jeziku (Ellis in Brewster, 2014, str. 14). Pri mojem poučevanju učence skozi celotno prvo triado spremlja lutka Cookie, ki poleg vseh ostalih aktivnosti pomaga tudi pri »branju«, kar prinaša visoko stopnjo motivacije za učenje angleščine. Prav tako je pri mlajših učencih pomembna rutina, ki jo ustvarimo takoj na začetku. Po dveh mesecih skupnega učenja angleščine učenci že poznajo koncept učne ure. Učna ura, ki vključuje izvirno slikanico, poteka po sledečem konceptu:

1. Pozdravna pesem (Hello song).
2. Igra ponavljanja Cookie pravi (Cookie says): Lutka izbira besedišče, ki naj ga učenci pokažejo. Če pred tem uporabi besedno zvezo »Cookie says«, jo učenci pokažejo, če izgovori brez »Cookie says«, učenci mirujejo.
3. Vprašanja z žogico (How are you? Do you like...?, Is it ...?, What are you wearing? What's the day today? What's the weather like today?...)
4. Pridobivanje novega besedišča s pomočjo plakata in slikovnih kartic (plakat kengurujke Lulu, po konceptu učbeniškega gradiva Cookie and Friends). Ko učenci vidijo plakat Lulu, vedo, da jih čakajo nove slikovne kartice – novo besedišče.
»Hello, Lulu. Lulu, what have you got in your pouch?« Po vsaki predstavitvi besede učiteljica pozove učence, da ta predmet pokažejo s pantomimo (konkretna raven).
5. Igra papagaj (the parrot game): Slikovne kartice novega besedišča so pritrjene na tabli in obrnjene s sliko proti učencem. Učiteljica z lutko pokaže na slikovno kartico in poimenuje besedo, ki jo predstavlja. Če se beseda ujema s sliko, jo učenci ponovijo, v nasprotnem primeru so tihi.
6. Predstavitve slikanice: »1, 2, 3 storytime for you and me!«
7. Branje slikanice.
8. Ponovno »skupno branje« slikanice.
9. Aktivnosti po branju (predstavljene v nadaljevanju prispevka).
10. »Zapis« v zvezek.

V nadaljevanju sledijo naslovi slikanic in izstopajoče aktivnosti, načrtovane po posameznih razredih.

1. razred

Emily Gravett, Orange Pear Apple Bear

Učenci A4 format lista vodeno razrežejo na štiri dele. Na posamezni del narišejo besedo iz naslova – pomarančo, hruško, jabolko in medveda. Ko imajo besede narisane, jih po učiteljičinem nareku polagajo na mizo. Najprej začnemo z eno besedo, nato stopnjujejo težavnost na dve, tri in nazadnje vse štiri. Uporabimo različne kombinacije besed. Sledi aktivnost v paru, ki jo učiteljica demonstrira s pomočjo lutke. Učenec drugemu učencu »narekuje« vrstni red sličic, ta jih poskuša glede na slišano postaviti v pravilni vrstni red. Čeprav deluje aktivnost zelo enostavna, potrebujejo učenci visoko stopnjo koncentracije za uspešno opravljeno nalogo. Iz dane aktivnosti sledi zapis v zvezek: stran zvezka razdelimo na štiri dele. Vsak del, zaradi lažje orientacije, oštevilčimo. Učenci, glede na naslovnico slikanice, v prazna polja narišejo besede (pomarančo, hruško, jabolko, medveda). Sličice prejšnje aktivnosti si pospravijo v rob zvezka, ker jih lahko vedno znova uporabimo za igro. To igro pa se lahko igrajo tudi doma, skupaj s starši.

2. razred

Tim Hopgood, Wow! Said the Owl

Učenci prepoznavajo zapisane besede, ki jih povežejo s sličicami. Pri tem se že srečujejo z branjem s pomočjo slikopisa. Spomin je odlična igra za povezovanje zapisa s sličico (igrana v manjših skupinah), ki se je poslužujemo, če želimo utrditi strukturo barva + predmet (a pink sky, red butterflies,

green leaves ...). Pripravimo pare sličic, ki so jih učenci spoznali v slikanici. Če želimo igro dvigniti na višjo raven, lahko sposobnejšim učencem ponudimo pare sličic zapisana beseda – slika. Ker je okolje sproščeno, so tudi učenci v izražanju sproščeni, kar jim omogoča napredek in nadgradnjo znanja. Slikanici namenim dve šolski uri, pri čemer pri drugi učni uri vključim uspravanko Twinkle Twinkle Little Star, ki se jo z učenci naučimo zapeti in zaplesati.

Silvia Borando, Shapes at Play

Učenci spoznajo tri like: trikotnik, kvadrat in krog. Liki v slikanici sestavljajo predmete. Like preštujemo in predmetu, ki je sestavljen iz omenjenih likov, dodamo tudi število in/ali barvo (na primer: three cars/three yellow and blue cars). S pomočjo magnetnih slikovnih kartic učenci poiменуjejo like, njihove barve in velikost. Učence razdelimo v skupine. Vsaka skupina dobi kuverto, v kateri so izrezani liki različnih barv in velikosti. Vsaka kuverta ima različne kombinacije likov. Skupine iz likov sestavljajo predmete. Ko je predmet sestavljen, zapišejo število uporabljenih likov v natisnjeno tabelo (povezava z matematiko). Skupina predmet predstavi ostalim učencem po načelu: It's a dolly. One big red circle, one big pink triangle, four small yellow squares.

Ker se učenci radi zamudijo ob igri z liki, slikanici namenim dve šolski uri. S podaljšanjem v drugo uro omogočimo vsem učencem napredek pri tvorbi povedi po sistemu velikost + barva + lik. V zadnjem delu druge ure učenci naredijo zapis v zvezek. S pomočjo šablone z liki narišejo prevozno sredstvo, ga poiменуjejo in zapišejo število likov v tabelo.

3. razred

Axel Scheffler, Pip and Posy: The Snowy Day

Po vsaj dvakratnem branju knjige učence razdelim v skupine. Vsaka skupina dobi škatlico, v kateri se nahajajo plastificirane pomanjšane sličice, ilustracije iz knjige. V vsaki škatlici so štiri različne sličice. Naloga učencev je, da na teh sličicah poiменуjejo čim več predmetov, ki jih poznajo, oziroma da s pomočjo povedi opišejo sličico. Pri tem jih opozorim, naj uporabijo tudi velikost in barvo. Učiteljica ves čas spremlja delo skupin, jim prisluhne in po potrebi usmerja. Ker so sličice v škatlicah različne, skupine po določenem času rotirajo. Sledi delo v paru, pri čemer nastaja zapis v zvezku, obnova slikanice. Vsak učenec dobi v kuverti sedem sličic in sedem povedi. Najprej mora povezati sličice s povedmi, nato pa vse skupaj postaviti v pravilni vrstni red dogajanja (časovna premica). Naloga se izvaja v paru, ker učenci drug drugemu pomagajo pri povezovanju sličic z zapisom in sestavljanju povedi v pravilni časovni okvir.

V 1. triadi se pri pouku poslužujem tudi naslednjih slikanic:

Giles Andrae and Nick Sharratt, Pants

Anthony Browne, How Do You Feel?

Eric Carle, The Very Hungry Caterpillar

Julia Donaldson, Hippo Has A Hat

Julia Donaldson, One Mole Digging A Hole

Kes Gray, Oi Frog!

Debbie Harter, Walking Through The Jungle

Bill Martin and Eric Carle, Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?

Tony Mitton, Where's My Egg?

Zaključek

Ker smo ustvarjali čim bolj sproščeno učno okolje, učenci pri »branju« angleških slikanic niso bili obremenjeni z nerazumevanjem jezika, ampak so se prepustili in sodelovali, saj slika pove več kot tisoč besed. Pri uri angleščine strmimo k čim večji govorni aktivnosti učencev, ki jo dosegamo z različnim oblikami dela (dvojice, skupine). Pri tem učenci postopoma spoznavajo, da zapis besede v angleščini ni enak izgovorjeni besedi. Čim večkrat bo beseda slišana oziroma izgovorjena, bolj se bo kot zapisana približala učencu, da jo bo ta prepoznal in znal prebrati. Vendar naš cilj ob branju izvernih slikanic ni samostojno branje učencev, ampak približevanje tujega jezika. Ob izbiri slikanice naj ima učitelj ves čas v mislih, da so to učenci v procesu opismenjevanja in da je za sekundarne dejavnosti (branje in pisanje) še čas. Seveda pa bo prehod k branju in pisanju mehkejši, če si bomo za primarne dejavnosti (poslušanje in govorjenje) vzeli dovolj časa. Največja nagrada za učitelja pa ni le znanje, ki ga učenci pridobijo, ampak veselje do učenja TJA in širjenje tega med druge.

Literatura

- Brumen, M. in Strmšek, R. (2003). Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje: teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole. DZS, Ljubljana.
- Ellis, G. in Brewster, J. (2014). Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers.
- Haramija, D. in Batič, J. (2013). Poetika slikanice. Franc-Franc, Murska Sobota.
- Mastnak, T. (2006). Ilustracija in učenje vizualnega jezika. Ciciban za starše: brezplačna priloga revij Ciciban in Cicido za starše, vzgojitelje in učitelje, letn. 10, št. 9, 14-15.
- Reilly, V. (2005). Cookie and friends, Teacher's book A. Oxford University Press, Oxford.

PRIMER DOBRE PRAKSE - GLASBENI RINGARAJA

Povzetek: Zvoki nas obdajajo povsod. Ritmično in harmonično urejeni zvoki iz narave so v tesni povezavi z gibom ali plesom predstavljali glasbo v pradavnini. Antropološke in etnološke raziskave kažejo, da je človek od nekdaj potreboval glasbo in ji pripisoval poseben pomen, kjerkoli je že živel. Iz tega izhaja, da je glasba sestavni del vsakega od nas, vpliva na kognitivno in afektivno področje posameznika ter posledično na oblikovanje pozitivne samopodobe. V prispevku so kratko opisana posamezna področja v glasbi ter predlogi dejavnosti zanje, ki so namenjeni predvsem učencem prve triade osnovnošolskega izobraževanja.

Ključne besede: glasbena umetnost v prvi triadi, primeri dejavnosti, dihanje, ritmizacija, petje.

AN EXAMPLE OF GOOD PRACTISE – MUSICAL HURA

Abstract: Sounds are surrounding us everywhere. Rhythmically and harmoniously arranged sounds from nature, in close connection with movement or dance, represented music in antiquity. Anthropological and ethnological researches show that man has always needed music and attached special importance to it, no matter where he has lived. Music is an integral part of each of us. It affects cognitive and affective areas of the individual and consequently the formation of a positive self-image. The article briefly describes individual areas in music and includes suggestions for activities that are intended for the youngest students of primary education.

Key words: music lessons for the youngest students in primary school, suggestions for breathing, rhythm and singing activities.

1 Uvod

Glasba ima velik vpliv na naše življenje, spremlja nas pravzaprav na vsakem koraku. Sprošča, zabava, spremlja verske in druge obrede, vpliva na socializacijske veščine ter dokazano pozitivno deluje na osebe z nevrološkimi težavami. Že naši predniki so ji pripisovali velik pomen. Platon je poudarjal, da je glasba najpomembnejši dejavnik vzgoje, saj usmerjanje pozornosti na ritem in harmonijo v posamezniku spodbuja občutek celosti (Plato, Cooper in Hutchinson, 1997). Pri razvoju otrok glasba deluje celostno; zajema emocionalno, kognitivno, socialno ter motorično področje ter neposredno vpliva na razvoj pozitivne samopodobe. Pozitivno deluje pri otrocih s težavami na čustveno-vedenskem področju, otrocih z motnjo avtističnega spektra, otrocih z govorno-jezikovnimi težavami ter otrocih, ki se soočajo z depresijo ali anksioznostjo. V današnji družbi, ko je zaradi zdravstvenih omejitev posledično manj vrstniških socialnih interakcij izven učilnic, je torej še kako pomembno, da otrokom ponudimo nabor dejavnosti, ki spodbujajo kognitivni razvoj, omogočajo pozitivne povratne informacije ter spodbujajo k igri brez elektronskih naprav.

2 Glasba je večplastna

Glasba je definirana kot urejeno zaporedje tonov, šumov in zvenov, ki skupaj tvorijo harmonijo. Praviloma jo sestavljajo petje, glasbila ter ritem. Glasba je torej skupek vseh treh področij, kljub temu pa pri otrocih spodbujamo in razvijamo tudi vsako področje posebej. Carl Orff je v glasbi razlikoval naslednje elemente; govor, gibanje, petje, instrumentalno igro ter poslušanje glasbe. V pedagoški proces je vključeval imitacijo, raziskovanje glasbenega okolja, glasbeno opismenjevanje ter improvizacijo. Pomembno je aktivno sodelovanje otrok ter primeren pedagoški pristop, kar je tudi osnova za metodološki sistem Edgarja Willemsa. Da otrok na področju glasbe napreduje, mora biti aktivno vključen v doživljanje glasbenih izkušenj, jih emocionalno dojemati, se učiti na podlagi predhodnih izkušenj ter le-te zavestno podoživljati. V sodobnem vzgojno-izobraževalnem sistemu je vloga glasbe pomembnejše izpostavljena v Waldorfski pedagogiki. Njen ustanovitelj Steiner je bil prepričan, da je človek glasbeno bitje, v ospredje je postavljaj predvsem izkustveno komponento učenja glasbe, ključno je torej petje in igranje na glasbila.

Kot navaja Habe (K., 2018) naj bi aktivno ukvarjanje z glasbo pozitivno vplivalo na naslednja področja:

- sposobnost uporabe simbolov, bralne sposobnosti in pismenost,
- na splošno inteligentnost,
- na spominske sposobnosti,
- na prostorske sposobnosti,

- na matematične sposobnosti (kognitivni učinki),
- na samozavest,
- čustveno inteligentnost ter
- oblikovanje značajskih lastnosti (afektivni učinki).

Iz naštetega sledi, da je glasba lahko učinkovito didaktično sredstvo, ki ob ustreznem načrtovanju vzgojitelja ali učitelja omogoča doseganje različnih učnih ciljev znotraj učnega procesa tudi na področjih, ki niso neposredno povezana z glasbo.

2.1. Naravne oblike ritmičnega gibanja

Med naravne oblike gibanja ali z drugimi besedami v gibalno abecedo sodi plazenje, lazenje, hoja, plezanje, tek, skoki, padci, potiskanje, lovljenje in podobno. Otroci jih praviloma usvojijo v predšolskem obdobju, vključujejo koordinirano gibanje, ravnotežje, natančnost ter moč in so osnova za izvajanje zahtevnejših gibalnih vzorcev. Naravne oblike ritmičnega gibanja zajemajo gibanje ob ritmu, ki ga z lastnimi glasbili ali enostavnim ritmičnim glasbilom (npr. tamburin, boben) izvaja vzgojitelj, učitelj ali otrok. Glede na starost otrok ustrezno prilagodimo težavnost izvedbe, ob tem je oblika gibanja lahko prosta ali vnaprej dogovorjena.

2.1.1. Primeri dejavnosti za utrjevanje naravnih oblik ritmičnega gibanja

- Naravne oblike gibanja posamično zapišemo na liste. Z žrebom določimo enako obliko gibanja za vse otroke, na primer poskoki. Ob zvoku tamburina ali bobna se otroci ritmično gibajo hitro, hitreje, počasi, počasneje. Z upoštevanjem pavz lahko spreminjamo ritem in s tem težavnost izvedbe.
- Otroke razdelimo v skupine (na primer muce in race), vsaka skupina se lahko gibala ob ritmu določenega glasbila. Na primer skupina muc teče, se plazi, umiva in podobno le ob zvoku ropotulje, skupina rac hodi in prhuta s krili ob zvoku strgala. Ko glasbilo preneha igrati, mora otrok posamezne skupine obstati sredi giba. Igra se lahko igra z izpadanjem ali menjavo skupine.

2.2. Ritem

Pogosto osnovne ritme izražamo na nezavedni ravni kot ponavljajoče gibalne vzorce (na primer guganje levo in desno, kimanje z glavo, tapkanje s prsti ali z ного in podobno). Enostavne ritme za otroke oblikujemo na podlagi besed, ki so otroku blizu (imena otrok, poimenovanje živali, hrane...), in jih podkrepimo z gestami. Velik nabor izštevank in nagajivk lahko poiščemo v ljudskem izročilu. Govor podkrepimo z ritmizacijo z lastnimi glasbili po metodi odmeva, pri tem otroci ponovijo predstavljeno vajo za vzgojiteljem ali učiteljem. Otroke spodbudimo, da tudi sami poiščejo nove načine ustvarjanja zvokov z lastnimi glasbili. Postopno ob ritmizaciji spoznavamo ritmična glasbila Orffovega inštrumentarija ter s tem bogatimo besedni zaklad. Prav tako otrokom praktično predstavimo osnovne glasbene pojme (hitro, počasi, glasno, tiho).

2.2.1. Primeri dejavnosti za utrjevanje ritma

- S poljubnimi simboli narišemo enostaven ritem, pri tem večji simbol označuje polovinko, manjši četrtinko. Otroci v parih poiščejo ustrezne besede za ritmično izreko ter s ploskanjem podkrepijo izreko. Pavzo ponazorijo s prstom na ustih. Spodaj je primer na temo travnik.

	x	x					
POLŽ	JEŽDE	– TE	– LJA	GO	– BA	JA	– GO – DA

- Na liste zapišemo primere ritmičnih parov besed, pri tem izhajamo iz pojmov, ki so otrokom blizu. Otroke razdelimo v skupine, vsaka skupina ob ritmični izreki določi tudi poljubni gib. Učence seznanimo z osnovnimi simboli v glasbi. Spodaj je primer na temo kmetija.

KO	- ZA	PE-TE-LIN
DO-	MA - ČI - JA	HLEV
PUJS	KRA - VA	
PIŠ-ČA-NEC		GOS

2.3. Slušno razlikovanje zvoka in ritma

Pomemben del komunikacije je poslušanje. V specifičnih ciljnih osnovnošolskega izobraževanja je za obdobje prvega triletja zapisano, da je potrebno razvijati temeljno pismenost s poslušanjem različnih vsebin. V osnovni šoli je v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih veliko časa namenjenega poslušanju in avditivnem pomnjenju, v prvi triadi učitelji prav to področje pri učencih razvijajo za-

vestno in sistematično. Ob tem je potrebno razlikovati med glagolom slišati, ki je fiziološki proces, ter poslušati, ki je sestavljena komunikacijska dejavnost in zajema slušno zaznavanje ter dožemanje (SSKJ, 2000). Pri slušnem razlikovanju gre torej za aktivno poslušanje, ki vključuje miselne procese. Glede na starost otrok ter nabor glasbil, ki jih poznajo, otrokom ponudimo različne glasbene uganke. Otroke spodbudimo, da v domačem okolju izdelajo glasbila iz odpadnih materialov in k igri povabijo domače.

2.3.1. Primer dejavnosti za slušno razlikovanje zvoka in ritma

- V učilnici na različna mesta položimo nekaj glasbil, s katerimi se učenci predhodno seznanijo. Učenci z zaprtimi očmi poslušajo zvoke, z roko določijo smer zvoka in poimenujejo glasbilo, ki so ga slišali. S ploskanjem ponovijo ritem.

- Na mizo položimo omejeno število ritmičnih glasbil, ki si jih z učenci predhodno dobro ogledamo, poslušamo njihove zvoke in nanje posamično igramo nato pa glasbila z enostavno pregrado zakrijemo. Vzgojitelj ali učitelj, kasneje tudi posamezni otroci, za pregrado zaigrajo enostaven ritem. Ostali imajo nalogo, da ugotovijo, katero glasbilo so slišali in ritem ponovijo. Pri delu z mlajšimi otroci naj bodo razlike med zvoki glasbil večje (primer; palčke, tamburin in strgalo), pri večjih otrocih so lahko razlike manjše (primer; tamburin, večji in manjši boben, palčke ter zvočni les).

2.4. Petje

Pri izbiri gradiva je potrebno upoštevati pevske sposobnosti otrok ter zahtevnost izbrane pesmi. Otrokom predhodno skozi zgodbo doživeto predstavimo vsebino pesmi ter besedilo z njimi ritmično izrekamo. Učenci prve triade se pesmi navadno najlažje učijo po metodi odmeva. Ob ritmični izreki postavimo tudi dih in poudarke v pesmi. Učence spodbujamo, da dihaajo s prepono (položijo roke na trebuh in vdihnejo v popek).

2.4.1. Primeri dejavnosti za pripravo na petje

- Vaje dihanja: pihamo namišljeno svečko na torti; pihamo v trak, ki ga držimo na določeni razdalji od ust (dolgo ali kratko pihanje); pihamo v dlani kot pozimi (hu-hu); skozi nos globoko vdihnemo v trebuh in izdihnemo (dolgi ali kratki izdih) skozi usta na določen glas (S, Š, F, Z...); dihamo kot kuža (kratki dihi z odprtimi usti); skozi slamico izdihujemo v kozarec z vodo.

- Vaje za ustnice: pošiljamo poljubčke; z obrazno mimiko izražamo čustva (veselje, strah, jeza, žalost); močno odpiramo usta, žvečimo namišljeno hrano in cmokamo (pretiravamo); z zobmi masiramo ustnice; posnemamo zvok motorja s tresenjem ustnic.

- Vaje za jezik: posnemamo glas motorja (BRR, izgovarjamo glas R); se oblizujemo po ustnicah kot muce; oponašamo živali (se »pogovarjamo« kot kokoši ali ptice...); tleskamo z jezikom; posnemamo tiktakanje ure (zelo jasno izgovarjamo TIK-TAK, najprej počasi, nato hitreje); z jezikom umivamo zobe.

- Vaje za mehko nebo: zehamo; grgramo vodo; otrokom naročimo, da imajo zelo, zelo vročo hrano in jo hladijo v ustih.

- Vaje za upevanje: smejemo se kot čarovnice (HI-HI); gremo v vesolje, z glasom oponašamo vzlet in pristaneke rakete (UU-II, II-UU); na znano melodijo, na primer Kuža pazi ali Lisička je prav zvita zver, z živalskimi glasovi (ČIV-ČIV, MU-MU, KRA-KRA...) ali oponašanjem zvokov glasbil (BUM-BUM, CIN-CIN, ŽVENK-ŽVENK...) zapojemo melodijo.

Zaključek

Glasba na otroke vpliva celostno; deluje na miselne procese, kjer poleg nižjih zajema tudi višje taksonomske ravni, ter na čustveno-vedenjsko področje. Otrokom nudi možnost sproščanja in z improvizacijo in variacijami razvija kreativnost. Ob ustreznem načrtovanju vzgojitelja ali učitelja je učinkovito didaktično sredstvo, ki omogoča doseganje različnih učnih ciljev znotraj učnega procesa tudi na področjih, ki niso neposredno povezana z glasbo. Pri načrtovanju letnih priprav znotraj posameznega učnega predmeta bi bilo torej smiselno sistematično prepletanje glasbenih dejavnosti ter medpredmetno povezovanje. Dober primer je učenje tujega jezika v prvi triadi, ki je v veliki meri podkrepljeno z glasbo in petjem.

Literatura

- Plato, Cooper, J.M., Hutchinson (1997). Plato complete works. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company
- Habe, K. (2018). Z glasbo do učencu prijaznejšega učnega okolja in boljših učnih rezultatov. *Didactica Slovenica, Pedagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko* letnik 33, str. 3-19.
- Sevčnikar, V. (2016). Poslušanje kot pomembna komunikacijska dejavnost v osnovni šoli, diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko
- Raziskave o vplivu glasbe na razvoj otrok, časopis Delo, pridobljeno s <https://old.delo.si/druzba/raziskave-o-vplivu-glasbe-na-razvoj-otrok.html>
- Značilnosti Willemsovega pristopa, Glasbeni center Edgar Willems, pridobljeno s <https://willems.si/zivljenjepis/znacilnosti-willemsovega-pristopa/>
- Habe, K. (2018). Psihologija glasbe – most med umetnostjo in znanostjo. Pridobljeno s <http://www.sigic.si/psihologija-glasbe-most-med-umetnostjo-in.html>
- Katarina Habe o vplivu glasbe na otroka (2012). Pridobljeno s <https://4d.rtvsllo.si/arhiv/prvi-dnevnik/136369993>
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000), Mladinska knjiga

IZOBRAŽEVANJE VRHUNSKEGA ŠPORTNIKA

Povzetek: Izobraževanje in športna dejavnost dijakov se med seboj pomembno dopolnjujeta in predstavljata pomembni del njihovih življenj. Športniki se v času, ko združujejo športno pot z izobraževanjem, še posebej pa ob koncu športne poti, srečujejo s številnimi izzivi. Na osnovni in srednješolski ravni je za prilagoditve športnikom zakonsko dobro poskrbljeno s statusom športnika. V prispevku je predstavljen primer osebnega izobraževalnega načrta dijaka športnika.

Ključne besede: dvojna kariera, izobraževanje, vrhunski športnik, šola.

EDUCATION OF A TOP ATHLETE

Abstract: Students' education and sports activities complement each other significantly and represent an important part of their lives. Athletes face many challenges at a time, when they combine a sports career with education, and especially at the end of a sports career. At the primary and secondary school level, the status of an athlete is legally well taken care of for adjustments to the athlete. The paper presents an example of a personal educational plan for an athlete student.

Key words: double career, education, top athlete, school.

1 Uvod

Mladi športniki se pri ukvarjanju s športom na vrhunski ravni pogosto srečujejo z izzivi dvojne kariere, in sicer, kako združiti športno kariero in izobraževanje. Na eni strani naporni treningi, ki so potrebni za doseganje vrhunskih rezultatov na tekmovanjih, na drugi strani pomen šolanja in izobrazbe. Vrhunski športniki veliko časa in energije namenijo treningom in tekmovanjem v letih, ki so namenjena pridobivanju izobrazbe. Usklajevanje športne kariere in izobraževanja za poklicno kariero je izjemno zahtevno. Zahteva veliko odrekovanja in prilagajanja s strani športnika. Prilagoditve pa omogočajo tudi izobraževalne institucije. Naloga šole je, da vrhunskim športnikom omogoči lažje usklajevanje šolskih obveznosti. V slovenskih srednjih šolah se lahko dijakom, ki so nadarjeni športniki, podeli status športnika, ki jim ponuja nekatere ugodnosti.

2 Šport in izobraževanje

Osnovni cilj izobraževanja so povečanje znanja in spretnosti, zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe, široke razgledanosti ter poklicne usposobljenosti in predstavljajo pomembnejše dejavnike družbene mobilnosti (Krek in Metljak, 2011). Dandanes so zahteve v športu višje, kot so bile včasih, kar je predvsem posledica večje vpletenosti medijev in sponzorjev v športne dogodke. Mladi športniki tako že zgodaj začutijo močan pritisk staršev in trenerjev po doseganju vrhunskih športnih rezultatov, ki imajo danes edino veljavo. Kmalu postane »nedolžno« ukvarjanje s športom le še tekma za doseganje boljših rezultatov in uvrstitev. Tako so iz leta v leto obveznosti večje, povečuje se število treningov in tekem, za kar je potrebno vedno več časa. Na splošno je v današnjem času zelo težko združiti šolo in šport, saj so zahteve sodobnega profesionalizma vse bolj krute (Mikolavčič, 2010). Skrb države za izobraževanje športnikov se v šolskem sistemu kaže v prilagoditvi šolskega dela in v organizaciji športnih oddelkov v osnovnih šolah in gimnazijah ter dodelitvi statusa športnika učencem in dijakom. Na ravni osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja je prilagajanje obveznostim programa sistemsko dobro rešeno, kar se kaže tudi v uspešnem prilagajanju učnih in športnih obveznosti dijakov športnikov (Kovač, Jurak in Strel, 2004). Pot do vrhunškega dosežka je zelo dolga, zato je s sistematičnim delom največkrat potrebno začeti že zelo zgodaj, pogosto že ob vstopu otroka v šolo. Šport in šola se morata zato pri mladih športnikih tesno prepletati. Sodobni trendi vrhunškega športnika, zelo malo športnikom omogoča finančno preskrbljenost za celo življenje. Zatorej, lahko ugotovimo, da je šola s svojim izobraževalnim potencialom danes pomemben dejavnik zagotavljanja osebne stabilnosti športnika po koncu njegove športne poti (Kovač in Jurak, 2010).

Usklajevanje študija in športa je lahko precej težavno. Vrhunski športniki zaradi pogostih potovanj, tekem in urnikov treninga ne morejo redno izpolnjevati šolskih obveznosti in dosegati visoko zastavljene športne rezultate, zato potrebujejo prilagojeno obliko šolskega programa, da lahko uspešno opravljajo vse obveznosti. (Laznik Mokotar, 2017).

Šport in izobrazba sta povezana. V Beli knjigi o športu (2007) je zapisano, da ima v sodobni družbi šport socialno, gospodarsko in izobraževalno vlogo. Šport je v Evropski uniji postal velik gospodarski in družbeni dejavnik, ki mu je priznana tudi pomembna izobraževalna vloga. Leto 2004 je Evropska komisija razglasila za Evropsko leto izobraževanja skozi šport, katerega glavni namen je bil spodbuditi partnerstvo med izobraževanjem in športom, z namenom promocije izobraževalne ter družbene vrednosti športnih aktivnosti. Bela knjiga o športu predstavlja pomemben mejnik in prvo pobudo Evropske komisije pri celostni obravnavi s športom povezanih vprašanj v okviru EU. Vrednote, ki jih posameznik pridobi pri športnem udejstvovanju, pomembno prispevajo k razvoju motivacije, znanja, spretnosti in mu koristijo na vseh področjih življenja. Pomembnost športa, tako pri neformalnem kot tudi formalnem izobraževanju, se kaže v krepitvi človeškega kapitala celotne človeške populacije (Evropska komisija, 2007). Pridobitev ustrezne izobrazbe povečuje zaposlitvene možnosti in prav tako je tudi pri športnikih, zato je zelo pomembna vzpostavitev dialoga med izobraževalnimi institucijami in športnimi organizacijami (Lajh Rauter, 2016). Športna dejavnost le redkim športnikom omogoča preskrbljenost za celo življenje, zato je pomembno, da poleg športa pozornost posvečajo tudi izobraževanju (Tušak, Kandare, 2004).

Dvojna kariera

Športniki se pogosto soočajo z izzivom, kako združiti svojo športno kariero s šolanjem. Uspeh na največji športni ravni zahteva velik napor, intenzivne treninge in tekmovanja tako doma kot v tujini, kar je težko uskladiti s šolskimi obveznostmi. Vrhunski športniki imajo visoko stopnjo motivacije, predanost, vztrajnost, vendar kljub temu so zelo pomembni posebni ukrepi, da se vrhunski športniki ne bi bili primorani odločiti med izobraževanjem in športom (Robnik in Kolar, 2017).

Veliko vrhunskih športnikov se ob športni karieri še izobražujejo, kar jim predstavlja velik izziv, zahteva visoko motivacijo in veliko usklajevanja. Tako dopolnjevanje športa in izobraževanja oz. dela imenujemo dvojna kariera. Njena zasnova naj bi se nanašala na povezovanje športne kariere z izobraževanjem ali delom. Pojem dvojne kariere zagotavlja ustrezno rešitev za vrhunske športnike, da uravnotežijo svoje športne zahteve z izobraževanjem ali delom in se pripravijo na prihodnost po športni karieri (Robnik in Kolar, 2017).

Pojem dvojne kariere v športu opredeljujejo (Engström, 2011):

- Dvojna kariera je kariera, ki vključuje dve športniku pomembni področji, na primer šolanje in šport.
- Športnik dijak v športni gimnaziji ima dvojno kariero, med tem ko tekmuje v svojem športu in vzporedno obiskuje pouk, da bi uspešno zaključil gimnazijo.
- Dvojna kariera je faza usklajevanja in prehoda v športnikovem izobraževalnem in športnem razvoju ter njegovem psihosocialnem in psihološkem razvoju.

Športni oddelki v srednjih šolah in status športnika

Veliko gimnazij in nekaj strokovnih srednjih šol ima organizirane športne oddelke. Namenjeni so nadarjenim mladim športnikom, ki redno trenirajo in tekmujejo v mladinskih in članskih tekmovalnih sistemih doma in v tujini ter dosegajo za svojo starost zelo dobre športne dosežke (Kovač in Jurak, 2010). Glavne značilnosti za športne oddelke so: manjše število dijakov, pomoč športnega in pedagoškega koordinatorja pri usklajevanju obveznostih, dodaten pouk, individualna pomoč, prilagojene učne metode in oblike, napovedano preverjanje znanja, prilagoditev urnika, prilagojenost nekaterih vsebin potrebam športne vadbe, del treningov v šoli, možnost daljše odsotnosti od pouka, pogojno napredovanje, opravljanje izpitov do konca šolskega leta, podaljšanje statusa dijaka za dve leti, možnost večkratnega obiskovanja istega letnika, možnost bivanja v domu in individualna učna pomoč v prostem času pri oddelkih domskega tipa (Robnik, Ferjan in Jereb, 2017).

V osnovnih in srednjih šolah je za možnost usklajevanja šolskih in športnih obveznosti dobro poskrbljeno. Zakonodaja s področja primarnega in sekundarnega izobraževanja (Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju) in zakonodaja s področja športa (Zakon o športu) predvidevata prilagoditev šolskih obveznosti. Predpisan je postopek pridobitve statusa športnika in predviden osebni izobraževalni načrt. Vrhunski šport ima v Sloveniji izjemno tradicijo. Slovenci še posebej cenimo športnike in vrhunske športne dosežke. Statusne pravice športnikov izhajajo iz statusa kategoriziranega športnika Republike Slovenije svetovnega, mednarodnega, perspektivnega, državnega ali mladinskega razreda. Seznam kategoriziranih športnikov, ki ga trikrat letno objavi Olimpijski komite Slovenije, je oblikovan na podlagi doseženih rezultatov in skladen z veljavnimi kriteriji (Mikolavčič, 2010).

Primer osebnega izobraževalnega načrta (OIN) dijaka športnika

Predstavljam bom nekaj najpomembnejših členov osebnega izobraževalnega načrta dijaka športnika na naši šoli. Na podlagi Sklepa o prilagoditvah šolskih obveznosti v skladu z 56. členom Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur.l. RS, št. 12/96, 44/2000) in 36. členom Zakona o gimnazijah (Uradni list RS, št. 1/07 – UPB, 68/17 in 6/18 – ZIO-1), 5. členom Pravilnika o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli Uradni list RS, št. 30/18) in Meril za uveljavljanje prilagoditev šolskih obveznosti dijakom ravnateljica Gimnazije in zdravstvene šole, ___ (v nadaljevanju ravnatelj) oblikuje

1. člen

Dijak/inja ___ v šolskem letu 2021/2022 obiskuje oddelek ___ Gimnazije in zdravstvene šole. Dijaku/-inji se na podlagi sklepa o prilagajanju šolskih obveznosti oblikuje OIN.

2. člen

Pri povečani intenzivnosti vadbe (povečano število treningov, priprav, tekmovanj) se dijak lahko občasno opraviči pri ustnem preverjanju za oceno. Trener mora razredniku in športnemu pedagogu predložiti program ali koledar povečanih športnih obremenitev za določeno obdobje. O tem mora razrednik obvestiti oddelčni učiteljski zbor in v eDnevnik zabeležiti »povečana obremenitev od.....do....«. Če program ali koledar ni predložen, se dijak ne more opravičevati glede ustnega preverjanja znanja za oceno. Razrednik v eDnevnik, v rubriko »Opombe«, naredi zaznamek, da ima dijak/-inja določeno prilagoditev šolskih obveznosti. Pisna preverjanja znanja opravi dijak/-inja pri rednem pouku oz. v dogovoru z učiteljem. Pri povečani intenzivnosti vadbe (4 ali večkrat tedensko) preko celega šolskega leta – oceno količine in intenzivnosti vadbe določita športni pedagog in trener dijaka/-inje – ima dijak/-inja napovedano ustno ocenjevanje znanja. Pisna preverjanja znanja opravi dijak/-inja pri rednem pouku oz. v dogovoru z učiteljem. Razrednik to zabeleži v eDnevnik.

3. člen

Dijak ima pravico izraziti mnenje ali predlog o svojih pravicah in obveznostih.

4. člen

Če dijak/inja nastopi na tekmovanju v okviru matičnega kluba ali na tekmovanju vseh rangov za šolsko reprezentanco, je naslednji dan opravičen vseh preverjanj in ocenjevanj znanja, v kolikor niso vnaprej

5. člen

Dijak/inja lahko izostane od pouka na podlagi vnaprejšnje utemeljene pisne vloge športne organizacije in ob soglasju staršev mladoletnega dijaka, skladno s 17. členom Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah. Dijak/-inja lahko izostane tudi od pouka do tri šolske ure dnevno, če treningi in priprave potekajo istočasno kot pouk in o tem pisno predhodno obvesti razrednika, mu predloži urnik treningov in priprav ter soglasje staršev.

Dijak/inja ima možnost opravljanja obveznih izbirnih vsebin v naknadnem roku.

6. člen

Obveznosti dijaka/inje so:

- vestno opravlja šolske obveznosti,
- dogovarja se z učiteljem za ustno ali pisno preverjanje za oceno v času povečane intenzivnosti vadbe in tekmovanj in se dogovorjenega tudi drži,
- redno obvešča starše in šolo o učnem uspehu,
- sporoča vse spremembe v zvezi s statusom.

Obveznosti trenerja so:

- spremljati šolski uspeh varovanca,
- obveščati o urniku treningov, športnih priprav in tekmovanj,
- izostanke od pouka sporočiti razredniku vnaprej.

Obveznosti staršev dijakov/-inj so:

- redno spremljati uspeh in vedenje dijaka,
- obiskovati govorilne ure,
- redno opravičevati izostanke.

Učitelji v skladu z dogovorom:

- se ob povečani intenzivnosti vadbe (povečano število treningov, priprav, tekmovanj) dogovorijo z dijakom o času ustnega preverjanja znanja za oceno in v izjemnih primerih tudi pisnega preverjanja znanja za oceno,

- lahko ponudijo dodatno razlago v času svojega rednega delovnega časa, če dijak potrebuje dodatno pomoč,
- skupaj z dijakom pripravijo načrt dela in preverjanja znanja v primeru povečane intenzivnosti vadbe,
- napovejo snov, ki jo bo med svojo odsotnostjo dijak obravnaval, če je napovedana njegova daljša odsotnost.

Cilj osebnega izobraževalnega načrta je, da dijak opravi vse obveznosti, ki so predvidene s programom in napreduje v višji letnik.

Zaključek

Šola in šport sta izredno pomembna dejavnika v življenju vsakega otroka in mladostnika. Številni avtorji govorijo o tem, kako ukvarjanje s športom pozitivno vpliva na mladostnikovo samopodobo, samozavest, odločnost, športniki naj bi se lažje spoprijemali s težavami, s katerimi se srečujejo in bolje obvladali stresne situacije. Le redkim športnikom uspe živeti samo od športa po končani športni karieri, zato morajo nastopiti na trgu dela. Raziskave kažejo, da se takrat nekateri soočajo s številnimi težavami. Predvsem tisti z višjo izobrazbo se lažje in hitreje privadijo na nov slog življenja. Športnik prinese veliko pozitivnih znanj, spretnosti in sposobnosti iz športa v svojo bodočo poklicno kariero. Zato je pomembno, da vrhunski športnik združuje svoje športne in šolske obveznosti.

Bistvenega pomena pri izobraževanju vrhunškega športnika je povezovanje in skupni jezik med športnim klubom, šolo in vrhunskim športnikom, saj bomo le s skupnimi močmi vseh vpletenih prišli do uspešne dvojne kariere. Raziskave kažejo, da uspešna kombinacija izobraževanja in treninga omogoča posamezniku, da doseže svoj polni potencial v življenju.

Literatura

- Engström, C. (2011). Dual career for student-athletes: A longitudinal study of adaptation during the first six months at the sport gymnasium in Sweden. Lund University.
- Evropska komisija. (2007). Bela knjiga o športu. Pridobljeno iz <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=EN>.
- Kovač, M. in Jurak, G. (2010). Podpore nadarjenim športnikom v slovenskem šolskem sistemu. Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa, 58(3), 16–22.
- Kovač, M., Jurak, G. in Strel, J. (2004). Možnosti enakopravnega izobraževanja za dijake športnike. Šport, 52(4), 13-15.
- Krek, J. In Metljak M. (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lajh Rauter, L. (2016). Program dvojne kariere in prilagajanje športnikov na življenje po koncu športne kariere (Magistrska naloga, Univerza na Primorskem, Fakulteta za management). Pridobljeno iz http://www.ediplome.fm-kp.si/Lajh_Rauter_Laura20160701.pdf.
- Laznik Mokotar, J. (2017). Možnost prilagoditve študija za športnike na visokošolskih zavodih v Sloveniji (Magistrska naloga, Fakulteta za komercialne in poslovne vede, Celje). Pridobljeno iz <http://revis.openscience.si/IzpisGradiva.php?id=1516>.
- Mikolavčič, M. (2010). Poklicna kariera vrhunškega športnika po končani športni poti. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Robnik, P., Ferjan, M. in Jereb, E. (2017). Implementacija smernic in priporočil dvojne kariere športnikov v nacionalni model v Sloveniji. V M. Bernik (ur.), Kadrovski management v sodobni organizaciji (str. 79–105). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Pridobljeno iz <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/282>.
- Robnik, P. in Kolar, E. (Marec 2017). Dvojna kariera športnikov in družbena odgovornost v Sloveniji. V 36. mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti (str. 889–903). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Pridobljeno iz <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/206>
- Tušak, M. in Kandare, M. (2004). Jaz – športnik: samopodoba in identiteta športnikov. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

NADARJENI UČENCI – ISKANJE NOVIH POTI

Povzetek: Nadarjeni učenci bi morali biti učitelju izziv. To so učenci, ki razmišljajo drugače, ki svet vidijo v novi luči in ponudijo tudi nove rešitve za probleme. Ker že kar nekaj let poučujem slovenščino, mi je vedno znova izziv, kako pritegniti takšne učence, da bodo spoznali lepoto jezika in se zopet navdušili nad knjigami. Opažam, tako kot vsi, da večina učencev ne bere, da jih je potegnil interaktivni svet, ki jim nudi takojšnje zadovoljstvo. Čas korone in pouka na daljavo je nadarjene učence še bolj prizadel. Žal smo vsi stremeli k doseganju ciljev, obdelani snovi, se spopadali z različnimi težavami, nadarjeni učenci pa so bili na ta račun prikrajšani. Čas, ko smo v šoli, je zato nujno potrebno posvetiti tudi nadarjenim učencem. Učence, ki so opredeljeni kot nadarjeni, pri slovenščini, največkrat učitelji slovenščine pripravljajo na tekmovanje za Cankarjevo priznanje ter na literarne natečaje. Pa vendar nam sam jezik nudi veliko novih idej, s katerimi lahko pritegnemo mlade k branju in ustvarjanju. V prispevku bom predstavila nekaj idej za delo z nadarjenimi učenci ter z učenci, ki morda niso opredeljeni kot nadarjeni, imajo pa čut za lepoto jezika.

Ključne besede: nadarjeni, slovenščina, branje, ustvarjalnost, spodbuda

GIFTED STUDENTS – SEARCHING FOR ALTERNATIVE WAYS

Abstract: Gifted students are supposed to be a challenge for the teacher. They think differently, they view the world in a completely new way and they offer various alternative solutions when confronted with a challenge. Since I've been teaching Slovenian language for quite a few years now, motivating students like this to discover the beauty in our language as well as to get enthused about reading books is over and over again a challenge for me. I frequently notice, as nearly everyone does, that the majority of students don't read at all since they prefer the instant satisfaction the online world offers them. The time of Covid-19 and distance schooling has only worsened the situation of gifted students. Unfortunately, attempting to cover the curriculum, trying to reach elementary educational goals as well as solving technological and other issues took precedence over everything else, causing a significant lack of attention given to gifted students. This is why the time when we are physically present at school must be dedicated to gifted students more often. At Slovenian language lessons, gifted students mostly receive preparations for the essay writing contest Cankarjevo tekmovanje and for various other literary competitions. Yet the language itself offers us multiple new ways of encouraging students to read and to be creative. In my article, I am going to present my own ideas of how to work with gifted students as well as those that might not be recognized as gifted but have sense for the beauty of the language nevertheless.

Keywords: gifted, Slovenian, reading, creativeness, encouragement

1 Uvod

Ministrstvo za šolstvo nadarjene učence oziroma tiste, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu, opredeljuje z zakonodajo (11. člen Zakon o osnovni šoli) in tudi predvideva postopke dela z njimi. Odkrivanje nadarjenih učencev je uvedla devetletka, in sicer po postopku evidentiranja nadarjenih učencev, identificiranja in nato seznanitev in pridobitev soglasja staršev. Šola mora tem učencem zagotavljati ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.

2 Nadarjeni učenci

Danes se nadarjenost poimenuje kot mnogo bolj kompleksen pojav, kot se je 30 let nazaj. Renzulli, Reis in Smith menijo, da bi morali nadarjene otroke opredeliti glede na naslednje potenciale: visoke sposobnosti – vključno z visokim IQ, visoka ustvarjalnost (sposobnost odkrivanja novih idej in njihovega apliciranja na reševanje novih problemov), visoka predanost nalogi (visoka raven motivacije: entuziazem, navdušenost in vpletenost v problem). Posameznik je lahko nadarjen vsaj na sedem do neke mere neodvisnih intelektualnih področjih: jezikovnem, logično-matematičnem, prostorskem, kinestetičnem, glasbenem, naravoslovnem. Iz navedenih klasifikacij lahko izluščimo glavna področja oziroma vrste nadarjenosti: intelektualna, umetniška, psihomotorična, socialna. Na naši šoli se zavedamo različnih oblik nadarjenosti, držimo se postopkov za odkrivanje nadarjenih učencev ter jim nudimo različne oblike dela in prilagoditve. Nadarjeni učenci so tako vključeni v različne dodatne pouke, tekmujejo na različnih tekmovanjih (Cankarjevo, Pregljevo, Kengurujček, Vesela šola, tekmovanja iz tujih jezikov ...). Svojo nadarjenost lahko razvijajo pri pevskem zboru, v liko-

vnih delavnicah, na različnih literarnih in likovnih natečajih, plešejo pri folklori. Udeležijo se lahko astronomskega tabora, delavnic z novinarjem, izvajajo poizkuse iz kemije, fizike, naravoslovja. Sodelujejo pri medgeneracijskem povezovanju in ekoprojektih. Prav tako imajo možnost obiskati Hišo eksperimentov, planetarij, različne radijske-televizijske hiše ... Menim, da se pri delu z nadarjenimi trudimo, da krepimo in širimo njihova znanja, stremimo k temu, da učenci hitreje napredujejo v procesu učenja, razvijamo ustvarjalnost in obenem upoštevamo posebnosti in različne sposobnosti ter njihova močna področja. Trudimo se, da pri učencem nudimo možnost izbire. Vsem učencem nudimo varno okolje, kjer so lahko sproščeni in povedo različne rešitve brez občutka strahu, posmehovanja, s tem pa krepimo njihove socialne veščine.

3 Nadarjeni učenci in slovenščina

V učnem načrtu je v 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. 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. Učni načrt dopušča učiteljem veliko prostora, da izberejo zaporedje in hitrost obravnave vsebinskih sklopov, metode in oblike dela pri posameznem vsebinskem sklopu, vsebine. 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. Predvsem zadnjih nekaj let se zavedam, da je učencem knjiga postala dolgočasna, ne berejo radi, ne učijo se radi, pred leti je bila slovenščina celo med najmanj priljubljenimi predmeti v slovenski šoli. Kako motivirati današnje učence, je bila moja prva dilema, kako jih pridobiti nazaj k branju, poslušanju ... Obenem pa sem se zavedala, da je kar nekaj učencev jezikovno nadarjenih. Kako pa pritegniti te? Kako jih motivirati, povezati? Za jezikovno nadarjene velja, da dobro obvladajo jezik, ga obožujejo, znajo se izražati, imajo bogat besedni zaklad, radi berejo in pripovedujejo. Jezik uporabljajo spretno kot orodje. A tako kot velja za druge nadarjenosti, velja tudi za jezikovno, da se ne bo razvijala sama od sebe, ampak ji moramo dati možnost, da se razvija.

Ko sem začejala svojo poklicno pote, sem delo z nadarjenimi omejila le na obiske knjižnice, ker so sami iskali potrebno literaturo, se seznanjali s knjižničnimi gradivi. Ponudila sem jim obiske kvalitetnih filmov in s tem spodbujala filmsko vzgojo, organizirala sem obiske gledališča, kjer so lahko doživeli prave dramske uprizoritve. Kar nekaj let sem nadarjene učence vključevala v dramski krožek, kjer smo vsako leto uprizorili gledališko predstavo, vodila sem novinarski krožek, kjer smo se srečevali z novinarji, pisali lastne članke, urejali šolski časopis. Vključevala sem jih v izbirne predmete, kjer so potem tudi sami vodili različne projekte. Seveda sem vsako leto nadarjene učence povabila k dodatnemu pouku, kjer so reševali dodatne naloge, kritično in s svinčnikom v roki so brali knjige za Cankarjevo tekmovanje, se pripravljali na tekmovanje, prebirali kritike in strokovno literaturo ter tako dosegli kar nekaj srebrnih in zlatih Cankarjevih priznanj. Poglobila sem njihovo znanje jezika in književnosti, saj so tekmovali tudi na različnih literarnih natečajih. Čutila sem, da bi morala spremeniti pouk in delo z nadarjenimi, kar mi je bil velik izziv. Nadarjeni potrebujejo predvsem občutek, da so sprejeti, varni, da jih kot učitelj razumeš. 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. 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, biti mora dober govornik, da zapletene stvari razloži na enostaven način, pripravljati mora zanimiva in fleksibilna gradiva ter po mojem mnenju mora imeti tudi smisel za humor. Predvsem zadnje dvoje in še misel, da nadarjene učence za jezik najmočneje motiviraš, če jim priskrbiš knjige, me je spodbudilo k drugačnemu še dodatnemu delu z nadarjenimi učenci. Nadarjeni učenci pri slovenščini imajo namreč bogato domišljijo, so kreativni, hitro dobijo idejo, sposobni so ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanje, se izražajo metaforično ter imajo bogato besedišče. Mnogokrat je pri slovenščini glavna komponenta nadarjenosti ustvarjalnost in to sem izkoristila. Poleg učencev, ki

so opredeljeni kot nadarjeni, sem v skupino povabila še učence, ki bi jih zanimalo drugačno sodelovanje pri slovenščini. Dobila sem zagnano, nadarjeno skupino, polno kreativnih idej. Ure pouka tako notranje diferenciram in učence združujem še pri dodatnem pouku in izven pouka.

Naj navedem samo en primer projekta, ki je prerasel meje pouka. Po prebranih delih Franceta Prešerna smo z učenci uglasbili vsa predelana Prešernova dela. Učence sem usmerjala, spodbujala njihovo ustvarjalnost in nadarjenost ter interdisciplinarnost. Tako smo dobili Prešerna v rap izvedbi, nekateri učenci so ga uglasbili in zapeli, spet drugi izvedli inštrumentalen nastop, ki so ga po svoje interpretirali. Učencem se je med delom utrnila ideja, da bi lahko naredili Prešeren strip. Poglobili so se v zadnje izdaje Cankar strip in na podoben način je izšlo delo Povodni mož strip. Tako se je povežalo več učencev v različne skupine. Mnogo idej je nastalo že med poukom, razvijali pa smo jih potem pri krožku in v dodatnih urah. Drugi projekt z nadarjenimi še poteka. Nadarjenim učencem sem predstavila problem nebranja in nezainteresiranosti za knjige. Pozvala sem jih, naj poiščejo rešitev, kako brati, kako pridobiti ljubezen do branja. Ena od idej je bila, da bi speljali branje ponoči v šoli. Tako smo izpeljali Noč knjige na šoli. Organizacija je bila v rokah skupine učencev. Dogovorili so se za učilnice, posvetovali, kako bo s prehrano, kakšna naj bo noč, kaj naj berejo. Krepili so se socialni stiki in ko smo Noč knjige na šoli speljali, je bilo navdušenje nepopisno. Učenci, ki so preživeli noč v šoli, so se imeli lepo in z navdušenjem pripovedovali o dogodkih. Skupina, ki je organizirala in ki tudi sicer rada bere, je bila več kot zadovoljna z odzivom in letos že išče nove ideje. Vesela sem, da lahko tudi s svojim delom in odprtostjo za nove ideje, sprejemanjem drugačnosti in nekonvencionalnih rešitev, pridobila zaupanje učencev, ki sedaj raje hodijo k pouku, sodelujejo in iščejo nove rešitve. Še najbolj pa me vesli, da se vračajo h knjigam in branju, kar je zame osebni uspeh.

Zaključek

Žal je koronski čas ostro zarezal v šolski sistem. Menim, da so bili še najbolj prikrajšani nadarjeni učenci, na katere se je kar malo pozabilo – v vnemi, da bi obdelali snov, dosegli cilje, poskrbeli za digitalno pismenost. Dejavnosti so bile okrnjene ali pa se jih ni izvajalo. V letih, ki prihajajo, bo potrebno prevetriti učne načrte in poiskati nove ideje za delo z nadarjenimi učenci. Zagotovo IKT tehnologija nudi široke možnosti dela z nadarjenimi, ne smemo pa pozabiti na obiske gledališč, različna druženja ob knjigi in s knjigo.

Literatura

- Bežič, T. idr. (2006a). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bukovec, S. (2009). Delo z nadarjenimi učenci pri pouku slovenščine v osem in devetem razredu osnovne šole. Diplomsko naloga. Ljubljana.
- Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti. Nova Gorica: Educa.
- Magister, N. (2016). Socialni in čustveni vidiki razvoja nadarjenih učencev v drugem triletju osnovne šole. Magistrsko delo. Ljubljana.
- Pozanovič Jezeršek, M. et. al. (2011). Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

GLASBENA NADARJENOST IN TALENTIRANOST V OSNOVNI ŠOLI

Povzetek: Za dobro in učinkovito pedagoško delo na področju glasbenega izobraževanja v osnovnih šolah, je za učitelje glasbenih predmetov potrebno tudi obvladovanje dela z glasbeno nadarjenimi in talentiranimi učenci. Na razvoj glasbenega talenta vpliva zraven lastne angažiranosti učenca tudi spodbudno okolje, katerega pomemben del smo učitelji v osnovni šoli. Naloga razrednega učitelja je, da prepozna glasbeno talentiranega učenca in da mu tako v razredu ponudi pogoje, ki mu omogočajo razvoj njegove talentiranosti ter ga hkrati usmeri v glasbene aktivnosti, ki potekajo na osnovni šoli in zunaj nje. Pri tem delu ima tudi učitelj glasbene umetnosti, zaradi svoje strokovne usmeritve in nadaljnega dela s temi učenci, prav tako pomembno vlogo, zato je za doseganje najboljših rezultatov ključno sodelovanje vseh učiteljev glasbenih predmetov. Dosedanje študije so pokazale, da imajo nekateri učitelji pri spremljanju glasbeno nadarjenih učencev težave bodisi zaradi časovne stiske, številčnosti učencev v razredu ali zaradi pomanjkanja lastne usposobljenosti. Velikokrat izobraževalne pedagoške institucije v svojem učnem programu ne dajo dovolj poudarka na izobraževanju bodočih učiteljev na tem področju, zato si morajo učitelji, če želijo biti pri tem delu dovolj usposobljeni, znanje poiskati sami. Na podlagi analize zbranih virov bi rad pripomogel k izboljšavam izobraževanja učiteljev na tem področju. Namen prispevka je sistematično predstaviti delo z glasbeno nadarjenimi in talentiranimi učenci skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje ter predstaviti lastne primere in metode dela.

Ključne besede: nadarjenost, talentiranost, prepoznavanje, usmerjanje

MUSICAL GIFTEDNESS AND TALENT IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract: In order to achieve good and effective pedagogical work in the field of music education in primary schools, it is necessary for teachers of music school subjects to master their work with musically gifted and talented students. In addition to students' own engagements, the development of musical talents is also influenced by stimulating environments, which primary school teachers are important parts of. The task of the class teacher is to identify musically gifted students and to provide them such classroom conditions which help them develop their talents and at the same time direct them to musical activities that take place in primary schools and beyond. Music teachers have important roles to play during their work due to their professional orientation and their further work with gifted students. Therefore, a cooperation of all music teachers is crucial for achieving the best results. Studies have shown that some teachers have difficulties working with musically gifted students either due to teachers' time constraints, the number of students in the classroom, or a lack of self-competencies. Often, educational pedagogical institutions do not put enough emphasis on the education of future teachers in the music field in the curriculum, so if teachers want to be sufficiently qualified in this work, they have to find this knowledge by themselves. Via the analysis of the collected resources, I would like to contribute to the improvement of teacher education in this field. The purpose of this paper is to systematically present work with musically gifted and talented students throughout primary education and to present my own examples and methods of work.

Key words: giftedness, talent, recognition, guidance

1 Uvod

»Biti dober učitelj, pomeni dobro poučevati in še bolj opazovati.«

Na osnovni šoli, v kateri sem zaposlen kot učitelj glasbene umetnosti, spremljam učence ter prepoznavam njihove glasbene sposobnosti že v ranem osnovnošolskem izobraževanju. Vse to mi je kasneje tudi v pomoč pri usmerjanju učencev z glasbenimi sposobnostmi v pevski zbor ali šolski orkester. Glede na kriterije, ki so določeni pri odkrivanju glasbeno nadarjenih učencev, bom predstavil primere glasbenih dejavnosti, ki so lahko v pomoč razrednim učiteljem pri oblikovanju lastnega mnenja pri evidentiranju in kasneje pri ocenjevanju v fazi identifikacije.

2 Obravnava strokovne terminologije in vidikov

Glasbeno nadarjeni učenci so nadarjeni na umetniškem področju. Tako kot pri splošni nadarjenosti so se tudi pri opredelitvi pojma glasbeno nadarjenost oblikovala različna pojmovanja. V literaturi velikokrat zaznamo izraze muzikalnost, glasbene sposobnosti in glasbeni talent. Včasih so vse tri izraze obravnavali kot sinonime in jih uvrščali v glasbeno nadarjenost, danes pa pojma glasbeno nadarjenost in talentiranost ločimo. (Pesek 1997) Koncept odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci razlaga, da nadarjenost predstavlja visoke splošne sposobnosti, ki omogočajo doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati. Talentiranost pa predstavlja visoke specifične sposobnosti, ki omogočajo doseganje uspehov na posebnih področjih. (Sirk, 2010)

3 Potek odkrivanja glasbeno nadarjenih učencev na osnovni šoli

Odkrivanja glasbeno nadarjenih učencev se izvaja v treh fazah, to so evidentiranje, identifikacija ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Evidentiranje glasbeno nadarjenih učencev poteka v prvi triadi OŠ, lahko tudi pozneje, če so bili učenci prej spregledani. Ta poteka na osnovi različnih kriterijev: učni uspeh, dosežki, učiteljevo mnenje, tekmovanja, hobiji in mnenje šolske svetovalne službe. V skupino evidentiranih učencev so izbrani učenci, ki izpolnjujejo najmanj enega od navedenih kriterijev. Opažam, da je pri praktičnem izvajanju evidentiranja mnenje učitelja največkrat tisti pogoj, ki ga učenci izpolnjujejo. Za uspešno izvedeno evidentiranje morajo v prvi triadi razredni učitelji glasbenega predmeta poznati kriterije na podlagi katerih bodo lahko podali svoje mnenje. Ti kriteriji lahko izhajajo iz ocenjevalne lestvice, ki jo uporabljajo učitelji v naslednji fazi – identifikaciji. Identificira se vse tiste učence, ki so bili v prvi stopnji evidentirani za nadarjene. Naloga za identifikacijo nadarjenih učencev se izvaja v 4. razredu na začetku šolskega leta. V septembru učitelji, ki so sodelovali že pri evidentiranju, izpolnijo ocenjevalno lestvico nadarjenosti. Koordinator izvajanja skupaj s svetovalno službo in učitelji analizira podatke, pridobljene iz ocenjevalnih lestvic učitelja.

Ob koncu 4. razreda svetovalna služba na OUZ ugotovi, ali je učenec prepoznan za nadarjenega in v tem primeru sledi zadnja faza - seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Svetovalna služba skupaj z razrednikom povabi starše na individualni pogovor. V pogovoru jih seznanijo o nadarjenosti njihovega otroka in pridobi mnenje staršev o videnju otrokove nadarjenosti ter pisno soglasje za nadaljnje spremljanje otrokovega razvoja. Da bi starši lažje prepoznali znake nadarjenosti, naj bi šola pred tem organizirala seminarje, na katerih starše seznanijo o značilnostih nadarjenih otrok. Za odkrite nadarjene učence se spremlja dokumentacija, ki se arhivira na šoli in jo vodi šolska svetovalna služba. Na naši šoli uporabljamo OLNAD07 ocenjevalno lestvico, ki zajema osem trditev ali kriterijev in jo predlaga tudi Zavod RS za šolstvo. Na podlagi teh trditev sem pripravil osem primerov usmeritev, glasbenih dejavnosti in glasbeno-didaktičnih iger, preko katerih si učitelji lažje ustvarijo svoje mnenje in oceno.

4 Kriteriji za prepoznavanje glasbene nadarjenosti

»Učenec se zanima za glasbo, rad jo posluša.«

Učitelj lahko učencem predvaja ali izvaja glasbene vsebine na način, da učenci pri tem aktivno sodelujejo ali pa na način, da jim glasba služi kot ozadje pri učenju ali ustvarjanju. V obeh primerih mora učitelj glasbene vsebine skrbno načrtovati, saj lahko le tako dobi relevantno povratno informacijo o reakciji učencev na izbrane zvočne valove. Pri aktivnem poslušanju učenci razmišljajo in so pozorni na besedilo, melodijo in ritem ter se na te glasbene elemente individualno odzivajo. V kolikor imamo v razredu tudi učence različnih kultur mora učitelj občasno izbrati tudi multikulturne vsebine. Učenec se na glasbo, ki je blizu njemu, njegovi družini ali okolju, tudi drugače odziva, zato se z izbiro multikulturnim vsebinam izognemo, da bi takšnega učenca spregledali. Učitelj lahko učencem občasno predvaja glasbo, ki služi kot zvočna kulisa pri npr. likovnem ustvarjanju, računanju. Strokovnjaki so z leti raziskav dokazali, da lahko s pomočjo glasbe obdržimo nivo koncentracije, izboljšamo možnost pomnjenja in celo sposobnost računanja na pamet.

»Učenec rad igra glasbeni inštrument / poje.«

Dandanes že veliko otrok obiskuje glasbeno šolo že v prvi triadi, zato je dobro, če je razredni učitelj s tem seznanjen, da ga spodbuja in da mu nudi ustrezne pogoje za glasbeno ustvarjalnost. Učencem lahko v pouk glasbe vključi igranje na glasbila, ki jih učenci izdelajo sami ali pa prinesejo svoj glasbeni inštrument v šolo. Učitelj z učenci lahko izvaja preproste melodije na način, da je tisti učenec, ki že zna zaigrati preprosto melodijo v ospredju, ostali učenci pa ga spremljajo po ritmu s ploskanjem ali pa z lastnimi inštrumenti. Kasneje v višjih razredih je učitelj glasbene umetnosti tisti, ki takšnega učenca motivira, da obiskuje šolski orkester ali ansambel in mu nudi pogoje, kjer se lahko glasbeno izraža in ustvarja. Pri tem mora poznati njegov trenutni domet glasbenega znanja in se mu na ta način prilagodi z ustrežno težavnostno stopnjo. Podobno je z učenci, ki imajo izrazite pevske sposobnosti. Učitelj glasbe lahko takšnega učenca motivira, da ima lahko pri petju v skupini ali v šolskem zboru solo del.

»Učenec zna po posluhu reproducirati glasbo.«

Reproduciranje glasbe po posluhu je v osnovni šoli največkrat prisotno v obliki pripevanja, na primer, ko se učenci učijo novo pesem. V to učno metodo je tako zajeto usvajanje melodije, ritma in besedila.

Pevsko tekmovanje

Učenci se po metodi pripevanja naučijo novo pesem. Po usvojeni pesmi učitelj razdeli učence v tri ali štiri skupine in sicer glede na postavitev miz v razredu. V prvi skupini so npr. učenci v prvi vrsti glede na oddaljenost od table. Tekmovanje poteka tako, da vsaka skupina otrok zapoje eno kitico pesmi ali pa eno pesem, če je ta krajša, medtem ko so ostale skupine otrok v tem času v vlogi poslušalcev in ocenjevalcev. Vsaka skupina ocenjevalcev po odpeti kitici ali pesmi poda številčno oceno od 1-10. Ocenjuje se poznavanje besedila, skupna izgovorjava, doživetost izvajanja. Zmaga skupina z najvišjim seštevkom točk.

»Zlahka si zapomni in izvaja melodične, ritmične vzorce.«

Polžja štafeta

Učence s pomočjo čarobne paličice spremenim v polže. Polži – učenci se razporedijo po prostoru, med vsemi mora biti dovolj velika razdalja. Vsak polž ve, kateremu sosedu mora predati sporočilo. Učitelj prvemu, ki bo prenašal štafeto, poda značilen ritmični motiv po hrbtu. Ta odhiti k sosedu in mu preda sporočilo. Tako si podajajo ritem, dokler ne pridejo do zadnjega polža, ki ritem zaploska. Sledi drug ritmični motiv. (Voglar, 1989)

»Ima občutek za ritem in melodijo.«

Televizor

Učitelj na tablo nariše televizor z namišljenim gumbom za vžig. Otroci pojejo vse dokler učitelj ne pritisne na namišljeni gumb televizorja in gaugasne. Takrat si pesem pojejo v mislih in pazijo na enakomerno tiho izvajanje, saj se morajo učenci znova oglasiti, ko učitelj ponovno »prižge« televizor. To lahko večkrat ponovimo. Igro lahko izvajamo tudi v dveh skupinah in primerjamo njuno uspešnost. (Pesek, 1997)

Risanje po melodiji

Primer 1: Učitelj zapoje enostaven melodični vzorec, katerega morajo učenci zapisati s pisalom na način, da sledijo melodiji. Če gre melodija navzgor, se pomikajo s pisalom višje in obratno. Melodičnih primerov je lahko več, učitelj pa lahko težavnost stopnjuje. Na koncu primerjajo narisane vzorce.

Primer 2: Učenci ustvarijo sliko po melodiji s pomočjo vodenih barvic. Učitelj izbere čimbolj karakterno razgibano skladbo, učenci pa na risalni list slikajo na način, da blazinice prstov pomočijo v barvo in na risalni list pritisnejo svoj odtis. Če je melodija vedra izbirajo svetlejšje in toplejše barve, če je melodija žalostna ali mračna izbirajo hladne in temnejše barve. Tudi črno npr., če je kakšen udaren moment v melodiji na nizkem tonu.

»Učenec čuti glasbo in se nanjo odziva (s telesnimi gibi, s spremembami razpoloženja...).«

Pri aktivnem poslušanju v razredu učitelj vseskozi spremlja odzive učencev. Učencem tudi razloži, da ima glasba moč in vpliva na naše razpoloženje. Učencem lahko predvaja glasbene primere, ki se med seboj karakterno razlikujejo in tako spremlja spremembo njihovega razpoloženja. Pripravil sem 5 karakterno različnih glasbenih primerov, ki na poslušalca delujejo na način, da vzbudi določen občutek. Učitelj lahko učencem tudi razdeli učni list, na katerega učenci napišejo svoja čustva pod posamezni glasbeni primer, na koncu pa lahko zapisane občutke primerjajo .

Primer 1: Ludwig van Beethoven – Simfonija št. 5

Primer 2: Claude Debussy - Clair de lune

Primer 3: Giacomo Puccini – Viljem Tell

Primer 4: Joseph Haydn – Simfonija presenečenja

Primer 5: Johan Strauss – Na lepi modri Donavi

Primer 6: Edvard Grieg – Jutro

»Učenec si izmišlja izvirne melodije.«

Kovič (2000) svetuje, da že najmlajše učimo skladanja ter jih naučimo drugačnega zapisovanja melodij (s krogci, znaki). Ta način posebej priporoča najmlajšim učencem, ki ne poznajo not. Pri zapisovanju lastnih skladb avtor svetuje: »Za zapis glasbe ne potrebujemo not. Potrebujemo le takšne ali drugačne ploščice ali figurice, na primer barvne krožce za tone različnih dolžin, ki jih polagamo ali postavljamo po takšni ali drugačni mreži ali črtovju. Ta način seveda zelo olajša skladanje in to omogoči tudi otrokom ali nekomu, ki sploh ne pozna običajne notne pisave. (Kovič, 2000)

Skladanje na način vprašanje/odgovor

Učitelj na začetku učencem predstavi primer enostavne glasbene fraze, katero razdeli na dva dela in sicer na vprašanje in odgovor. Vprašanje ali prvi del fraze, ki predstavlja zaplet melodije, se začne na osnovnem tonu in konča na poljubnem tonu, ki pa ni osnovni ton. Drugi del – odgovor pa predstavlja razplet, kar pomeni, da se melodija na koncu vrne na osnovni ton. Učitelj na tablo nariše potek melodije prve polovice enostavne glasbene fraze, ki predstavlja t.i. »vprašanje«, učenci pa si drugi del fraze oz. »odgovora« izmislijo sami.

»Učenec rad nastopa na različnih glasbenih dogodkih.«

Učitelj mora učencem omogočiti, da lahko svoje glasbene sposobnosti predstavijo bodisi pred razredom ali na šolskih proslavah. Na šolskih proslavah lahko nastopajo s samostojno glasbeno točko, ali pa kot člani pevskega zbora ali šolskega orkestra. Pri glasbenem pouku v razredu lahko učitelj glasbe občasno omogoči, da učenci predstavijo svoje glasbene talente pred svojimi sošolci.

Zaključek

Poznavanje kriterijev za odkrivanje glasbene nadarjenosti učencev, mi je kot učitelju glasbe oblikovalo in spremenilo način spremljanja glasbenega razvoja pri učencih. Preko raziskovanja glasbene širine posameznega kriterija sem spoznal različne glasbene dejavnosti, preko katerih lahko lažje oblikujem lastno mnenje o glasbenem razvoju posameznega učenca, ga tudi lažje usmerjam in naredim pouk glasbe tudi zanimivejši.

Literatura

- Kovič, J. (2000). Amadeusov abecednik - mala šola glasbe. Ljubljana: Modrijan.
- Pesek, A. (1997). Otroci v svetu glasbe. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Pesek, A., I. (1997). Igrajmo se pri glasbenem pouku, Glasba v šoli, št. 7 letnik III 11-13
- Sirk, S. (2010). Razumevanje kriterijev za identifikacijo in ocenjevanje značilnosti glasbeno talentiranih učencev. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Voglar, M. (1987, 1989). Otrok in glasba: metodika predšolske glasbene vzgoje. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

RAZVIJANJE TALENTOV PRI ŠPORTNO NADARJENIH OTROCIH IN VZGOJA ZDRAVEGA ŠPORTNIKA

Povzetek: Po začetni uvodni predstavitvi nadarjenosti in razvijanja talentov, ki so skupek usklajenosti v relativno visoki meri prirojenih in hkrati tudi pridobljenih sposobnosti oz. značilnosti bomo obravnavali prepoznavanje in razvijanje talenta pri športno nadarjenih otrocih oz. učencih. Ni dovolj, da nadarjenost samo prepoznamo, temveč je treba talente razvijati do največje možne mere, pri tem pa poleg notranje motivacije in prirojenih sposobnosti igra veliko vlogo okolje, ki usmerja talentiranega mladega športnika. Za ustvarjanje trdnih temeljev pri športno nadarjenih otrocih in njihov uravnotežen celostni razvoj, ki poteka na več ravneh, je treba upoštevati bistvena področja otrokovih razvojnih procesov, kar nam daje uvid v njegovo delovanje, vedenje in napredek tako na področju športnega kot tudi splošnega razvoja. Prispevek bo poleg načinov za odkrivanje športno nadarjenih učencev in njihovi starosti ter individualnemu razvoju prilagojenih dejavnosti pri pouku in izven njega ukvarjal še s pogoji, ki jih je treba izpolniti, da vzgojimo zdravega športnika, ki bo šport dojemal kot eno glavnih vrednot v življenju, v kateri uživa in se izpopolnjuje na poti do potencialnih vrhunskih rezultatov.

Ključne besede: nadarjenost, talent, prirojene sposobnosti, pridobljene zmožnosti

TALENT DEVELOPMENT AMONG PHYSICALLY GIFTED CHILDREN AND RAISING A HEALTHY SPORTSPERSON

Abstract: After the introductory presentation of giftedness and the development of talent, which is a combination of the balance between a relatively high level of innate as well as acquired abilities or characteristics, we will deal with the recognition and development of giftedness into a talent among physically gifted children or students. It is not enough just to recognize a special giftedness, it has to be developed to the highest possible level and here besides the self-motivation and innate abilities of a student a huge role is played by the environment, that is the people who surround and direct a talented young sportsperson. In order to create firm foundations for the wholesome development of physically gifted children that happens simultaneously at different levels, essential characteristics of child's development processes have to be carried in mind, which gives us an insight into his functioning, behaviour and progress, at sport and in life in general. Beside the ways of discovering physically gifted children and students, we will shed light on the activities that have to be adapted to their age and individual level of development at school and outside it. Furthermore, we are going to look at the conditions that have to be fulfilled to raise a healthy and happy sportsperson who finds sport as one of the main virtues in life, in which he/she enjoys and constantly gradually improves on his/her way to potentially top results.

Key words: giftedness, talent, development, innate abilities, acquired abilities

Uvod

Velikokrat lahko slišimo trditev, da je vsak posameznik izmed nekaj več kot 7,8 milijarde ljudi, kolikor jih danes prebiva na našem planetu, za nekaj nadarjen in nosi v sebi določene talente, ki jih mora odkriti. Glede na povedano človeštvo premore neskončno število talentov, skritih ali razvitih. Na področju raziskovanja talentov so si strokovnjaki enotni v ugotovitvi, da talenti niso prirojeni, temveč na osnovi prirojene nadarjenosti pridobljeni z vajo in stalnim nadgrajevanjem. Talent je tako skupek usklajenosti v relativno visoki meri prirojenih in hkrati tudi na podlagi nadarjenosti pridobljenih sposobnosti oz. značilnosti. Kanadski strokovnjak Francoys Gagne opredeljuje nadarjene otroke kot tiste, ki imajo visoke nivoje prirojenih sposobnosti na katerem koli človeškem področju, kar jih uvršča med najboljših 10 % njihovih vrstnikov. Nadarjenost je prirojena naravna sposobnost posameznika. V primerjavi z nadarjenostjo, ki je prirojen dar, je talent sistematično razvita spretnost in posledica razvojnega procesa, kombinacija prirojenih in pridobljenih sposobnosti, talentirani otroci pa tisti, ki svojo nadarjenost na nekem področju že sistematično razvijajo (npr. učenec v glasbeni šoli, ki zavzeto vadi, je uspešen na tekmovanjih; športnik, ki zagreto trenira in uspešno tekmuje ...) in po svojih dosežkih spadajo med najbolj uspešnih 10 % svoje generacije.

Nadarjenost sama po sebi ne zagotavlja uspešnosti, saj je potrebno veliko truda, da se lahko razvije v talentiranost. Otroci so lahko še tako nadarjeni, vendar ne bodo mogli doseči visoke stopnje talentiranosti, če niso pripravljeni sami delati na nadgradnji svoje nadarjenosti, ne premorejo notranje motivacije ali nimajo zadostne spodbude iz svoje okolice oz. ljudi, ki jih obkrožajo. Nek otrok je lahko glasbeno zelo nadarjen, vendar se brez redne vaje njegova nadarjenost ne bo razvila v talent, saj

razvoj talenta zahteva dosledno utrjevanje in postopno nadgrajevanje že usvojenega. Poleg otrokove notranje motivacije in stalnega truda je izredno pomembno tudi okolje nadarjenega otroka (starši, učitelj, trener ...), ki lahko na nadarjenega otroka vpliva na pozitiven način ali tudi ne. Otrokovo primarno okolje oz. njegovi starši, lahko pa tudi vzgojitelji v vrtcu, so običajno tisti, ki pri svojem otroku ugotovijo nadarjenost ter otroka spodbujajo, da dela na svoji nadarjenosti (npr. spodbujanje glasbeno nadarjenega otroka, da obiskuje glasbeno šolo in redno vadi). Zelo pomembno je, da znamo starši in učitelji nadarjene otroke prepoznati in jih ustrezno motivirati, saj ti poleg običajnih učnih programov potrebujejo prilagojen pouk in dejavnosti, da bi lahko ustrezno razvijali in nadgrajevali svoje visoke sposobnosti ter se pri pouku ne bi dolgočasili zaradi prenizke zahtevnosti pouka. Delo z nadarjenimi učenci je za učitelja izziv in od njega terja veliko dodatnega dela, priprav in izobraževanj na področju stroke in nadarjenosti. Ni le ene metode, ki bi ustrezala vsem učencem, učinkovite pa so vse, ki omogočajo razvijanje zahtevnejših miselnih procesov oz. povišanje stopnje težavnosti vaj pri športno nadarjenih otrocih, kar ohranja zanimanje in motivacijo otrok.

Če izhajamo iz ugotovitev, da nadarjene otroke lahko že zelo zgodaj opazimo, saj se od svojih vrstnikov lahko razlikujejo po tem, da nekatere dejavnosti začnejo izvajati veliko prej kot njihovi vrstniki (npr. plazenje, hoja, govor), po nenavadni radovednosti, nenavadno dolgi sposobnosti pozornosti, navdušeni želji po učenju, nenavadno zrelem smislu za humor in manjši potrebi po spancu kot njihovi vrstniki, lahko ugotovimo, da imajo otroci, ki so nadarjeni na športnem področju, nekakšno izhodiščno prednost pred vrstniki oz. izstopajo po svojih veliko boljših sposobnostih, kot jih imajo vrstniki, zaradi vsega navedenega pa jih veliko lažje izsledimo oz. prepoznamo njihovo nadarjenost (npr. hitreje tečejo, so gibčnejši in spretnejši od vrstnikov...). Pri športno nadarjenih otrocih gre za gensko pogojenost telesnih dejavnikov, sam gibalni razvoj pa je odvisen od otrokovega biološkega, psihosocialnega in živčno-mišičnega razvoja, zato je pomembno, da pri športno nadarjenih otrocih razvijemo čim večjo gibalno vsestranskost.

Tu naj navedem še, da so športno nadarjeni učenci lahko običajno tudi uspešnejši v šoli, saj redno telesno aktivni učenci s telesno vadbo lažje premagujejo stres, probleme in poraze, pridobijo vztrajnost in delovne navade, so bolj umirjeni in tudi socialno spretnejši ter bolj empatični. Po drugi strani pa se lahko pri športno nadarjenem otroku, ki svojemu športu nameni veliko prostega časa, čez določen čas pojavijo vrzeli v znanju predvsem v višjih razredih, kjer se je treba naučiti veliko podatkov, in ne zmorejo več doseči najvišjih ocen prav zaradi pomanjkanja časa in posledičnega kampanjskega učenja, ki je posledica intenzivnega ukvarjanja s športom.

V osnovni šoli je kot del sistema devetletne osnovne šole odgovorna dolžnost učiteljev in strokovnih delavcev, da odkrivamo nadarjene učence po ustaljenem postopku, ki poteka v treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija in seznanitev. Identifikacija nadarjenih učencev poleg rezultatov psiholoških preizkusov vključuje tudi učiteljevo oceno učenca. V namen identifikacije nadarjenih učencev na telesno-gibalnem področju vsi učitelji, tudi tisti, ki ne poučujemo predmeta šport, ocenjujemo naslednjih osem vidikov:

- telesno razvitost učenca,
- njegovo ljubezen do ukvarjanja z različnimi telesnimi dejavnostmi,
- zmožnost lahkotnega in hitrega učenja različnih telesnih gibov ali kompozicij telesnih vaj,
- razvitost psihomotorične koordinacije,
- zmožnost hitrega in natančnega usklajevanja telesnih gibov (oz. spretnost v športnih dejavnostih),
- njegovo udeleževanje športnih tekmovanj, fizično kondicijo in telesno vzdržljivost,
- aktivno ukvarjanje z določeno športno dejavnostjo, kjer dosega zelo dobre rezultate in orientacijo v prostoru.

Izhodišča za delo z nadarjenimi učenci izhajajo iz sodobnega pojmovanja nadarjenosti. Na naši šoli se držimo predpisanega postopka za odkrivanje nadarjenih učencev in se zavedamo, da so nadarjeni učenci zelo raznoliki ter različno motivirani. Učitelji se trudimo, da pri delu z nadarjenimi širimo in poglobljamo njihovo temeljno znanje področja, na katerem so nadarjeni, razvijamo njihovo ustvarjalnost, spodbujamo njihovo samostojnost in odgovornost ter se posvečamo skrbi za celostni osebnostni razvoj. Tako kot je končni cilj vsakega učitelja, da v učencih spodbudi individualno željo, da začnejo sami raziskovati in se samostojno ukvarjati s področjem ali tematiko, ki jih zanima, je na športnem področju vloga trenerja, da v otrocih vzpodbudi, da se s športom ukvarjajo tudi v svojem prostem času ter začnejo kreativno in učinkovito uporabljati doslej pridobljeno znanje oz. spretnosti v želji postati vse boljši. Športno nadarjeni učenci na naši šoli dobijo status perspektivnega športnika,

ki jim omogoča napovedano ocenjevanje, prilagajanje učnih obveznosti in opravičeno odsotnost zaradi športnih obveznosti (zaradi tekmovanj, turnirjev, priprav). Športni dosežki učencev so objavljeni na šolski oglasni deski, o njih pa lahko vsakih preberemo tudi članek objavljen v lokalnem časopisu. Pri športno nadarjenih otrocih je najpomembnejša skrb za celostni in vsestranski razvoj mladega športno nadarjenega učenca oz. športnika. Pri tem velja, da mlajši je otrok oz. prej začne razvijati in nadgrajevati svojo nadarjenost, več stvari se lahko nauči in njegova zmožnost za nadaljnje učenje se poveča oz. pospeši. Za namen ohranjanja motivacije nadarjenih otrok in doseganja čim večje gibalne vsestranskosti pa morajo učitelji telesne vzgoje in trenerji pri načrtovanju vadbenih dejavnosti izbrati čim bolj pestre in raznolike vsebine in tako postopno in uravnoteženo razvijati gibalne sposobnosti otrok s tem, da postopno stopnjujejo zahtevnost vaj, od preprostih do vedno zahtevnejših in sestavljenih. Zelo pomembno je, da športni učitelji in trener upoštevajo razvojne značilnosti otrok in tem prilagodijo nivo vadbe. V ospredju vadbe mladega perspektivnega športnika nikakor ne sme biti doseganje vrhunskih rezultatov za vsako ceno, temveč vsestranski razvoj gibalnih sposobnosti in konstantna nadgradnja talentov s stalnim utrjevanjem in izpopolnjevanjem ter hkratno osebnostno rastjo.

K prispevku o športno nadarjenih otrocih so me spodbudile besede sinovega trenerja ob zaključku prejšnje sezone, ki je vsem staršem povedal, da smo cilj dosegli že, ker noben otrok ni nehal trenirati. S temi besedami nam je posredoval, da je v zgodnjih letih treninga pri športno nadarjenih otrocih predvsem pomembno, da se ti čim bolj vsestransko in usklajeno razvijajo na vseh področjih, da gojijo ter ohranijo svojo ljubezen do športa, ne pa sami tekmovalni uspehi skupine. Pomembna sta posameznikov postopen in konstanten individualni napredek in to, da v otroku spodbudimo lastno notranjo željo, da se ukvarja z izbranim športom, in njegovo predanost, ki je nujno potrebna za (poznejši) uspeh ter stremi k temu, da je na svojem področju čim uspešnejši in učinkovitejši. Cilj treningov mladih ekip naj bi bil, da s treningi mladi športnik pridobi čim širši spekter spretnosti in tehničnih sposobnosti, s katerimi bo lahko čim bolj učinkovito in ustvarjalno razpolagal ter se jih posluževal na svoji nadaljnji športni poti oz. karieri. Lahko zaključimo, da pri je razvoju športnih talentov in športnem napredku otroka ključnega pomena vloga trenerja, ki otroka usmerja ter v njem spodbuja željo po lastnem samostojnem ukvarjanju s športom. Vloga staršev pri tem je le podporne narave, saj ima na športnem področju glavno besedo trener, ki je otroku tudi največja avtoriteta in vpliv. Poleg stalne pozitivne vzpodbude okolja vzgoja zdravega športnika vključuje še na splošno zdrav način življenja, izrabe prostega časa in prehranjevanja in seveda tudi zadostno količino spanja in regeneracije. Ker je v dobi odraščanja, običajno že v otrokovem 10 letu starosti, samopodoba mladega nadarjenega športnika večinoma odvisna od tega, kako ga vrednoti okolica, predvsem vrstniki, soigralci in trener, je pomembno tudi, da so odnosi med vsemi dejavniki, ki obkrožajo mladega športnika, pozitivni, konstruktivni in medsebojno spoštljivi, saj le zdravi medosebni odnosi lahko doprinesejo k pozitivni samopodobi in osebnostni rasti mladega perspektivnega športnika.

Literatura

Gagne, F. (1985). "Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions." *Gifted Child Quarterly* 29(3): 103-112

IZOBRAŽEVANJE ŠPORTNIH TALENTOV Z METODO NARAVNEGA GIBANJA

Povzetek: Naravno gibanje je človekovo naravno in evolucijsko pogojeno gibanje, ki se izvaja zavestno, s pozornostjo. Gre za praktično in učinkovito gibanje v interakciji z zunanjim okoljem ter krepi red in nadzor nad notranjim okoljem. Pristop naravnega gibanja ureja in povečuje nadzor nad našim gibanjem, tako zunaj v naravi kot pri vseh športnih aktivnostih ali vsakodnevnih opravilih. Z metodami naravnega gibanja lahko vplivamo na prav vsa področja v življenju. V današnjem času globalizacije, hitrega razvoja in uporabe tehnologije se je človeštvo preveč odmaknilo od izvornega in izvirnega načina življenja. Hiter prehod v sedalni tehnološki razumski sistem je človeku in njegovemu celotnemu razvoju prinesel velike (ne)gibalne posledice. Kažejo se predvsem v gibalnih disfunkcijah, porastu kroničnih boleznih in duševnih obolenj. Smo v obdobju, ko otroke vpisujemo v številne športne dejavnosti, obenem pa imajo težave z naravnimi oblikami gibanja: aktivno hojo, aktivnim sedenjem, lazenjem, plazenjem, kotaljenjem, potiskanjem, vlečenjem, drsenjem, plezanjem, tekom, plavanjem, plesom ali običajnim preživetjem dneva v naravi. Zato velikokrat otroci pridejo do točke, kjer kljub talentu, nadarjenosti, močni volji in trudu pri raznih dejavnostih (športu) stagnirajo ali napredujejo zelo počasi. Posledično lahko zato izgubijo voljo do željenega uspeha ali pa skozi silo povzročijo svojemu telesu kakšno poškodbo. Nobena od sicer razumljivih in logičnih posledic stagnacije športnikov ni dobrodošla za optimalni razvoj športnega talenta. Zato sem se odločila, da v okviru rednega pouka in interesne dejavnosti (športnega krožka) vsem, ne samo športno nadarjenim učencem, predstavim, približam in osmislim metodo naravnega gibanja, s katero bodo primarno poskrbeli za svoje zdravje in dobro počutje. Hkrati pa si bodo s tem primarnim načinom premikanja zgradili trden temelj v vseh športnih aktivnostih in s tem maksimalno prispevali k optimalnemu razvoju športnega talenta. Prav tako se lahko k njemu vedno vračajo, še posebej takrat, ko ne bodo znali naprej, se bodo ustavili ali pa se jim bo kaj zalomilo.

Ključne besede: gibanje, narava, aktivnost, nadarjenost, zdravje, ocena

TRAINING SPORTS TALENTS USING THE NATURAL MOVEMENT METHOD

Abstract: Natural movement is man's natural and evolutionarily conditioned movement, performed consciously, with attention. It is a practical and efficient way of interacting with the external environment and increasing order and control over the internal environment. The natural movement approach regulates and increases control over our movement, both outdoors in nature and in any sporting activity or everyday task. Natural movement methods can be used to influence all areas of life. In today's age of globalisation, rapid development and the use of technology, humanity has moved too far away from its original and primordial way of life. The rapid transition to a sedentary-technological-rational system has had profound (dis)motor consequences for human beings and their development as a whole. They are manifested mainly in physical dysfunctions, an increase in chronic diseases and mental illnesses. We are in an era when children are enrolled in many sports activities, but at the same time have difficulties with natural forms of movement: active walking, active sitting, crawling, rolling, pushing, pulling, sliding, climbing, running, swimming, dancing or spending a normal day outdoors. This often leads them to a point where, despite their talent, aptitude, strong will and effort in various activities (sports), they stagnate or progress very slowly. As a result, they may lose the will to succeed or force their bodies to suffer injury. None of the otherwise understandable and logical consequences of stagnation of athletes are welcome for the optimal development of sporting talent. That is why I decided to introduce and explain the natural movement method to all students, not only those who are gifted in sport, as part of a regular class and an extra-curricular activity (sports club), which will be the primary way for them to take care of their health and well-being. At the same time, they will build a solid foundation for all sporting activities through this primary mode of locomotion, thus contributing maximally to the optimal development of sporting talent. They can also always come back to it, especially when they don't know how to move forward, stop or get stuck.

Key words: movement, nature, activity, talent, health, assessment

Uvod

Šolska uspešnost ima vse od uvedbe formalnega izobraževanja velik pomen za vsakega posameznika, otroka, mladostnika in odraslega. Ocena pomeni povratno informacijo o opravljenem šolskem delu. Za otroka pa ima slednja še veliko večji pomen, ker je tudi povratna informacija o njegovi osebnosti vrednosti. Otrok vse, kar doživlja, doživlja celostno. To pomeni, da oceno, ki jo je dobil pri predmetu, doživi s kognitivnega, socialnega, telesnega, gibalnega in čustvenega vidika. Učenec, ki je dobil pozitivno informacijo o svojem delu v šoli, izraženo z dobro oceno, višje vrednoti sebe in bo pripravljen še naprej vztrajno delati, saj ima dokaz, da zmore. To bo ponovno prineslo dobre rezultate v šoli in s tem pozitivno vplivalo na njegovo samopodobo. Ravno nasprotno pa doživi in se odziva učenec, ki dobi slabo oceno. Tak učenec bo za nadaljnje delo večinoma nemotiviran. Ne bo se mu zdelo vredno vlagati truda v delo, pri katerem ni bil uspešen. Nedejavnosti navadno sledi naslednji slab rezultat, ki prinese še večji dvom o lastnih sposobnostih in začaran krog neuspeha je sklenjen. Šola že od svojih začetkov predstavlja polje boja s samim seboj in z drugimi. Uspeh učencev v tem boju je rezultat različnih dejavnikov, ki vplivajo na šolsko uspešnost. Delimo jih na dve veliki skupini, in sicer na notranje in zunanje dejavnike šolske uspešnosti. Vprašanje je, kako lahko te dejavnike uporabimo in razvijemo, da bo otrokov šolski uspeh najboljši, kot je lahko. Na zunanje dejavnike imamo običajno manjši vpliv. To so socialnoekonomski status družine, način vzgoje, učiteljeve subjektivne napake pri ocenjevanju znanja, širše družbeno okolje in fizikalne razmere v okolju. Zelo veliko pa lahko naredimo v smeri razvoja določenih otrokovih razvojnih značilnosti, ki jih uvrščamo med notranje dejavnike šolske uspešnosti. Vsa področja razvoja – telesno, gibalno, kognitivno, socialno in čustveno – so med seboj tesno povezana. Z izkušnjami v okolju določamo dinamiko razvoja dednih zasnov celotnega razvoja. Ena izmed najvplivnejših spodbud iz okolja, ki učinkuje na otrokov celostni razvoj, je gibalna aktivnost v obdobju poznega otroštva. Da bi le-ta imela vpliv na razvoj, je potrebno redno gibalno udejstvovanje, ki naj bi obsegalo vadbo vsaj petkrat tedensko po eno uro. Gibanje oz. ukvarjanje s športom je tako preko vpliva na učenčev celostni razvoj posredno eden izmed dejavnikov šolske uspešnosti. Na ta način s proučevanjem povezave med gibalno aktivnostjo in šolsko uspešnostjo pravzaprav proučujemo povezavo med gibalno aktivnostjo in otrokovim celostnim razvojem. Zato bi v najzgodnejših letih, ko se na razredni stopnji osnovne šole še oblikuje osebnost otroka, morali biti še posebej pozorni na otrokovo uspešnost v šoli. V vsakem učencu bi bilo potrebno za pozitiven razvoj njegove osebnosti omogočiti, da bi bil v šoli uspešen, kolikor je lahko (Zurc J., 2008).

Gibalno nadarjeni otroci

V šoli se športna nadarjenost kaže v gibalni spretnosti, vzdržljivosti, visoki uspešnosti v gibanju, uživanju v dosežkih, smislu za organizacijo. Za gibalno nadarjene učence pri pouku športa izpostavljam predvsem različne učne oblike dela, metode, cilje, vsebine in vloge, ki omogočajo diferenciacijo in individualizacijo. Prav tako je v okviru šole nadarjene učence smiselno usmerjati v športne interesne dejavnosti, šolska športna tekmovanja, šolske športne projekte, prireditve in nastope ter v dodatne športne programe, ki jih šola ponuja. Naloga športnega pedagoga je, da gibalno nadarjene učence seznanja z dejavnostmi izven pouka. Prav je, da učence, ki na športnem področju znajo in zmorejo več, usmerja tudi v izvenšolske športne dejavnosti, ki jih organizirajo športna društva, športni klubi, kvalificirani posamezniki, plesne in glasbene šole. Delo z nadarjenimi učenci pri pouku športa zahteva ne le dobro (drugačno) organizacijo pedagoškega procesa, pač pa tudi spremenjen način načrtovanja (načrtovanje pedagoškega procesa, ki je res prilagojeno specifični razreda, ki ga poučujemo), dobro poznavanje področja, ki ga poučujemo (metodičnih postopkov, nalog na višjem nivoju zahtevnosti), ob večjem številu (mlajših) otrok v razredu (tudi do 28) pa pogosto tudi dodatno strokovno pomoč (drug pedagoški delavec v prvem razredu, športni pedagog) (Štemberger in Filipčič, 2014).¹ Med drugim pa lahko homogeno skupino gibalno nadarjenih učencev pridobimo tudi v okviru interesnih dejavnosti na šoli, kjer lahko potenciale vseh v skupini dvignemo na višji nivo brez individualizacije in diferenciacije. Kot športni pedagog sem se odločila, da se posvetim naravnemu gibanju telesa, skozi katerega vplivamo na vsa področja v življenju. Ta pristop veča nadzor nad našim gibanjem, hkrati pa je ta primarni način premikanja bistven za naše zdravje in dobro počutje kot tudi temelj vseh športnih aktivnosti. Trdno zasidrani in avtomatizirani temelji ter prisotnost talenta omogočajo hiter napredek in maksimalen prispevek k otrokovemu celostnemu razvoju.

Naravne oblike gibanja

Najosnovnejša gibanja, ki so se pojavila v začetnih fazah človekovega razvoja, so bila povezana z nabiranjem hrane, lovom in borbo s sovražniki. Za vse navedene aktivnosti je značilno, da so sestavljene iz bazičnih gibalnih struktur, kot so teki, skoki, meti ipd. Te so se razvile skozi filogenezo človeške vrste in so se izvajale v naravnem okolju ter tako predstavljale prvobiten odnos do narave. Tako ni naključje, da še danes med primitivnimi plemeni v Afriki najdemo izvrstne skakalce in tekače, v Oceaniji dobre plavalce in potapljače, med Eskimi pa odlične veslače, saj so še ne dolgo tega bila vsa ta gibanja potrebna za njihovo preživetje. Zato se ta bazična, za življenje pomembna gibanja imenujejo naravne oblike gibanja (Pistotnik B., 2003). Z razvojem človeške vrste se je spreminjal način življenja, s tem pa so se zamenjale tudi aktivnosti, ki jih je moral človek uporabljati za svoj obstoj. S prilagajanjem okolja se je namreč pričel odmik človeka od narave, odmik od naravnega načina življenja. Zaradi pomanjkanja gibanja je človek vse bolj izpostavljen degenerativnim procesom, ki se kažejo v različnih civilizacijskih obolenjih, značilnih za razvito družbo, kot so bolezni srca in ožilja, debelost, motnje v presnovi ter problemi lokomotorne (gibalne) aparata in slabe telesne drža. Med posledice porušenega ravnotežja pa se lahko prištevajo tudi nekatere sodobne psihične težave (depresije, manije ipd.) in neprilagojeno socialno obnašanje, ki v enaki meri kot obolenja negativno vplivajo na produktivnost in počutje človeka (Pistotnik B., 2003).

Pomembnejše skupine naravnih oblik gibanja

Naravne oblike gibanja se delijo v dve temeljni skupini. Prva skupina so pedipulacije oz. lokomocije, kamor spadajo vsa premikanja telesa v prostoru. Druga skupina pa so manipulacije, v katerih je zajeto opravljanje osnovnih gibalnih operacij s posameznimi telesnimi segmenti. Ostala gibanja se lahko poimenujejo sestavljena gibanja, kjer ne prevladuje nobena od naštetih gibalnih operacij, temveč so pedipulacije in manipulacije tesno povezane ter tako tvorijo novo gibalno kvaliteto (Pistotnik B., 2003). Pri pouku športa se kot osnova gibalnih aktivnosti pričnejo najprej uporabljati osnovne lokomocije oz. pedipulacije, med katere spadajo plazenja, lazenja, plezanja, skoki (v daljino, višino, globino) ter padci. Manipulacije so nekakšna nadgradnja lokomocij, saj so običajno z njimi tesno povezana. V glavnem so omejene na rokovanje z različnimi predmeti ali opravljanje dela s posameznimi telesnimi segmenti. V športu se najpogosteje pojavljajo kot meti in lovljenja predmetov, udarci in blokade udarcev ter prijemi. V vsakdanjem življenju pa se najpogosteje pojavljajo sestavljena gibanja, ki imajo tudi pomen za življenje in jih prištevamo k naravnim oblikam gibanja. To so potiskanja, vlečenja, upiranja, dviganja in nošenja (Pistotnik B., 2003). Z vsemi naštetimi oblikami začnjam pouk športa pri vseh starostnih skupinah. Ker je gibanje neskončno, se vse oblike naravnih gibanj nadgrajujejo, prilagajajo, dopolnjujejo, povezujejo na način, da se z njihovo realizacijo dosegajo različni cilji v gibalni izobrazbi učencev. Tako so uporabna pri vseh individualizacijah in diferenciacijah. Pravzaprav so osnova in odskočna deska za razvoj vseh športov, hkrati pa so lahko zelo uporabna pri nadgradnji vseh telesnih sposobnosti (moč, hitrost, natančnost, ravnotežje, gibljivost, koordinacija) športnih talentov, ki hitreje napredujejo, se želijo gibalno izobraževati in napredovati ali pa želijo uspeli v določenem športu.

Uporabnost oblik in metod naravnega gibanja pri pouku športa

V šolski praksi opažam, da je učence potrebno že marsikatero od oblik naravnega gibanja naučiti, saj jih v vsakdanjem življenju zaradi hitrega, sedečega načina življenja srečujejo redkeje ali sploh nimajo možnosti, da bi jih spoznali. Kot sem omenila, naravne oblike gibanja predstavljajo gibalno abecedo človeka in s tem zagotovo eno pomembnejših nalog motoričnega učenja. Zato je pomembno, da jih učenci izvajajo čim pogosteje, pravilno, pod strokovnim vodstvom, da avtomatizirajo pravilne vzorce. Ko imajo le-te ponotranjene, je nadgradnja lažja, hitrejša, učinkovitejša in uporabnejša v vseh dimenzijah razvoja posamezne športne panoge. Otroška doba je namreč tista, ko se lahko s temi gibanji še v največji meri vpliva na razvoj motoričnih sposobnosti in na širjenje gibalnih znanj, ki bodo v kasnejših letih predstavljale osnovo za izvedbo zahtevnejših sestavljenih gibanj, uporabnih pri vsakdanjih opravilih in seveda tudi pri športu. Naravne oblike gibanja so uporabne v vseh delih učne ure ali vadbene enote. Izvajamo jih lahko v notranjih prostorih ali zunaj v naravi, v obliki umetnih ali naravnih poligonov, kjer z gibanjem lastnega telesa učenci premagujejo najrazličnejše ovire, prepreke ter rešujejo gibalne in miselne probleme. V uvodnem delu ure je njihova uporaba primerna za vse starostne kategorije. Uporabljajo se dinamične lokomocije, kot so teki, skoki, meti, lazenja, bolj dinamične oblike plazenj, vlečenj in nošenj. Na voljo pa so tudi manipulacije, kot so meti in

lovljenja predmetov ter prijemi partnerja. V glavnem delu vadbene enote jih lahko uporabljamo za razvoj motoričnih sposobnosti. Tudi v ta namen se lahko uporabljajo pri vseh starostnih kategorijah z različnim gibalnim predznanjem in znanjem. Z njimi vplivamo na razvoj:

- moči – z vsemi oblikami lokomocij, manipulacij in njihovih kombinacij; tudi ob večji obremenitvi vadečih (uporaba bremen);
- koordinacije – z izvajanjem zapletenejših in neobičajnih gibalnih nalog;
- hitrosti – s hitrim izvajanjem lokomocij, kot so tek, lazenja, plezanja in različnih manipulacij (metov, udarcev, blokad, padcev, vstajanj,...);
- ravnotežja – z lokomocijami na zmanjšani podporni ploskvi (hoja, tek, lazenja, vlečenja, potiskanja, nošenja ...);
- preciznosti – z natančno izvedbo lokomocij (tek, lazenja, skoki, padci ...) ali pri manipulacijah zadevanja cilja – meti, lovljenja, udarci, blokade;
- gibljivosti – z doseganjem velikih amplitud gibov pri lokomocijah, kot so plazenja, lazenja in nekatere oblike plezanj (Pistotnik B., 2003).

V glavnem delu vadbene enote jih lahko uporabljamo tudi za pridobivanje gibalnih informacij in utrjevanje gibalnih spretnosti. Uporabljajo se pri učenju novih gibalnih struktur in pri utrjevanju že naučenih, pri čemer se lahko uporabijo vse oblike lokomocij in manipulacij, ki so vadečim manj znane. Z njihovim večkratnim ponavljanjem se pridobivajo in nadgrajujejo gibalna znanja in gibalne spretnosti. V zaključnem delu vadbene enote jih uporabljamo za psihofizično umiritev. V ta namen se uporabljajo gibanja, ki so energetskega manj zahtevna in niso preveč dinamična. To so hoja, plazenja, lazenja in različne manipulacije s predmeti. Tak način je primeren za vse starostne skupine, vsa predznanja in znanja.

Zaključek

Tako lahko zaključim, da ima obvladanje naravnih oblik gibanja širši življenjski pomen, saj se z njihovo pomočjo ne razvija le osnov za športno rast posameznika, temveč so to tudi življenjsko uporabna gibanja, s katerimi se dviguje kakovost življenja, in lahko v nujnih primerih celo pripomorejo k rešitvi lastne kože ali življenja (beg pred psom, plezanje po zgradbi ob požaru, prehod čez ovire v naravi ipd.). Zato sem mnenja, da metode in oblike naravnega gibanja predstavljajo gibalno abecedo in tisti gibalni minimum, ki bi ga moral obvladati vsak otrok ob zaključku svojega osnovnega šolanja. Hkrati pa je obvladanje naravnih gibanj najboljša naložba za vse življenje. Če vse gibalne naloge, ki jih vsak dan opravljamo, izvajamo pravilno, naredimo največ za kvalitetno in funkcionalno starostno obdobje življenja.

Literatura

Zurc J. (2008). Biti najboljši. Radovljica: Didakta d. o. o.

Pistotnik B. (2003). Osnove gibanja. Ljubljana: Fakulteta za šport.

1. Štemberger V., Filipčič T. Delo z nadarjenimi učenci pri predmetu šport (Elektronski vir). Pridobljeno 6. 9. 2020 iz

https://www.researchgate.net/publication/294088825_Delo_z_nadarjenimi_ucenci_pri_predmetu_sport.

CELOVITA OSEBNOST KOT CILJ VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Povzetek: Eden najbolj uporabnih modelov v neuro-lingvističnem programiranju je Diltsova piramida, ki osebnost razdeli na logične ravni: okolje, vedenje, sposobnosti, vrednote in prepričanja, identiteto in poslanstvo. Tako se izkušnje ljudi da opisati in razumeti na teh različnih ravneh. Ker je pri delu z osebami s posebnimi potrebami v kontekstu okolja, ki se stalno spreminja, komunikacija lahko stalen izziv, prav učitelji razredniki potrebujejo različne modele, ki jim delo olajšajo. Diltsova piramida lahko učiteljem pomaga ozavestiti, na kateri ravni bi se sprememba morala zgoditi. Šele s tem spoznanjem lahko ustrezno spremenijo svoj stil vodenja in tako bolj učinkovito dosegajo vzgojno-izobraževalne cilje.

Ključne besede: neuro-lingvistično programiranje, Diltsova piramida, komunikacija, vodenje

INTEGRATED PERSONALITY AS A GOAL OF EDUCATION

Abstract: One of the most useful models in neuro-linguistic programming is the Dilts pyramid, which divides personality to logical levels: environment, behaviour, capabilities, values and beliefs, identity, purpose. Therefore, people's experiences can be described and understood on these different levels. Working with people with special needs in the context of an ever-changing environment, communication can be a constant challenge. That is why class teachers need different models to facilitate their work. The Dilts pyramid can help teachers to become aware of at what level a change must take place. Only with this knowledge they are able to change their leadership style accordingly and thus more effectively achieve the educational goals.

Key words: neuro-linguistic programming, the Dilts pyramid, communication, leadership

Uvod

Metoda neuro-lingvističnega programiranja (v nadaljevanju NLP) se lahko uporablja v različnih situacijah. V poslovnem svetu lahko s to metodo vzpostavljamo in vzdržujemo dobre medsebojne odnose, zaposlene motiviramo za bolj učinkovito delo, razvijamo pogajalske in prodajne veščine itd. Pri poučevanju pa ta ista metoda lahko pripomore k učinkovitejši komunikaciji učitelja z dijaki, k boljši motivaciji in k iskanju ustrežnejših učnih strategij za posameznega dijaka. Prav tako metoda lahko pomaga pri razreševanju različnih konfliktov in pri različnih oblikah osebnega svetovanja.

Eden najbolj uporabnih modelov v NLP-ju so logične ravni osebnosti. Življenje in izkušnje posameznikov se tudi v kontekstu izobraževalnega sistema da opisati in razumeti na različnih nivojih: okolje, vedenje, sposobnosti, vrednote in prepričanja, identiteta in duhovnost. Medtem ko je vsaka zaporedna raven bolj odmaknjena od vsebine človekovega vedenja in čutne izkušnje, pa ima v bistvu čedalje širši vpliv na njegovo vedenje in izkušnjo.

Uskladitev ravni je človekova kongruentnost, ki jo dosežemo, ko imamo notranjo usmeritev, razrešimo notranje konflikte in vodimo osebno spremembo. Knight (2002, str. 209) meni, da je to stanje brez stresa in konflikta, ki ga je potrebno stalno uravnati, saj spremembe na eni ravni povzročajo spremembe na vseh nižjih ravneh.

Ljudje, ki imajo jasen namen, identiteto, vrednote in prepričanja pa bodo manj prizadeti zaradi sprememb, ki se dogajajo v okolju in vedenju. Zato je Knight (2002, str. 230) mnenja, da bodo ti ljudje do teh sprememb zavzeli proaktivno držo, za razliko od ljudi, ki so negotovi glede višjih ravni svoje osebnosti. V času korona krize se je pokazalo prav to. Učitelji z jasnimi višjimi ravnmi so samostojno iskali nove načine dela, vedenja in motiviranja; medtem ko so učitelji z negotovimi višjimi ravnmi čakali na navodila in direktive.

Učitelj razrednik in razvijanje posameznih ravni

Bistvena lastnost dobrega učitelja razrednika je, da je usklajen s samim seboj. V razredu na dijake namreč ne prenaša zgolj znanja, marveč tudi svoje vrednote in prepričanja. Na dijake vpliva bolj s svojo osebno identiteto in odnosom kot pa zgolj s svojo usposobljenostjo in znanjem. Jasno je, da dijaki zelo dobro zaznavajo učiteljevo urejeno okolje, njegov zunanji videz in kako se to sklada z višjimi ravnmi, kot so vrednote, prepričanja, identiteta in poslanstvo.

To pomeni, da učenci zlahka spregledajo učitelja, ki govori eno, s svojim vedenjem pa sporoča nekaj drugega. Primer take neskladnosti bi bil učitelj, ki bi poudarjal pomen ekologije za prihodnost planeta, sam pa bi pred njimi mešal različne vrste odpadkov. Zlahka se spregledajo tudi različna

prepričanja, tudi tista, ki se jih morebiti odrasli ne zavedajo. Če učitelj razrednik na ravni prepričanja verjame, da so dijaki razvajeni in leni, bo na ravni vedenja težko dosegel, da mu bodo dijaki sledili in ga spoštovali. Dijaki namreč zaznavajo, da jih tak učitelj ne ceni, zato mu ne želijo slediti. Žal, v taki situaciji učitelj zgolj dobi potrditev svojega omejujočega prepričanja, neskladnost ravni pa še poveča. Diltsova piramida pa ni zgolj orodje, ki bi razvijalo učiteljevo osebnost in njegovo strokovno samopodobo. Učitelj znanje in razumevanje različnih ravni osebnosti lahko uporablja tudi pri poučevanju in vzgajanju dijakov, še posebej pri razvijanju osebnosti dijakov s posebnimi potrebami, saj prav oni potrebujejo več ozaveščanja in posebne pozornosti na višjih ravneh osebnosti. Pri taki nameri pa se mora učitelj razrednik zavedati, da različne ravni zahtevajo različne stile vodenja, ki se jih učitelj lahko zlahka priuči. Slika 1 kaže kombinacijo Diltsovih ravni osebnosti in voditeljskih slogov.



Slika 1: Kombinacija Diltsovih ravni osebnosti in voditeljskih slogov

Vir: Knight, 2002, str. 211.

Na ravni okolja Dilts (2003, str. 7) poimenuje stil vodenja kot »skrbnik« ali »vodnik«, ki vodi na način, ki je poznan tudi kot »upravljanje z izjemo«. Za učitelja razrednika to pomeni, da se v dogodke vmešava le takrat, ko nastanejo problemi ali kdo kaj specifičnega potrebuje. Sam po sebi ne skuša ničesar spreminjati, je pa na razpolago in pripravljen pomagati, če kdo kaj potrebuje. To je neke vrste nevedenje, ker se samo vodenje prenaša na druge. Ti drugi so lahko dijaki, starši, drugi učitelji ali vodstvo, ki imajo veliko svobode pri odločanju. Ta način deluje v kontekstu relativne varnosti, kjer ljudje delajo samostojno in gre vse v pravo smer.

Na ravni vedenja Dilts (2003, str. 37) stil vodenja poimenuje »trener«. To se dogaja takrat, ko učitelj razrednik pozorno opazuje različna vedenja in predlaga izboljšave. V tem kontekstu učitelj razrednik deluje direktivno, saj je on tisti, ki pove, da je cilje možno doseči, če se za to vloži določen trud: redno delanje domačih nalog in sodelovanje med poukom pripelje do uspešnega zaključka šolskega leta. Gre za neke vrste transakcijo med vloženim trudim in doseženo nagrado ali izpolnjenim ciljem. Ta način vodenja učitelj razrednik lahko uporablja tudi, ko je potrebno spreminjati vedenje pri starših ali skrbnikih. Najprej predoči cilj, potem pa opiše vedenje, s katerim ta cilj lahko dosežejo.

Na ravni sposobnosti Dilts (2003, str. 72) stil vodenja poimenuje »učitelj«, pri katerem gre predvsem za »intelektualno stimulacijo«. Učitelj razrednik spodbuja druge, da bi našli nove perspektive ali prevrednotili stare ideje. Kako poučevati in se učiti, kako se spopadati s šolo v času dela na daljavo, je bil velik izziv. Zato je moral učitelj razrednik na tem nivoju poudarjati racionalnost in skrbno reševanje problemov. Vse deležnike v izobraževanju je bilo potrebno pripeljati do nove jasnosti, novega razumevanja in širšega pogleda na svet izobraževanja. Ni šlo torej za novo vsebino, ampak za način, kako se učiti in komunicirati. Na ravni prepričanj in vrednot Dilts (2003, str. 134) stil vodenja poimenuje »mentor«, pri katerem gre za »inspiracijsko vodenje«. Za učitelja razrednika je zelo pomembno, da se zaveda moči vodenja na tej ravni, saj je prav to raven, kjer se dogaja motivacija in spodbuda, da dijaki dajo vse od sebe. To je tudi raven omejujočih prepričanj, s katerimi se je potrebno ukvarjati in jih preokvirjati. Pred kratkim se je pokazalo, da eden od dijakov, za katerega učitelji poročajo, da ga je pri učenju slovenskega znakovnega jezika sram in je manj ročno spreten, verjame, da se s slovenskim znakovnim jezikom sporazumevajo manj sposobni ljudje. To prepričanje zelo vpliva na njegovo splošno odklonilno vedenje do predmeta. V tem primeru bi bilo brezpredmetno situacijo reševati na ravni vedenja in predlagati dodatne vaje, saj problem tiči na ravni prepričanja in ga je potrebno na tej ravni tudi reševati. Zato je vloga učitelja razrednika tako pomembna, saj ima možnost vzpostavljanja vrednot in prepričanj, ki pooblašajo. Seveda, pa je dober mentor tudi

vzornik, ki služi kot primer za določeno nalogo ali vedenje. Zelo težko bo učitelj razrednik dijake prepričal v nekaj, kar sam ne verjame.

Na ravni identitete Dilts (2003, str. 207) stil vodenja poimenuje »boter«, saj le-ta sprejme odgovornost za človekov celosten razvoj in blagostanje. Učitelj razrednik lahko vodi na tej ravni zgolj, če ima sam osebno integriteto. Da bi pri dijakih dosegel občutek brezpogojne osebne vrednosti in občutek pripadnosti, ki je podlaga za občutek varnosti, zgolj z uvajanjem nekaterih sprememb na ravni vedenja in procesa, je nemogoče. Na tej ravni gre za razvijanje dijakove lastne želje po razvoju edinstvenosti in prispevanja. Gre za dijakovo osebno razvojno pot.

Na najvišji ravni Dilts (2003, str. 243) stil vodenja poimenuje »prebuditelj«, pri katerem gre za karizmatičen in vizionarski način vodenja. V to kategorijo spada malo voditeljev in malo učiteljev razrednikov. To so tiste vrste ljudje, ki drugim vzbujajo občutek poslanstva, zaradi česar jim drugi sledijo sami po sebi, brez prisile in pričakovanja nagrade. Na tej ravni so voditelji, ki imajo usklajene vse ravni osebnosti, zato si pridobijo zaupanje in spoštovanja prav z osebno integriteto. Poudariti je potrebno, da je to raven duhovnosti in notranje povezanosti vsega živega. Zato Dilts in McDonald (1997, str. 4) izpostavita tudi sadove Duha, kot so ljubezen, sočutje, veselje in mir, ki so preobrazajoči rezultati bivanja v harmoniji z »Božjimi mislimi«.

Zaključek

Učitelj razrednik je manager in voditelj, ki naenkrat upravlja številne procese: uči svoj predmet in se hkrati kot učitelj razrednik spopada s številnimi izzivi, ki se tičejo splošne osebne rasti in vzgoje dijakov znotraj celotnega sistema drugih učiteljev, vodstva, staršev in skrbnikov. Na vsakem koraku lahko pride do trka vrednot, prepričanij in krize identitete. Pri poučevanju dijakov z različnimi posebnimi potrebami in različnimi zanimanji pa je možnosti, da gre pri vzgojno-izobraževalnem procesu kaj narobe, še toliko več. K temu svoje doda še splošna nepredvidljivost družbenih razmer, ki smo ji priča v zadnjem času.

Zaradi take nepredvidljivosti se učitelj ne more več zanašati na napovedi in načrte, saj se na vsakem koraku od njega zahteva, da izumlja nove načine dela, ki se lahko od prejšnjih popolnoma razlikujejo. Pri upeljevanju sprememb pa mu lahko pomagajo različne paradigme vodenja, čeprav izhajajo bolj iz sveta managementa. Eno takih orodij komunikacije je Diltsova piramida osebnosti, ki učitelju lahko pomaga pri ozaveščanju, na kateri ravni se mora zgoditi sprememba, da lahko prilagodi svoj način vodenja in bolj učinkovito dosega zastavljene cilje znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa.

Literatura

- Bradbury, A. (2000). *Develop your NLP Skills* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Dilts, R. (1998). *Modelling with NLP*. Capitola (California): Meta Publications.
- Dilts, R. (2003). *From coach to awakener*. Capitola (California): Meta Publications.
- Dilts, R. in McDonald, R. (1997). *Tools of the Spirit: pathways to the realization of universal innocence*. Capitola (California): Meta Publications.
- Knight, S. (2002). *NLP at work: the difference that makes a difference in business* (2nd ed.). London: Nicholas Brealey Publishing.
- Potočnik, B. in Dragovič, T. (2008). *NLP Praktiki: 1-6 Modul*. (interno gradivo). Ljubljana: Glotta Nova.

UVERTURA ZA NARAVOSLOVNI TALENT

Povzetek: Na začetku šolskega leta smo učitelji na Podružnični osnovni šoli Trje zastavili prednostne cilje in naloge za svoje delo z učenci. Prednost smo dali doživljanju narave in odnosu do nje. Sama sem v delo vključila drugošolce, saj sem želela doseči večje zanimanje za naravoslovje, hkrati pa odkriti morebiten naravoslovni talent. V prispevku bom predstavila, kako sem z medpredmetnim in medgeneracijskim povezovanjem dosegla močno notranjo motivacijo pri učencih. Z aktivnimi in atraktivnimi učnimi metodami ter oblikami dela sem aktivirala njihove neodkrite potenciale, talente. Predstavila bom tudi različne vsebine dela, ki so bile prilagojene starostni stopnji učencev. Poleg talenta za naravoslovje smo posredno razvijali še druge veščine in kompetence, kot so: sodelovanje, strpnost, pogovor, razprava, logično razmišljanje in sklepanje, ročne spretnosti, opazovanje. Eden izmed glavnih ciljev takega dela z učenci je bil pridobivanje socialnih in raziskovalnih kompetenc. Ključne besede: naravoslovje, talent, motivacija, učenci, sodelovanje, kompetence

OVERTURN FOR NATURAL SCIENCE (TALENT)

Abstract: At the beginning of the school year, the teachers at the Trje branch school set priority goals and tasks for their work with students. We gave priority to experiencing nature and attitude towards it. I myself included second-graders in the work, as I wanted to achieve a greater interest in science, while discovering potential science talent. In this article, I will present how I achieved strong internal motivation in students through interdisciplinary and intergenerational connections. With active and attractive learning methods and forms, I activated their undiscovered potentials, talents. I will also present various contents of the work that have been adapted to the age level of the students. In addition to the talent for science, we indirectly developed other skills and competencies such as: cooperation, tolerance, conversation, discussion, logical thinking and reasoning, manual skills, observation. One of the main goals of such work with students was to acquire social and research competencies.

Key words: science, talent, motivation, students, cooperation, competencies

1 Uvod

Ob rojstvu naj bi vsi podedovali talent določene vrste. Četudi vemo zanj, še to ni zagotovilo, da ga bomo znali uporabiti ali izkoristiti. Velik pomen pri opolnomočenju talenta igra okolje, v katerem se človek nahaja. Če je to vzpodbudno, čuječe, pozitivno, lahko talent odkrijemo, razvijamo ter ga uporabljamo. Na Podružnični osnovni šoli Trje (v nadaljevanju POŠ Trje) se zavedamo, da je treba vlagati v znanje najmlajših učencev. Ti so za nove stvari in vsebine dojemljivi, zelo vodljivi, raziskovalno usmerjeni, radovedni. Zato je zelo pomembno, da z njimi dela nekdo (učitelj), ki jih zna navdušiti in navdihniti, hkrati pa pri vsakem odkriti neke vrste talent. V želji, da bi jim predala nekaj svojega navdušenja za naravoslovje, sem v začetku šolskega leta po pogovoru z razredničarko drugošolcev, načrtovala nekoliko drugačne pristope dela z učenci. Pripravila sem si okvirni koncept dela in k soustvarjanju vsebin povabila tudi učence. To se mi zdi zelo pomembno za dvig njihove motivacije in za sam pristop k delu. Hkrati jim omenjen pristop omogoči soodločanje ter vzbudi občutek pomembnosti posameznega učenca, ki je vključen v delo. Učenci so postali navdušeni, ideje so vele iz njihovih ust.

2 Naravoslovni projekt

2.1 Predznanje, predstavitev projekta, želje

Učenci imajo o naravoslovnih vsebinah različno predznanje. Tudi sama sem izhajala iz tega dejstva. Kolar (1999) pravi, da konstruktivistična pot potrjuje in dopušča različnost na področju predznanja, idej in usvojenih teorij. Pri zahtevnejših temah je znano, da imajo učenci zakoreninjene intuitivne predstave, ki so v nasprotju z znanstvenimi razlagami. Izhodišče za moje načrtovanje so bile predvsem obstoječe spretnosti in sposobnosti učencev v zvezi s tematiko narave in naravoslovja. S tem so učenci lahko postopoma gradili nova znanja ter veščine z omenjenega področja. Učencem sem septembra pri uvodni uri na tablo napisala besedo »narava«. Z metodo viharjenja možganov so učenci v skupinah na listke napisali vse besede, ki jih asociirajo nanjo. To je obširen pojem, zato so bili obširni tudi njihovi odgovori. Dotaknili smo se še besede »znanstvenik«. Po pogovoru sem ugotovila, da je bil izbor te besede izredno primeren in jih je dodatno motiviral za nadaljnje delo. Hkrati pa sem na

ta način preverila tudi njihovo predznanje. V drugem delu pogovora sem jim predstavila koncept dela za celotno šolsko leto in jih pozvala k njihovi aktivni vlogi pri soustvarjanju vsebin. Učenci so na listke beležili dejavnosti, ki bi jih radi udeležili. Ugotovili smo, da si želijo »čaranja«, poskuse, da nekaj »pokne«, ogled drobnih živalic z napravo, ki poveča, odhod v gozd, branje pravljic, ogled knjig s poskusi. Učenec Maks je predlagal, da bi v šolo prišel njegov dedek, ki je nekoč tudi poučeval biologijo in kemijo. Strinjala sem se in hkrati spontano v naše delo vpletla še medgeneracijsko povezovanje.

2.2 Obisk

Na obisk v šolo smo povabili upokojenega učitelja naravoslovja, biologije in kemije, Viktorja Furmana. Njegov vnuk Maks, učenec POŠ Trje je, kot že omenjeno, pri planiranju aktivnosti predlagal, da bi skupaj z dedkom izvedel poskus »Raketa leti«. Organizirali smo se hitro in poskus izvedli že v drugi polovici septembra, saj so nas aktualne razmere v zvezi s covidom-19 nekoliko omejile. V skladu s predpisi NIJZ smo poskus izvedli na zunanjih površinah šole na ustrezni razdalji. Gospod je pokazal interes še za nadaljnje sodelovanje z nami, a zaenkrat so ga že omenjene razmere prekinile. Drugošolci, z izjemo Maksa, niso vedeli, kateri dan bo gospod prišel na obisk, zato je bilo to zanje popolno presenečenje. Metoda presenečenja je izjemno hvaležna in izredno motivira. Polni pričakovanj so učenci odšli iz razreda na travnik za šolo, kjer je že čakal gospod. Takoj so vedeli, da bomo izvedli poskus. V vsej vedoželjnosti jih je bilo treba najprej umiriti, jim omejiti prostor ter poskrbeti za varnost. O tem smo ob predhodnih pogovorih že razpravljali, vendar je ob izvedbi to bilo treba zopet poudariti. Poskus je bil poučen, ne samo s stališča delovanja in izvedbe, ampak tudi zato, ker ne v prvem niti v drugem poskusu »raketa« ni odletela. »Zakaj ne leti, učiteljica? Ali lahko grem jaz zraven in držim?« To so bila vprašanja, ki so jih otroci postavljali ob neuspehu. Povedala sem, da je to tudi pri znanstvenikih tako, da morajo meritve, poskuse večkrat ponavljati. Vsebinsko pa sem lahko navezala še na življenjsko modrost, da je ob vsakem neuspehu vredno poskusiti še enkrat. Tudi v našem primeru se je obrestovalo. Ko so učenci odštevali deset sekund je »raketa« iz plastenke, spodbujena z zračno tlačilko in mineralno vodo »odletela« v nebo. Učenci so vriskali od navdušenja in želeli še. Poskus smo ponovili še enkrat, ampak tokrat je bil prisoten še humoristični vložek, saj je raketa obstala na šolski stregi. Učence je poskus spodbudil, da so podobno raketo izdelali sami s starši ali starimi starši ter poskus izvedli samostojno doma. Učenci so torej postali znanstveniki, so raziskovali in sodelovali, kar pa je tudi bil namen.

2.3 Znanost je zabavna

Motivacija in hkrati uvod v znanost je bil zgoraj omenjeni poskus. Učenci so si zaželeli še več »čaranja«. S pomočjo literature in njihovih želja smo ustvarili seznam zelenih poskusov. Učence sem v začetku leta presenetila in pritegnila z limono, listom papirja, vatirano paličico ter likalnikom. Ugibali so, čemu sem prinesla te nepovezane predmete. Z metodo razgovora sem ugotovila njihovo predznanje predvsem o limoni. Izdelali smo tudi miselni vzorec. Ko sem jim omenila, da je limona tudi magična, je postala njihova motivacija popolna. Povabila sem prostovoljca, da skupaj z mano izvede »čarovnijo«. Asistirale je pri pisanju z limoninim sokom na list papirja, nato je likal po listu in naenkrat se je pojavilo skrivno sporočilo. Vsi naenkrat so želeli biti asistenti. Cilj projekta je bil tudi sodelovanje v skupini in samostojno pridobivanje kompetenc. Razložila sem jim navodila za delo, opozorila na nevarnosti pri delu z likalnikom. Nato so v dvojicah ali trojicah pričeli z delom. Užitek in navdušenju ni bilo ne konca ne kraja. Njihov raziskovalni duh je oživel. Takoj sem prepoznala učence, ki imajo tendence po naravoslovnih vsebinah, čeprav je »čaranja« zanimalo prav vse. Na koncu poskusa smo se pogovorili, zakaj nastane skrivna pisava. Sami so ugotovili, da mora biti nekaj v limoni ali na listu. Na poljuden, otroški, a vseeno dovolj znanstven način so pridobili razlago, da do tega pojava prihaja zaradi ogljikovih spojin v limoni.

Tekmovanje barvil je bil naslednji poskus, ki so ga učenci izvedli popolnoma samostojno. Najprej smo se pogovarjali o barvah, o tem kako so sestavljene. Primerjali smo sestavo barv v flomastrih z mešanjem tempera barv pri likovni umetnosti. Med pogovorom smo vsebine medpredmetno povezovali in skušali razmišljati širše. Siegel in Payne Bryson (2018) se sprašujeta, kaj oblikuje naše možgane in ugotavljata, da so to izkušnje. Izkušnje spreminjajo fizično strukturo možganov. S tem, ko doživimo izkušnjo, postanejo nevroni aktivni. Načini aktivacije nevronske povezave določajo psihično dejavnost človeka; zaznavanje zvokov ali prizorov, abstraktno razmišljanje in sklepanje (Siegel in Payne, 2018). Učenci so pridobili izkušnjo s »čaranjem« že drugič, pridobivali naravoslovne kompetence prek eksperimentalnega dela, krepile pa so se tudi njihove nevronske pov-

ezave. Omenjena poskusa sta posegala na področje kemije. V naslednjih sklopih pa smo obravnavali poskuse s področja fizike. Izhajali smo iz njihovega predznanja in tematike, ki jim je blizu in jo tako rekoč srečujejo vsakodnevno. To so vremenski pojavi. Blizu so jim nevihte s pojavi strele in groma. Prav tako poznajo sonce in njegovo moč. V jesenskem času, ko je bilo več jasnega vremena, smo na zunanjem igrišču s pomočjo lupe preizkušali moč sončnih žarkov. Med sonce in roko ali sonce ter list so samostojno namestili lupo in pod ustreznim kotom so na roki začutili toploto, na listu pa so opazili dim. Izredno so bili navdušeni in so želeli še poskušati. V zimskem času pa smo z izdelovanjem pripomočkov za poskuse krepili in urili ročne spretnosti, veščine komuniciranja in sodelovanja v skupini. S pomočjo tehnike origami smo si izdelali pokalice, kar je ponazarjalo pok. Pripomoček, izdelan iz odpadnih rolic toaletnega papirja in odpadnih plastičnih vrečk, je prikazoval pojav strele. Naredili smo tudi krasen poskus, ki krepi veščino natančnosti, rezanja in koncentracije ter hkrati izboljšuje finomotoriko prstov. V konicah prstov se namreč nahaja obilo živčnih končičev, zato se s tem krepijo tudi nevrnske povezave v možganih. Učenci so iz kroga izrezali spiralo, ki je ponazarjala kačo ter nanjo namestili vrstico. Opazovali so vrtenje spirale ter ugotavljali, od česa je hitrost vrtenja odvisna. Njihovi odgovori so bili mojstrski. Učenec Miha je dejal: »Topel zrak gre gor.« Učenec Jaka je dopolnil: »Sveča dela veter in potem se kača vrti.« Učenka Neža je opazovala in dejala: »Radiator je kot klima, ki dela topel zrak. Tudi sveča.«

Kadar nimaš idej, lahko ideja pride k tebi spontano. Mandarine so učenci imeli za malico in jih lupili. Učencem sem želela prikazati nekaj biološkega v strukturah olupka. Olje vsi poznajo, ne vedo pa, da obstaja olje tudi v mandarini in ostalih citrusih. Na dan demonstracije sem jih vznemirila z vprašanjem, če vedo, da je v mandarini olje. Skeptično so me gledali in niso verjeli. Vsi so bili za, da jim dokazem, da res vsebuje to sestavino. Stisnila sem mandarinin olupke in ga usmerila proti plamenu sveče. Ogenj se je okreplil. Učenci so vzklikali: »Vauuuu, učiteljica, a lahko še enkrat.« Omenila sem jim tudi možnost dišavnega efekta mandarine s pomočjo toplega radiatorja. Olje izhlapi ter naravno odišavi prostor.

2.4 Nejc in drobnoživke

Iskanje talentov je proces. Stimuliran mora biti z več zornih kotov. Učenci so želeli mikroskopirati, zato sem jim to tudi omogočila. A pred samim spoznavanjem mikroskopa se mi je zdelo primerno, da jih na poljuden in pravljичen način uvedem v svet drobnoživk. Kot nalašč sem v šolski knjižnici zasledila knjigo Nejc in drobnoživke. S pravljico smo spoznali glive, kvasovke, viruse ter bakterije. Vsebinsko smo po načelu aktualnosti navezali na epidemijo virusa covid-19. Pravljica je vzpodbudila njihovo razmišljanje, željo po raziskovanju. Zgodba jim je bila všeč. Z načelom postopnosti sem jih uvedla v spoznavanje mikroskopa ter rokovanja z njim. Tako so pridobili veščine praktičnega dela in ročnih spretnosti. Po predhodnih navodilih so samostojno pripravili preparat za opazovanje. Skupaj so se dogovorili in odločili, kaj bodo opazovali ter pod kakšno povečavo. Njihova naloga je bila, da na list narišejo, kaj so videli pod določeno povečavo. Tako so krepili še veščino opazovanja in risanja. Vse našete veščine pomagajo graditi naravoslovni talent.

2.5 Opazovanje rastlin, živali, vremena

Naše raziskovalno delo v razredu smo nadgrajevali v učilnici na prostem in v bližnjem gozdu. Učenci so nabirali plodove dreves in iz njih ustvarjali umetniške podobe. Pri iskanju in ustvarjanju so krepili socialne veščine, oblikovali odnos do narave in živih bitij ter se hkrati gibali na svežem zraku. Primerjali so različne plodove, liste, lubje dreves. Poiskali in opazovali so živali na travniku, gozdnem robu, v gozdu. Presenečeni so gledali v nebo, ko ga je preletela jata gosi ter drugih ptic letalk. V gozdu smo si omislili tudi predel, ki smo ga poimenovali gozdna igralnica. V njej smo večkrat poslušali glasove iz narave z zaprtimi očmi. Naloga opazovanja je imela torej tudi vlogo sproščanja in vračanja k naravi.

2.6 Dan Zemlje

Obeležili smo dan Zemlje. Z metodo pogovora smo prišli do zaključka, da vsakdo izmed učencev lahko materi Zemlji nekaj podari ter zaželi. Sklenili so, da bo to dobro delo. Vsak ga je opravil v omenjenem dnevu ter se ga bo skušal držati tudi v prihodnje. Odločili so se za različne dejavnosti: tradicionalno pobiranje smeti na šolskem okolišju in doma, zapiranje pipe med miljenjem rok ter umivanjem zob, manj uporabe plastične embalaže idr. Pomembno je, da je obeležje dneva pri učencih pustilo vtis in izkušnjo za prihodnost.

2.7 Dan v rabljenih oblačilih

V aprilu je potekal prvi dan v rabljenih oblačilih. Pobudnik dneva je bila organizacija Ekologi brez meja skupaj s partnerji. Učiteljica s šole v sosednji regiji, s katero sva v preteklosti že sodelovali, me je kontaktirala, če bi želela učencem predstaviti vsebino. Z menoj je delila predstavitev, s pomočjo katere sem otrokom na poljuden način približala to temo. Diskusija je odprla številna vprašanja. Učenci so bili začudeni nad količinami uporabljene vode za izdelavo nove majice, nad barvanjem s strupenimi kemikalijami in predvsem nad tem, da nova poceni oblačila šivajo, barvajo njihovi vrstniki za minimalno plačilo. Začutili so pomembnost delitve ohranjenih oblačil mlajšim sorodnikom ali prijateljem. Najbolj pomembno pa se mi zdi, da se bodo nekoč v prihodnosti spomnili naše diskusije in delovali lokalno.

Zaključek

Trdim, da imajo vsi učenci talent za nekaj. Pri nekaterih je neizražen ali zatrt, pri drugih viden, a ga je treba negovati. Pomembno je, da učitelji z motivacijo, raznovrstnimi dejavnostmi, projekti in s primerno vzpodbudo odkrijejo ali negujejo talent učencev. Pri našem delu smo se osredotočili na odkrivanje, spodbujanje in negovanje naravoslovnega talenta ter veščin. Preverjanje predznanja učencev je pomembno, saj lahko na tem gradimo nadaljnje dejavnosti. Načeloma imajo učenci veliko znanja o naravoslovju, a ga ne znajo povezati, njihove predstave pa so velikokrat nerealne. Naloga učitelja je, da jih navduši in usmeri, da te postanejo realne in povezane. Z raznolikimi metodami ter oblikami dela, z medpredmetnim povezovanjem in navsezadnje tudi z medgeneracijskim povezovanjem dosežemo želene rezultate. Rezultati našega dela niso dokončni. So le delček v mozaiku znanja in iskanju talenta oziroma naravoslovnih tendenc pri učencih. Z aktivnim vključevanjem in sodelovanjem učencev smo zgradili vsebine za projekt uvertura v naravoslovje. Dosegli smo medgeneracijsko simbiozo na relaciji mladi-starejši. Z zabavno znanostjo oziroma čaranjem smo pri učencih aktivirali vse čute in okrepili ročne spretnosti ter občutek za estetiko. Medpredmetno smo povezali aktualne naravoslovne vsebine. Dotaknili smo se tudi literature in njene povezave z znanostjo. Bili smo čuječi in čuteči do vseh živih bitij ter posredno razvijali odnos do narave in okolja. Aktualno pa smo obeležili tudi dan Zemlje in prvi dan v rabljenih oblačilih. Mislim, da je bil naš projekt večplasten. Z več zornih kotov smo spoznavali znanost, krepili tendence in zanimanje za naravoslovje. Okrepili smo socialne veščine, timsko delo, samostojnost, čut in občutek za raziskovanje ter predvsem učence ozavestili o pomenu narave, živih bitij in odnosa do narave.

Literatura

- Ardley, N. (1993). Spoznavajmo znanost: Energija. Ljubljana, Slovenska knjiga.
- Ardley, N. (1996). Spoznavajmo znanost: Svetloba. Ljubljana, Slovenska knjiga.
- Ardley, N. (1996). Spoznavajmo znanost: Zvok. Ljubljana, Slovenska knjiga.
- Arnold, N. (2017). Znanstveni poskusi za otroke: 88 poskusov in pol. Tržič, Učila, 1. izdaja.
- Kolar, M. (1999). Travnik kot učilnica, učilnica kot travnik: Priročnik za obravnavo tematskega sklopa travnik. Ljubljana, ZRSŠ, 1. natis.
- Konjajev, A. (1990). Nejc in drobnoživke. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Siegel, D. J., Payne Bryson, T. (2018). Celostni razvoj otroških možganov: 12 revolucionarnih metod, s katerimi spodbujamo razvoj otroških možganov. Domžale, Pogled, 2. izdaja.
- Zajc, S. (2006). Tehniški dnevi od 1. do 5. razreda osnovne šole. Ljubljana, ZRSŠ, 1. natis.
- <https://www.rtv slo.si/zdravje/novice/dolzina-prstov-vpliva-na-uspeh-v-soli/184007>, 25. 4. 2021

LIKOVNO USTVARJANJE, KOT TERAPIJA

Povzetek: Na Osnovni šoli Petrovče pripravljamo različne aktivnosti, dejavnosti za evidentirano nadarjene otroke. Redko se zgodi, da ima otrok odločbo hkrati pa je izjemno nadarjen. Vsak izmed nas ima močna področja, le da jih eni bolj razvijejo kot drugi. Prav je, da se otrokom da priložnost za rast in razvoj na različnih področjih življenja. Projekt Poslikave stene športnega parka je bil namenjen nadarjenemu učencem s posebnimi potrebami, ki ima na svoji mladi poti ogromno preprek in ovir. Učencu so diagnosticirali Tourettev sindrom, motnjo aktivnosti, in pozornosti ter Aspergerjev sindrom. Skozi likovno ustvarjanje se je pokazalo, da učenec lahko kontrolira svoje tike, jih omeji in zato uživa v trenutkih »normale«, ter je uspešen, pohvaljen in zadovoljen. Likovno ustvarjanje mu nudi terapijo, saj se je izkazalo, da se preko likovnega ustvarjanja umiri, stopi v svoj svet in lažje funkcionira v vsakdanjem življenju. Likovni projekt nudi priložnost, da opozorimo na vlogo in pomen umetnosti v življenju vsakega človeka. Učenec se zaveda pomena umetnosti v vsakdanjem življenju, zato je bil namen ustvarjalnega dela, obogatitev vsakdana. Likovna naloga učenca je bila s kreativnostjo »vdihniti« umetnost v steno športnega parka in narediti prijaznejše igrišče.

Gljučne besede: nadarjeni, posebne potrebe, projekt, likovno ustvarjanje

ART CREATION AS THERAPY

Abstract: At the Petrovče Primary School, we are preparing various activities, activities for registered gifted children. It is rare for a child to have a health care plan and at the same time be extremely talented. Each of us has strong areas, only some develop them more than others. The right thing to do is to give children the opportunity to grow and develop in different areas of life. The project of Painting the Walls of the Sports Park was intended for talented students with special needs, who have many obstacles in their path. The student was diagnosed with Tourette's syndrome, activity and attention deficit disorder, and Asperger's syndrome. Through artistic creation, it has been shown that the student can control his tics, limit them and therefore enjoy moments of "normalcy", and is successful, praised and satisfied. Art creation offers him therapy, as it has been shown that through art creation he calms down, enters his world and functions more easily in everyday life. The art project gives us the opportunity to draw attention to the role and importance of art in the life of every human being. The student is aware of the importance of art in everyday life, and therefore the purpose of creative work was to grow and enrich everyday life. The student's art task was to "breathe" art into the wall of the sports park with creativity and thus make the playground friendlier.

Key words: talented, special needs, project, artistic creation

1 Uvod

Na OŠ Petrovče že vrsto let poučujem likovno umetnost. Z nadarjenimi učenci na likovnem področju sem se srečala že v svojih začetkih. Skupaj z nadarjenimi učenci smo pripravljali individualizirane programe. Delo smo načrtovali tako, da smo upoštevali želje, pričakovanja in likovne naloge. Učenci so skozi celotno šolsko leto prinašali svoje izdelke v korekture, veliko ustvarjali tudi v likovni učilnici in doma ter ob koncu postavili razstavo likovnih del, ki so med šolskim letom nastala. Skozi čas se je pokazalo, da naš sistem dela z nadarjenimi potrebuje spremembe, zato smo si na OŠ Petrovče zastavili cilj in leta 2010 nadarjenim učencem ponudili različne delavnice (naravoslovne, družboslovne, športne ...), kjer so si sami izbrali področje oz. dejavnost, ki ga/jo želijo poglobiti oz. nadgraditi.

2. Nadarjeni učenci

nadarjen –a –o prid. sposoben hitro, brez večjega napora pridobiti si potrebno znanje, spretnost za dobro opravljanje kake dejavnosti: nadarjen učenec; on je glasbeno, pesniško zelo nadarjen; nenavadno nadarjen; nadarjen za jezike, matematiko / nadpovprečno, povprečno nadarjen človek (SSKJ, 2002, str.594).

Na OŠ Petrovče že od leta 2006 evidentiramo nadarjene učence. Leta 1999 je strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje sprejel koncept: *nadarjeni – odkrivanje in delo z nadarjenimi v osnovni šoli*.

2.1 Značilnosti nadarjenih učencev

Nadarjeni učenci naj bi imeli bolj razvito divergentno mišljenje (fleksibilnost, originalnost, fluentnost), logično mišljenje (analiza, posploševanje, sposobnost sklepanja), zmožnost nenavadne domišljije, večjo natančnost pri opazovanju, dober spomin ter boljši smisel za humor.

Nadarjeni učenci naj bi imeli široko razgledanost, visoko učno uspešnost, bogato besedišče, spretnost v eni od umetniških dejavnosti, motorično spretnost in vzdržljivost, radovednost ...

Prav tako naj bi imeli močno razvit občutek pravičnosti, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost. (http://www.zrss.si/pdf/SSD_nadarjeni%20koncept.pdf)

2.2 Odkrivanje nadarjenih učencev

Odkrivanje nadarjenih učencev je strokovno zahtevno opravilo, ki poteka v treh stopnjah, pri tem pa sodelujejo učitelji in starši. Učitelji na podlagi opažanj pri pouku predlagajo učenca, ki opravi test nadarjenosti. Učitelji pa učenca s posebnim vprašalnikom ocenijo na posameznih področjih (učno, vodstveno, tehnično, gibalno, glasbeno, likovno, literarno, dramsko in filmsko). Test, ki so ga učenci reševali, ovrednoti psiholog. Glede na oba kriterija ugotovimo oz. potrdimo ali ovržemo nadarjenost učenca na posameznih področjih.

3 Delo z nadarjenimi učenci

Na podlagi načel smo na OŠ Petrovče oblikovali nabor naslednjih dejavnosti z različnih področij: likovno področje, literarno – jezikoslovno – glasbeno področje, matematično – naravoslovno – tehnično – računalniško področje, medpredmetno področje: noč branja, športno področje. Učence v začetku šolskega leta seznanimo z vsemi dejavnostmi, ki jih bomo ponudili. Nato se učenci po lastni presoji prijavijo za programe, ki jih zanimajo. Skupina učiteljev, ki dejavnost pripravi, samostojno izbere termin izpeljave in program posamezne dejavnosti. Skupino učencev pripravi na dejavnost, o vsem obvesti starše, jih vodi skozi celotno dejavnost. Na koncu z učenci opravi evalvacijo dela. Svetovalna delavka na šoli ob koncu vseh izvedenih dejavnosti, na podlagi posameznih evalvacij, pripravi skupno evalvacijo vseh dejavnosti za nadarjene učence, ki so bile izvedene. Na podlagi le te, pa načrtujemo nabor dejavnosti, ki jih bomo nadarjenim učencem ponudili v prihodnjem šolskem letu.

4 Otrok s posebnimi potrebami in nadarjen učenec

Tin je evidentirano nadarjen učenec, ki ima izdano odločbo o usmerjanju, ki mu zagotavlja 5 ur dodatne strokovne pomoči na teden (1 ura svetovalne storitve, 4 ure pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, ki jo izvajata specialni in rehabilitacijski pedagog in 2 uri psiholog. Učenec ima potrjen Tourettov sindrom, kasneje pa so mu diagnosticirali še motnjo aktivnosti in pozornosti ter Aspergerjev sindrom. Učenec si stvari dobro in hitro zapomni podatke (kadar usmeri pozornost in je zbran ter posluša). Hitro razmišlja, dobro logično sklepa. Je dobro splošno razgledan, kar želi večkrat tudi pokazati/dokazati, saj želi imeti prvo in zadnjo besedo. V šoli je voden kot dvojno izjemen otrok: ima status nadarjenega učenca, saj njegove sposobnosti likovnega ustvarjanja daleč presegajo osnovnošolska merila. Deček je zelo nadarjen za likovno ustvarjanje, kjer dosega izrazito nadpovprečne rezultate. Likovno ustvarjanje ima zelo rad. Med ustvarjanjem se lahko sprosti, zelo živi in takrat se tiki minimalizirajo. Pri likovnem ustvarjanju je uspešen, vztrajen – lažje vzdržuje koncentracijo in dlje časa vztraja, ko izpopolnjuje svoj likovni izdelek. Pri pouku težje sodeluje zaradi njegovih multiplikih težav. Pri Tinu se pojavljajo kombinirani glasovni in motorični tiki. Njegovi tiki so vse izrazitejši, pogostejši, intenzivnejši in privedejo do samopoškodovanj. Njegovo zdravstveno stanje predstavlja zanj vedno večji izziv. Njegovo vedenje je zanj nevarno. Tiki so izraženi v tolikšni meri, da pri njih obstaja nevarnost poškodb, zato je imel spremljevalca.

5 Projekt poslikava športni park

Zaradi dobrega in zaupnega odnosa med učiteljico likovne umetnosti in učencem, mu je bila ponujena likovna naloga Projekt poslikave stene športnega parka v Petrovčah.

a. Izbor teme za športni park in predpriprave

Učenec je ob pogovoru z mentorico naredil skico, idejo svoje poslikave. Likovno je ustvarjal doma, izdelek pa prinesel h korekturi v šolo. Risba je bila sprva le risba s svinčnikom, nato pa je dobila tudi barve. Po večkratnih srečanjih je nastala končna podoba. Likovni izdelek smo iz manjšega formata povečali na velikost A3 za lažjo predstavljivost. Ob srečanjih je bilo veliko pogovorov, spodbude na likovnem področju in za nadaljnje življene.

b. Poslikava

Učencu je bilo potrebno priskrbeti vse slikarke pripomočke. Učenec si je namreč zamislil, da bo pos-

likava grafit, kar smo mu omogočili. Delo je potekalo med poletnimi počitnicami, saj je bilo takrat igrišče prazno in je imel učenec dovolj časa za ustvarjanje. V tem času pa je bilo zunaj zelo vroče, kar je delo oteževalo. Učenec je bil utrujen, a željan ustvarjanja. Ker je delo občasno potekalo na višini, so učenca na lestvi varovali starši in mentorica. Ker mentorica biva v kraju, ki je od lokacije oddaljen več kilometrov, so starši dnevno likovne korekture pošiljali preko telefona ali računalnika. Enkrat do dvakrat tedensko pa so se dobivali živo. Poslikava je bila zaključena v treh tednih. Učenec je bil na svoje delo zelo ponosen in vesel, da mu je uspelo, prav tako pa tudi starša in mentorica.

c. Otvoritev

V mesecu septembru je bila s strani Občine Žalec in športnega parka Petrovče organizirana otvoritev športnega parka. Zaradi epidemioloških razmer je bil izpeljan kratek program, ki ga je lahko spremljalo omejeno število obiskovalcev. Učenec je v zahvalo prejel priznanje, ki mu ga je podelil župan občine Žalec, gospod Janko Kos. Šola pa je učencu izročila simbolično darilo.

Zaključek

Projekt poslikava športnega parka je projekt, ki zajema veliko mero načrtovanja, kreativnosti, odgovornosti in seveda časa. Likovni projekt je učenec nestrpno pričakoval, saj se je lahko izkazal, vedel je da bo uspešen in pohvaljen. Med likovnim ustvarjanjem pri učencu »izzvenijo« vsi njegovi pomanjkljaji, saj mu likovno ustvarjanje nudi cono užitka, kjer se lahko pokaže v svoji najboljši luči. Delo z »drugačnimi« otroki je težko, naporno, nas pa uči potrpežljivosti, novih pogledov na življenje. Prepričana pa sem, da s tovrstnimi dejavnostmi vsi veliko pridobimo, saj se učitelji in učenci spoznamo v drugačnih situacijah in ne le med vsakodnevnimi učnimi urami.

Literatura

Slovar slovenskega knjižnega jezika. 2002. Ljubljana: DZS.

Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999), Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Pridobljeno 15. 5. 2021. Dostopno na naslovu: http://www.zrss.si/pdf/SSD_nadarjeni%20koncept.pdf.

Operacionalizacija koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 2000, Ljubljana, Zavod republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 15.5.2021. Dostopno na naslovu: http://www.zrss.si/doc/SSD_Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc.

IZOBRAŽEVANJE TALENTOV - ŠOLSKA TV

Povzetek: Naloga učiteljev je, da preko diferenciacije, individualizacije in personalizacije pouka upoštevajo razlike in potrebe učencev z namenom doseganja učnih ciljev ter optimalnega razvoja njihovih potencialov. Sodobna tehnologija ponuja veliko možnosti za uresničitev te težke, navidez nemogoče naloge. S pomočjo IKT lahko učitelji ustvarijo aktivnosti, projekte in kreativne naloge, ki bodo presegle okvire fizične angleške učilnice in bodo omogočale različne ravni nalog, namenjene različnim učencem, tudi nadarjenim. Pedagoška integracija IKT-ja v sodobni pouk je odvisna od razpoložljive IKT opreme ter inovativnih metod poučevanja. Po t.i. SAMR modelu gre pri rabi IKT za 4 didaktične stopnje: (1) zamenjavo tradicionalnih učnih pripomočkov brez novih funkcionalnosti; (2) nadgradnjo klasičnih pripomočkov z dodatnimi funkcionalnostmi za spodbujanje kognitivnih procesov učencev; (3) preoblikovanje - IKT omogoča bistveno preoblikovanje aktivnosti za spodbujanje višjih kognitivnih procesov ter (4) redefinicijo, pri kateri učitelj s pomočjo IKT načrtuje aktivnosti, ki brez tehnologije ne bi bile izvedljive. Članek predstavlja primer dobre prakse pri pouku angleščine, kjer ob upoštevanju diferenciacije, individualizacije in personalizacije učenci kreativno ustvarjajo svoje IKT izdelke: e-miselne vzorce, spletne kvize, nadarjeni učenci pa ustvarijo prispevek šolske TV v angleščini. Ustvarjanje oddaje šolske TV sodi v najvišjo stopnjo po SAMR modelu, saj zahteva višje kognitivne procese učencev in je kot taka primerna tudi za delo z nadarjenimi.

Ključne besede: angleščina, šolska TV, SAMR model, diferenciacija

TALENT EDUCATION – SCHOOL TV

Abstract: The mission of educators is to meet the needs of all students and help them reach the established standards through differentiated, individualized and personalized instruction. Modern technology with many tools available can help make this seemingly impossible task possible. Teachers can design activities, research tasks, projects and creative assignments that extend beyond the physical classroom and allow for varied levels of performance. The so-called SAMR model lays out four tiers of ICT led learning, presented in order of their sophistication and transformative power: (1) substitution - a direct substitute tool with no change, (2) augmentation - a direct tool substitute with functional improvements, (3) modification - a tool for significant task re-design, (4) redefinition - a tool for creation of new tasks, previously inconceivable. This article presents an example of good practice, namely the use of ICT in English class in order to enable differentiated, individualized and personalized instruction. Students create interactive presentations, mind maps and quizzes; gifted students produce School TV program in English.

Keywords: English, School TV, SAMR model, differentiation

1 Uvod

V konceptu učenja je že v 20. stoletju prevladal socio-konstruktivistični koncept, ki poudarja pomen izgradnje znanja znotraj nekega konteksta, pri čemer še posebej izpostavlja socialne odnose. Nova paradigma razume učenje in kognicijo kot interaktivno dejavnost med posameznikom in situacijo; učenje se razume kot aktiven proces participacije. V skladu s tem učitelj pripravlja učna okolja, kjer se spodbuja konstruktivno, samoregulacijsko učenje; učenje je senzibilno na kontekst, hkrati pa je sodelovalno. Učenje torej ni pasiven, ampak aktiven, socialno okrepljen proces izgradnje znanja. Znanje se ne more avtomatsko prenesti na učenca, temveč ga mora ta zgraditi sam oziroma si ga ustvariti v procesu učenja. Tako učenec gradi svojo subjektivno interpretacijo in subjektivni pomen objektivne stvarnosti nekega predmeta. Učenje hkrati poteka kot interakcija z že pridobljenim znanjem posameznega učenca, njegovih idej in izkušenj. Konstruktivizem tako zagovarja tezo, da se ne osredotočamo le na poučevanje bistva dejstev, ampak je pomembnejša izkušnja posameznika v procesu pridobivanja znanja (Učenje v središču, b.d.).

Na naši šoli se zavedamo pomembnosti premišljene in celovite uporaba IKT orodij, storitev in prenosnih naprav, kar že samo po sebi opozarja na izziv preseganja pasivnega učenja oz. rabe IKT v šolah. V okviru projektov kot so Inovativna pedagogika v luči kompetenc 21. stoletja, Inovativna učna okolja podprta z IKT ter Digital Schools Awards sodelujemo pri usmerjenem usposabljanju z izmenjavo dobrih praks, ki s smiselno rabo IKT podpirajo sodelovalno delo, dostop do izobraževalnih virov, spremljanje napredka in vrednotenje miselnih procesov na zahtevnejših taksonomskih stopnjah. Učitelji se na ta način seznanjamo z različnimi možnostmi ustvarjanja učnih priložnosti in s sodobnimi didaktičnimi pristopi, kot so problemsko učenje, avtentične naloge, projektno učenje

ipd. Zavedati pa se moramo, da uporaba sodobnih e-storitev in e-vsebin sama po sebi še ne pomeni spremembe in uvajanja inovativnih metod poučevanja in učenja, lahko pa ga močno spodbuja in podpira, če so uporabljene tako, da v ustrezno pripravljenih prožnih učnih okoljih omogočajo aktivno vlogo učencev (Inovativna učna okolja podprta z IKT, b.d.). Z IKT podprto izobraževanje je v zadnjih dveh letih doseglo sleherno šolo. Epidemija SARS-CoV-2 koronavirusa je poskrbela za veliko sprememb v šolskem sistemu. Kot navaja Gabrovec (2021), je bil čas epidemije čas preverjanja naše prilagodljivosti, potrpežljivosti in iznajdljivosti. To vsekakor velja tudi za delo učiteljev, ki nas je epidemija preselila v virtualni svet, kjer igra IKT osrednjo vlogo. Navedeni primer dobre prakse se lahko izvaja bodisi v šoli ali pa pri pouku na daljavo.

2 Primer dobre prakse

Oglejmo si primer dobre prakse pri angleščini v 9. razredu; gre za vsebinski sklop 'The Discovery of America'.

Operativni cilji so:

- razumeti zapisano besedilo,
- razumeti govorjeno besedilo,
- izluščiti podatke iz besedila,
- vrednotiti informacije,
- načrtovati izdelek,
- ustvariti e-miselni vzorec,
- ustvariti spletni kviz,
- ustvariti TV prispevek v angleščini,
- vrednotiti izdelke sošolcev.

Učenci bodo dosegli cilje z naslednjimi aktivnostmi.

- Aktivno sodelujejo v spletni učni poti na platformi Xooltime.
- Učenci najprej ustno ponovijo že obravnavano snov Touchstone9 – Unit 1 – Time & Tenses. Nato s pomočjo spleta raziskujejo ter širijo svoje znanje.
- Vadijo bralno razumevanje, pridobivajo novo besedišče in usvajajo novo znanje preko zapisanega besedila – tema: Christopher Columbus.
- Vadijo slušno razumevanje, pridobivajo novo besedišče in usvajajo novo znanje preko slušnih (video) besedil na temo Native Americans in Erik and Leif.
- Učenci iz besedil iščejo informacije ter besedila kritično vrednotijo.
- Rešujejo naloge v učbeniku, kjer vadijo besedišče na temo The Discovery of America ter slovnico The Past Simple Tense.
- Učenci načrtujejo svoj IKT izdelek.
- Brskajo, iščejo, zbirajo, kritično vrednotijo podatke/informacije za svoj izdelek.
- Učenci ustvarijo e-miselni vzorec/spletni kviz/TV prispevek, s čimer utrjujejo ter poglobljajo svoje znanje na dano temo.
- Svoj izdelek predstavijo sošolcem.
- Učenci vrednotijo izdelke sošolcev.

Učenci bodo uporabili naslednje orodje/tehnologijo:

- računalnik, tablica,
- spletni brskalnik,
- aplikacija YouTube,
- aplikacija Cisco Webex – videokonferenca,
- spletni slovar www.pons.si,
- Notes/Word ter Gmail za zapis postopka,
- aplikacije za miselne vzorce: XMind, MindMeister, MindNode, iMindMap,
- aplikacije/programme za snemanje in montažo: Camera, iMovie, VivaVideo, Movie Maker, Movavi Video, PowerDirector.

Kazalnik realizacije ciljev: učenec bo uspešen, ko bo razumel zapisana in govorjena besedila ter naredil svoj IKT izdelek (e-miselni vzorec, spletni kviz, TV prispevek) na temo The Discovery of America v angleščini, pri čemer bo ustrezno, govorno/pisno sporočal (ustrezna raba besedišča in jezikovnih struktur). Učenec bo svoj izdelek predstavil.

Dodano vrednost tako oblikovanega pouka lahko ovrednotimo po t.i. SAMR modelu, pri katerem gre za 4 različne stopnje didaktične uporabe IKT v učnem procesu (1) zamenjavo tradicionalnih

učnih pripomočkov brez novih funkcionalnosti; (2) nadgradnjo klasičnih pripomočkov z dodatnimi funkcionalnostmi za spodbujanje kognitivnih procesov učencev; (3) preoblikovanje - IKT omogoča bistveno preoblikovanje aktivnosti za spodbujanje višjih kognitivnih procesov ter (4) redefinicijo, pri kateri učitelj s pomočjo IKT načrtuje aktivnosti, ki brez tehnologije sploh ne bi bile izvedljive (SAMR model, b.d.). V našem primeru dobre prakse 'The Discovery of America' lahko ugotovimo naslednjo dodano vrednost:

1. Zamenjava: raba spletnih slovarjev. Gre za aktivnost, ki je možna tudi brez uporabe tehnologije, vendar je z uporabo IKT izvedba učinkovitejša. Učenci s pomočjo spletnih slovarjev hitreje poiščejo pomen novih besed, sopomenke, protipomenke, stalne besedne zveze ipd.
 2. Pri ogledu video posnetkov na YouTubu gre za NADGRADNJO: na ta način učenci slišijo avtentično izgovorjavo in govor, vidijo pa tudi pomen izrečenega, čeprav v tujem jeziku.
 3. Redefinicija: pri snemanju TV prispevka je šlo za novo nalogo, kjer tehnologija omogoča doseganje višjih ciljev, ki brez njene uporabe ne bi bili mogoči. Sem sodi tudi uporaba programov/aplikacij za montažo (iMovie, VivaVideo, Movie Maker, Movavi Video, PowerDirector).
- Pouk je bil osredotočen na dejavnosti učencev; pri načrtovanju in izdelavi svojih izdelkov so imeli glavno vlogo v učnem procesu učenci sami. S tem projektom smo udeleženi smiselno rabo IKT pri učenju. Še več: pri snemanju šolske TV oddaje je šlo za redefinicijo, tj. po SAMR modelu za nov pristop, ki brez uporabe sodobne tehnologije sploh ne bi bil mogoč.

Zaključek

Čeprav je naloga učitelja v funkciji facilitatorja sodobnega pouka - pripravi navodila za delo, spodbuja učence, nudi pomoč in podaja povratno informacijo – navidez manj pomembna kot pri klasičnem pouku, temu ni tako. Za uspešno izvajanje inovativnih oblik poučevanja in učenja je nujno učiteljevo poznavanje različnih didaktičnih pristopov in možnosti za učinkovito uporabo IKT v pedagoškem procesu. Ključna je digitalna pismenost učitelja in učencev, učitelj mora znati ustvariti didaktično ustrezna gradiva, poznati mora tudi programsko opremo in sodobne metode poučevanja. Ustrezna didaktična obravnava uporabe IKT pomaga učitelju pri odločanju, zakaj, kdaj in kako ga smiselno vključiti v pouk, s tem pa doseči boljše učne rezultate. Tak učni proces je bolj dinamičen in zato za učence bolj zanimiv; gradivo je večpredstavno, kar pomeni, da poleg besedila vključuje tudi slike, video in zvok in je zato atraktivno za uporabo. Pomembno pa je, da omogoča tudi diferenciacijo, individualizacijo ter personifikacijo pouka. Pouk TJA z ustvarjanjem e-miselnih vzorcev/spletnih kvizov/TV prispevka je bil osredotočen na dejavnosti učencev samih. Učenci so bili za delo izjemno motivirani, ob zaključku dejavnosti pa uspešni pri predstavitvi svojih izdelkov.

Literatura

- Gabrovec, A. (2021). Šola na daljavo – česa smo se naučili o šolskem sistemu? Pridobljeno s <https://www.slovenec.org/2021/02/06/sola-na-daljavo-cesa-smo-se-naucili-o-solskem-sistemu/>
- Inovativna učna okolja podprta z IKT. (b.d.). Pridobljeno s <https://www.inovativna-sola.si/>
- SAMR model. (b.d.). Pridobljeno s <https://digitalna.uni-lj.si/samr/>
- Učenje v središču. (b.d.). Pridobljeno s <https://www.inovativna-sola.si/pouk-na-daljavo/>

KAKO SPODBUJATI NADARJENOST PRI VOKALNI SKUPINI

Povzetek: Učitelji se vsakodnevno srečujemo z učenci, ki nekoliko odstopajo od povprečja. To so bodisi nadarjeni učenci ali učenci s posebnimi potrebami. Glede na to, da se v vsakodnevni praksi več srečujem z nadarjenimi učenci, me v prvi vrsti seveda zanimajo, kako ti delujejo na področju glasbene umetnosti. Kako razvijati nadarjenost pri vokalni skupini, to je manjša skupina pevcev ali pevk, pa je bila tema mojega razmišljanja v tem prispevku. Vemo, da ima vsak otrok svoja močna področja, pomembno pa je, da jih učitelji opazimo in da jih znamo razvijati. Tudi sama sem bila v osnovnošolskem obdobju nadarjen otrok na področju glasbene umetnosti. Svojo nadarjenost sem razvijala v glasbeni šoli, kjer sem se učila klavir. Veliko mojih vrstnikov v tistem času ni imelo možnosti, da razvijajo svojo glasbeno nadarjenost v glasbenih šolah, zato tudi ni prišlo do razvoja nadarjenosti. Menim, da ima vsak otrok pravico do tega tudi v osnovni šoli, zato smo učitelji na mestu, da skušamo to spodbuditi, kolikor je v naši moči. Vključevanje teh učencev v manjše pevske skupine, kot je vokalna skupina, pa je velika motivacija, kar se kaže v pozitivnem razvoju nadarjenih otrok. Taki otroci so pogosto uspešnejši tudi na drugih področjih, ne samo na glasbenem. V prispevku želim predstaviti, kako lahko spodbujamo nadarjenost pri učencih, ki so glasbeno nadarjeni.

Ključne besede: glasbena nadarjenost, lastnosti glasbeno nadarjenih učencev, petje, splošna nadarjenost, vokalna skupina.

HOW TO PROMOTE TALENT IN A VOCAL GROUP

Abstract: Teachers encounter students who deviate slightly from the average on a daily basis. These are either gifted students or students with special needs. Given that I daily meet more talented students, I am primarily interested in how they work in the field of music. How to develop talent in a vocal group, that is a small group of singers, was the topic of my thoughts in this article. We know that every child has their own strengths, but it is important that teachers notice them and know how to develop them. I myself was also a talented child in the field of music during the primary school period. I developed my talent in music school where I studied piano. Many of my peers at the time did not have the opportunity to develop their musical talent in music schools, so there was also no development of talent. I believe that every child has the right to this in primary school, thus we teachers are here to try to encourage this as much as we can. Involving these students in smaller singing groups, such as a vocal group, is a great motivation, which is reflected in the positive development of the gifted children. What do such students gain? They gain, of course, in the field of music, which is reflected in the better development of the singing voice, but they also gain in self-confidence and self-image. Such children are often successful on other areas as well, not only at the musical one. In this article I want to present, how we encourage talent at students, which are musically gifted.

Keywords: music talent, characteristics of musically gifted students, singing, general talent, vocal group.

1 Uvod

Pri mojem delu se vsakodnevno srečujem z učenci, ki odstopajo od povprečja, to so bodisi nadarjeni učenci ali učenci s posebnimi potrebami. Ne glede na to ali učenec spada v katero od teh kategorij, si zasluži posebno pozornost. Sama imam možnost, da razvijam nadarjenost na glasbenem področju. Cilj: zanimanje, interes in veselje do petja v manjših zasedbah ter razvijanje pozitivne samopodobe. Spomnim se, da sem kot otrok bila zelo plašne narave. Hodila sem v glasbeno šolo, kjer sem igrala klavir. S samimi nastopi in spodbudami se je moja samozavest občutno povečala. Prav tako pa nas je učiteljica v osnovni šoli motivirala, da smo sodelovali v manjši inštrumentalni zasedbi, kjer smo igrali na Orffova glasbila. Moja nadarjenost za glasbo je prispevala k temu, da sem se odločila za poklicno pot učiteljice glasbe. Tako sedaj lahko spodbujam učence, ki so nadarjeni, da se vključujejo v vokalno skupino in seveda tudi v šolski ansambel, ki sem ga skupaj z vokalno skupino ustanovila na šoli. Učenci so včasih premalo samozavestni, da bi se pokazali v javnosti. S sodelovanjem v pevskem zboru se učenci nekako skrivajo med množico pevcev. Pri manjših zasedbah, kot je vokalna skupina, pa se jim ta samozavest lahko bistveno poveča, saj se morajo pokazati na odru. To je na začetku lahko problem, a še vedno se je kasneje pokazalo, da na koncu prevlada želja, ki je večja od strahu. In tako je takim učencem vedno lažje, ti isti so uspešnejši tudi na drugih področjih, ne samo na glasbenem.

2 Nadarjeni učenci

Kdo so nadarjeni učenci? Dolga stoletja so si nadarjenost razlagali kot dar neba, kot nadčloveško inspiracijo. Šele pred dobrimi sto leti so jo začeli znanstveno raziskovati. Včasih je pomenilo, da se

je otrok uvrstil v zgornjih pet odstotkov populacije pri splošnih inteligentnostnih testih, danes pa vemo, da ni tako. Novejše definicije so dosti širše. Nadarjeni in talentirani otroci in mladostniki so tisti, ki imajo izredne sposobnosti ali potenciale, da prikažejo svoje dosežke na različnih področjih v primerjavi s svojimi vrstniki. Pri teh otrocih lahko zaznamo tudi visoke zmožnosti dokazovanja na področju inteligence, kreativnosti ali umetnosti. Zato poleg šolskega programa potrebujejo tudi posebej prilagojene aktivnosti in programe znotraj in izven šole.

2.1. Splošno nadarjeni učenci

Na naši šoli poteka evidentiranje nadarjenih učencev na sledeči način:

a) Prva stopnja je evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Ta poteka na osnovi različnih kriterijev brez testiranj ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov:

- učni uspeh,
- dosežki: likovni, glasbeni, športni in drugi,
- učiteljevo mnenje, ki si ga je o učencu oblikoval med vzgojno-izobraževalnim procesom,
- tekmovanja - dobri rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih,
- hobiji, trajnejše aktivnosti, za katere ima učenec močan interes in v katerih dosega nadpovprečne rezultate,
- mnenje šolske svetovalne službe.

V skupino evidentiranih učencev so izbrani učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od navedenih kriterijev.

b) Identifikacija učencev

Druga stopnja je identifikacija nadarjenih učencev, ki zajema poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev in vključuje merila:

- ocena učiteljev (ocenjevalne lestvice nadarjenosti),
- test sposobnosti (Ravenove progresivne matrice),
- test ustvarjalnosti (Torrancev test ustvarjalnosti).

Kot nadarjeni so identificirani tisti učenci, ki so vsaj na enem od kriterijev dosegli rezultat, ki sodi med 10 odstotkov najboljših.

c) Seznanitev in mnenje staršev

Seznanitev in mnenje staršev je zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznanijo starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega in pridobi tudi njihovo mnenje o otroku.

2.2. Glasbeno nadarjeni učenci (glasbena nadarjenost, talentiranost, genialnost)

Glasbeno nadarjeni učenci so učenci, ki so nadarjeni na umetniškem področju. Tako kot pri splošni nadarjenosti so se tudi pri opredelitvi pojma glasbena nadarjenost oblikovala različna pojmovanja. V literaturi velikokrat zaznamo izraze muzikalnost, glasbene sposobnosti in glasbeni talent. Včasih so vse tri izraze uporabljali kot sinonime in jih uvrščali v glasbeno nadarjenost (Črčinovič Rozman, 1994), danes pa pojma nadarjenost in talentiranost ločimo (Gagné, 2009, Črčinovič Rozman in Kovačič, 2010, str. 54):

- nadarjenost je splet prirojenih sposobnosti na najmanj enem področju sposobnosti, znotraj najboljših 10 % vrstnikov enake starosti;
- talent je »obvladovanje sistematično razvitih sposobnosti in znanja na najmanj enem področju človekove aktivnosti, znotraj najboljših 10 % vrstnikov enake starosti, ki so na nekem področju (ali več področjih) aktivni«. Tistim otrokom, ki že zelo zgodaj (po navadi pred adolescenco) razvijejo svoje glasbene sposobnosti na izredno visoko raven, pravimo glasbeni geniji (McPherson in Williamon, 2009). Primer glasbenega genija je Wolfgang Amadeus Mozart, ki je že zelo mlad ustvarjal in izvajal glasbena dela po Evropi (McPherson in Williamon, 2009).

2.3. Lastnosti glasbeno nadarjenih učencev

George (1997) je naštel lastnosti, ki jih lahko imajo potencialno nadarjeni otroci na področju glasbene umetnosti:

- otrok uživa v glasbi, jo rad ustvarja in posluša;
- že od zgodnjih let izraža močno željo po igranju inštrumenta;
- ima morda absolutni posluš;
- izmišlja si izvirne melodije;
- zlahka si zapomni in izvaja melodične ali ritmične vzorce;

- se zanima tudi za spremljevalne zvoke, akorde in posamezne inštrumente;
- glasbo čuti in se nanjo odziva s telesnimi gibi ali spremembo razpoloženja.

Za učinkovito delo in pomoč k razvijanju učenčeve nadarjenosti mora učitelj poznati potek otrokovega glasbenega razvoja in kritična obdobja, v katerih otrok najbolj intenzivno razvija glasbene nadarjenosti. Otrok se rodi z glasbenimi predispozicijami za različne sposobnosti (Rotar Pance, 2006). Predispozicije imajo svoje centre v možganih, ki omogočajo občutek za višino tona, jakost, ritem in melodijo (Božič idr., 2007). Tudi socialne in kulturne razlike pogojujejo raznolika družinska okolja, v katerih otroci odraščajo. Otroci iz družin, v katerih je glasba pogosto prisotna že v družinskem okolju, pridobivajo veliko več raznolikih glasbenih izkušenj kot tisti, ki takšnega družinskega okolja nimajo.

2.4. Nadarjeni učenci vključeni v vokalno skupino

Kako sploh določiti in izbrati učence, ki bi lahko kot nadarjeni sodelovali pri vokalni skupini? To ugotavljanje in spremljanje učenca se začne že zgodaj, ko se otroci vključijo v pevski zbor v nižjih razredih. Že takrat pri določenih učencih vidimo, da so nekoliko bolj dovzetni za petje kot drugi. Takim učencem je že takrat treba dati priložnost, da se dokazujejo bodisi kot solisti ali kot pevci v manjših zasedbah. Če pa so takšni učenci tudi spoznani kot nadarjeni učenci, pa imajo ves potencial, da se razvijejo v dobre pevce. Ni nujno, da so vsi učenci, ki sodelujejo v vokalni skupini tudi nadarjeni, saj je veliko odvisno tudi od okolice, v kateri delujejo takšni otroci. Tudi takim je potrebno dati priložnost, da se razvijejo. Glasbeno nadarjenost pa spodbujamo tudi pri pouku glasbene umetnosti, kjer pri mojih urah vsako uro pojemo. Učenci na ta način sprejmejo način petja kot dobro izbiro, nekateri se tako tudi najdejo v tem, da bi lahko peli v manjših zasedbah. Naša dolžnost je, da jih na te izzive pripravimo in jim omogočimo, da pridobijo znanja in veščine, ki jim bodo v korist. Hkrati pa jih moramo spodbujati, da spoznajo in cenijo tudi vrednote, ki so del naše kulturne in narodne dediščine. Pri pouku glasbene umetnosti je v ospredju spodbujanje ljubezni do glasbe, do ustvarjanja in poustvarjanja. Hkrati pa nam ravno ta umetniški vidik daje možnost, da učencem nudimo dejavnosti, ki gradijo druge vseživljenjske veščine, ki jih bodo potrebovali na poti v življenje. Na tak način osmislimo pouk v drugi dimenziji.

2.5. Petje

Petje pozitivno učinkuje na psihično in telesno zdravje ljudi. Petje pozitivno vpliva na govorno-jezikovni razvoj oziroma razvoj govornih spretnosti. Petje krepi samozavest in imunski sistem človeka. Blagodejno vpliva na dušo in telo. Specialist za glasbeno terapijo Wolfgang Bossinger pravi, da petje deluje kot »notranji sprostitevni tek«. Poudarja, da petje koristi vsem, od komaj rojenih otrok do umirajočih, od bolnikov s telesnimi bolečinami do tistih, ki trpijo zaradi psihičnih težav. Povedal je, da je skrbel za številne bolnike po možganski kapi, ki niso mogli govoriti, lahko pa so peli – nato pa so si s petjem povrnili tudi sposobnost govora. Petje zvišuje tudi raven imunoglobulina A. Raziskave, ki so jih opravili v Nemčiji, so pokazale, da se pri članih pevskih zborov raven tega imunoglobulina med petjem zviša tudi za 240 odstotkov. V raziskavi na Švedskem, v katero so vključili 12.000 ljudi različnih starosti, pa so ugotovili, da člani pevskih društev živijo precej dlje kakor ljudje, ki ne prepevajo. Znanstveniki so prepričani, da petje stimulira možgane in koristi govoru, glasu in imunskemu sistemu. Izboljšuje tudi dihanje in pomaga otroku pri lažjem soočenju z negotovostjo in strahovi. Pri petju se vzbudi več čustev kot pri govoru, zato je v možganih aktiviranih več območij hkrati. Otrokom petje daje samozavest, da spregovorijo. V študijo o vplivu petja na predšolske otroke je bilo zajetih 500 predšolskih otrok. Ugotovitve so bile, da imajo otroci, ki pogosto pojejo, bolj razvito empatijo in se bolje izražajo. Petje pri predšolskih otrocih spodbuja duševno in fizično zdravje. Otroci, ki pojejo, bi naj imeli tudi manj okužb z influenco.

2.6. Način izvajanja pouka pri vokalni skupini

Učence, ki sodelujejo v vokalni skupini, po navadi povabim sama, in sicer v začetku 7. ali 8. razreda, tako da v skupini nato sodelujejo vsaj dve leti. Tako kot sem že prej omenila, te učence spoznavam skozi leta pri pevskem zboru in zato brez težav povabim učence k sodelovanju. Največkrat je to skupina šestih deklet, v preteklosti sem pa imela v vokalni skupini tudi fanta. Glede na to, da gre pri vokalni skupini za neko dodano vrednost oz. so v skupino vključeni po navadi nadarjeni učenci, je veliko lažje delati in oblikovati program, ki si ga žadam. Na začetku začnemo s preprostimi dvoglasnimi skladbami, ki so navadno zabavnega značaja, tako da dekleta razdelim v dva glasova po tri. Zanimivo pri tem je predvsem to, da tukaj pride v ospredje vsak glas, vsaka učenka se sliši, ko se poje,

in ni tako kot v pevskem zboru, ko se enostavno nekdo lahko skriva v množici glasov. Ko enostavne skladbe zabavnega značaja gredo, se lotimo zahtevnejših skladb, naj so to troglasne ali pa take, pri katerem imamo tudi solistično petje. Zadnje čase, torej zadnji dve leti, v času korone nasploh opažam, da si dekleta želijo več peti tudi samostojno. Ne vem, ali je to posledica časa, v katerem živimo, ali pa so to generacije, ki so nekoliko samozavestnejše. Dejstvo namreč je, da si pri petju v manjši skupini lahko bolj razvijamo samozavest, ki je potrebna v veliko večji meri, ko poje nekdo sam, kot pa če poje v skupini. Prav to spodbujanje samozavesti je zelo pomembno, ki si ga dekleta pridobivajo. Pika na i pa so nastopi na prireditvah, bodisi šolskih ali izvenšolskih, kjer se potem pokaže njihovo delo in seveda tudi njihova samozavest. Vokalno skupino imamo po urniku enkrat tedensko, in sicer kot krožek. Do lanskega leta je potekalo normalno, v šoli. Ko pa se je začelo obdobje covida oz. ko smo prvič lani marca ostali doma, je bilo delo zelo oteženo. Sprva sem učenkam pošiljala navodila za samostojno delo, kmalu se je izkazalo, da brez videnja in slišanja, pa čeprav prek računalnikov, ne bo šlo. Zato smo se potem dobivale prek aplikacije zoom in moram reči, da nam je bilo v začetku zelo zanimivo. Glede na to, da zvok potuje z zamikom, pa je bilo skupno petje vseeno zelo oteženo, saj sem učenke slišala v zamikih. Ugotovile smo, da je najlažje, če dela vsaka individualno, ko bo pa dopuščala možnost, da se dobimo v šoli, pa bomo delo, ki smo ga opravile doma samo uskladile in sestavile celoto. Nastalo je tudi nekaj solističnih skladb, ki so jih dekleta odpela, katere bom predstavila tudi na konferenci. Sama sem posnela spremljavo, ki sem jo prilagodila glasovnemu obsegu učenke, na karaoke verzijo pa so potem dekleta dodale svoj glas. S temi solističnimi skladbami se še je posebej izkazala nadarjenost posameznih učenk, ki so vidno uživale in pridobivale na samozavesti. Posnetke smo uporabili za letno zaključno proslavo, ki smo jo prav tako izvedli online. Glede na pohvale učiteljev se mi je zdelo, da so dobile pravo nagrado za to, kar delajo v prostem času. Ne samo da se jim je dvignila kvaliteta glasu glede na to, da so veliko peče samostojno, dvignila se jim je tudi samozavest.

MP3

Učenke, ki so pele v lanske zasedbi vokalne skupine sem povprašala, naj mi z nekaj stavki opišejo, kaj jim pomeni vokalna skupina, kaj so z njo pridobile ... Dobila sem zelo zanimive odgovore, takšne, katere sem tudi predvidela:

- Zarja: »Kaj mi pomeni vokalna skupina? Vokalna skupina mi pomeni druženje in skupno petje s prijateljicami. Z vokalno skupino se mi je izboljšal glas, pridobila sem samozavest na javnem nastopanju.«

- Sara: »Kaj mi pomeni vokalna skupina? Vokalna skupina mi pomeni veliko, kajti glasba me sprošča, ker se zabavam s prijatelji, prav tako sem pridobila na samozavesti, izboljšal se mi je glas, razvil se mi je karakter ...«

- Nina Č.: »Kaj mi pomeni vokalna skupina? Vokalna skupina mi je zelo pomagala pri petju, da sem lahko lažje pela tudi skladbe, ki niso bile za moj obseg. Pomagala pa mi je seveda tudi pri moji samozavesti. Pri vokalni skupini se lahko družim in pojem s prijatelji.«

- Nina S.: »Kaj mi pomeni vokalna skupina? Meni vokalna skupina pomeni sprostitev, druženje s prijatelji. Prej si nikoli nisem upala zapeti kakšne solistične melodije, zdaj mi to uspeva in še dobro se počutim pri tem. Mislim, da mi je dala tudi nekoliko višjo samopodobo o sebi.«

- Neža S.: »Kaj mi pomeni vokalna skupina? Meni vokalna skupina pomeni sprostitev, kjer med petjem lahko z mislimi »odplavam« v moj svet. Pri vokalni skupini sem še posebej napredovala na področju petja in pridobila na samozavesti pri petju.«

- Lana: »Kaj mi pomeni vokalna skupina? Vokalna skupina je zakon ... Ne samo da sem ponosna, ker prepevam v njej, zdi se mi, da se mi je glas izboljšal. Prej sem kakšno pesem pela, pri tem nisem bila sigurna, da bo dobro, sedaj pa, ko zapojem, se mi zdi, da moj glas nese. Pridobila sem pa tudi na samozavesti.«

Vsi ti odgovori povedo, da sodelovanje v takšni skupini dejansko pomeni veliko več, kot bi pričakovali. Glede na to, da učenkam nisem dala nobenih smernic, kaj naj povedo o vokalni skupini, pa so čisto vse odgovorile, da jim je petje v vokalni skupini prineslo tudi večjo samopodobo, samozavest, zaupanje vase ...

Zaključek

Noben učenec ni enak drugemu. Vsak je individuuum zase, zato je prav vsak pomemben člen skupnosti. Spodbujanje nadarjenosti pri vokalni skupini je le delček vsega, ki posameznemu učencu prinese dodano vrednost. Petje nasploh je pomembno za vsakogar, ne samo za nadarjene učence. Če pa lahko to še razvijaš, nadgrajuješ kot nadarjen učenec, je to še veliko bolje. Ko sem se pred dobrimi desetimi leti začela ukvarjati z manjšimi zasedbami pevcev, torej vokalno skupino, si nisem mislila, da bo ljubezen do tega prinesla tudi užitek in prav posebno zadovoljstvo. Delati z nadarjenimi učenci, sploh na področju umetnosti – glasbe, se mi zdi res poseben privilegij. In ko na koncu vidiš še zadovoljne obraze, iz katerih kar veje samozavest, se zdi, da si opravil poslanstvo. Menim, da ima vsak otrok delček nadarjenosti, na katerem lahko gradi, vsak učenec je poseben, vsak individualen. In če učitelji to prepoznamo, se lahko razvijejo otroci, ki vidijo dlje, otroci, ki jim v življenju ne bo dolgčas. Vsak učenec bi moral imeti možnost, da se preveri njegova nadarjenost, kajti še enkrat vsak je individuuum, nadarjen na svojem področju.

Literatura

- Armstrong, T. (2000). *Awakening your child's natural genius: Enhancing, curiosity, creativity learning ability*. Tržič: Učila, založba, d.o.o.
- Ferbežer, I., Težak, S. in Korez, I. (2008). *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta
- Gagné, F. (2003). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. Pridobljeno s: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359813042000314682>.
- Korelec, U. (2016). *Prepoznavanje glasbeno nadarjenih učencev v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem bdbobju osnovne šole (Magistrsko delo)*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- McPherson, G. in Williamon, A. (2009) *Giftedness and talent*. V G. E. McPherson (ur.), *The child as musician: a handbook of musicial development* (str. 139- 256). New York, NY: Oxford University Press.
- Ilič, M. (2013) *Petje krepi samozavest in imunski sistem*. Delo. Pridobljeno s: <https://www.delo.si/prosti-cas/zdravje/petje-krepi-samozavest-in-imunski-sistem.html>

IZZIVALNICA IGRALNICA

Povzetek: Učno okolje v vrtcu je vzgojitelju opora in didaktični pripomoček pri razvijanju tematskega sklopa, ki ga načrtuje na podlagi zanimanj otrok. Otrokom prinaša izziv, spodbudo, oporo pri osvajanju novih znanj. Sam prostor mora biti podpora otrokom, ki jim osvajanje novih vsebin predstavlja težavo in hkrati izziv tistim otrokom, ki želijo več. Pri tem pa nikakor ne sme obeh skupin otrok razločevati ali stigmatizirati.

Ključne besede: vrtec, otroci, igralnica, izziv, učenje, domišljija.

CHALLENGING PLAYROOM IN KINDERGARTEN

Abstract: The learning environment in the kindergarten is a support for the educator and a didactic aid in developing a thematic set, which he plans based on the children's interests. It brings children a challenge, encouragement, support in acquiring new knowledge. The space itself must be a support for children for whom mastering new content is a problem and at the same time a challenge for those children who want more. In doing so, however, it must in no way distinguish or stigmatize both groups of children.

Key words: kindergarten, children, playroom, challenge, learning, imagination.

Kot vzgojiteljica predšolskih otrok stalno iščem interese otrok ter na podlagi le teh načrtujem vsebine, ki so pogosto tudi meni v izziv. Skupaj z njimi sem v različnih časovnih obdobjih odkrivala štiri vsebine, ki so pustile vidnejši pečat tako na otrocih, kot na starših in nenazadnje na meni, kot vzgojiteljici.

1. Poklici, starost otrok 3-4 let.
2. Dinozavri, starost otrok 4-5 let.
3. Arhitektura, starost otrok 4-5 let.
4. Vesolje, starost otrok 5-6 let.

Pogoj za uspešno razvijanje vsebin v vrtcu je prilagodljivost strokovnega delavca, nato želja po stalnem izobraževanju ter dobro poznavanje otrok. »Za kakovostno izvedbo vzgojno-izobraževalnega dela morajo učitelji znati prepoznati in upoštevati različne potrebe svojih učencev in učenk in jim prilagajati pouk tako, da bodo svoje potenciale čim boljše razvijali.« (Jurišević, stran 6) »Vzgojitelj naj izbira raziskovalne dejavnosti s ciljem spodbujanja otrokovega aktivnega učenja, njegov pristop pa mora biti razvojno procesno usmerjen. Iz tega sledi, da vzgojitelji lahko ustvarjamo pogoje za učenje in proces učenja podpiramo, ne moremo pa se namesto otroka učiti.« (Gostinčar Blagotinšek, 2012) Med razvijanjem vsebin se je učno okolje bogatilo spontano in predvsem nevsiljivo, a kljub vsemu načrtovano. Nanj sem se pogosto obračala jaz, temu vedenju so sledili otroci. Veliko časa sem posvetila iskanju verodostojnih informacij, fotografij, knjig, filmov, ki sem jih ponudila otrokom. Spodbujala sem tudi otroke in starše k sodelovanju, prinašanju materialov in skupnem raziskovanju. Tako smo bili skupaj vpeti v raziskovalno vsebino - vzgojitelj, otrok in starši. Temu sodelovanju znotraj »trikotnika« pripisujem uspeh posamezne vsebine. Še posebej je tu pomembno medsebojno druženje otrok, ki omogoča vsem sodelovanje in med vrstniško učenje. Otroci se ne glede na nadarjenost učijo drug od drugega, razvijajo sodelovalne in sporazumevalne spretnosti in drug drugega spodbujajo. Skupaj osvajajo vsebine, saj tudi pri igri drug drugemu vnašajo izzivalne situacije.

V procesu raziskovanja načrtovane vsebine lahko vzgojitelj zelo hitro zazna nadarjenost, hitrost osvojenega znanja in notranjo motivacijo otrok. Sama si izjave otrok, vprašanja ali njihove odzive zapisujem, kar mi nato pomaga pri načrtovanju naslednjega dne. Opazila sem, da nadarjeni otroci dobesedno »padejo« v temo. Vsebinska jih povsem okupira in o njej pripovedujejo, razmišljajo, se z njo igrajo ne glede na to kje so, kateri dan je in kaj sledi. Pogosto prinašajo v vrtec didaktični material, slikanice od doma ali iz knjižnice ali igrače, vezane na sklop.

Tako nadarjeni otroci:

- izkazujejo večji interes in vztrajnost pri različnih dejavnostih,
- imajo bogato besedišče,
- imajo veliko predzadnja,
- prevzamejo organizacijo, vodenje pri igrah, dejavnostih,
- imajo dober spomin,

- imajo smisel za humor (ga razumejo in sami oblikujejo),
- soustvarjajo rešitve,
- dajejo zanimive predloge,
- znajo samostojno in pravilno opraviti zastavljeno nalogo,
- spretni so pri oblikovanju in reševanju ugank,
- so radovedni, novo znanje hitro osvojijo, ga uporabijo,
- znajo logično sklepati,
- utemeljijo svoje odločitve,
- si izmislijo pravila pri igri, oblikujejo nova,
- znajo povezati znanja iz različnih področij,
- motivirajo ostale otroke,
- majo radi izzive in težje naloge.

1. Poklici, starost otrok 3-4 let

Področja kurikula: Družba v povezavi z jezikom, matematiko, umetnostjo, glasbo in naravo.

Cilji:

- otrok razvija pred bralne in predpisane spretnosti /spoznava simbole pisnega jezika (seznanja se z abecedo in črkami),
- otrok spoznava različne likovne in oblikovne dejavnosti,
- otrok se žvija in posnema osebe, poklice z uporabo glasu, telesa, predmeta, kostuma, prostora, maske,
- otrok spoznava zgradbo družbe in se seznanja z različnimi funkcijami poklica,
- otrok klasificira, razvršča.

Za vsako črko abecede smo poiskali poklic in se poigrali. Seveda naš namen ni bil, da se naučimo črk in že kar skočimo v šolo. Cilj celotnega raziskovanja poklicev je bil razvijanje simbolne igre, ki je pomemben element otrokovega vsestranskega razvoja in nenazadnje spoznavanje poklicev, ki so okrog nas. Črke so bile le dodatek, saj so posamezne črke svojih imen, otroci že prepoznavali. Črke smo uporabili tudi za igro z glasovi, za vaje artikulacije ter za sprostivne delavnice. Črke, rekviziti in slikovni material so bili dosegljivi in vidni otrokom.

Vsak dan smo spoznali poklic na določeno črko, se igrali, prepoznavali pripomočke, odšli na obisk ali pa povabili koga v vrtec. Tako smo obiskali mehanično delavnico; odšli do trgovine in si kupili šopek tulipanov; odšli smo na obisk v šolo in s pomočjo učiteljice spoznali, da je šola prav »fina stvar«. Obiskali smo tudi našega gospoda hišnika in njegovo delavnico, kjer nam je prijazno pokazal in dal možnost preizkusiti orodja, ki jih potrebuje pri delu. K nam v skupino smo povabili frizerko in si uredili pričeske po najnovejših modnih trendih. Skupaj s šiviljo smo zašili prtičke in s tem polepšali naše mize. S potapljačem pa smo se skoraj potopili do dna morja in pri tem videli želvo, morsko kačo, delfine in čisto pravega morskega psa. Pri spoznavanju vsakega od poklicev smo poudarili možnost opravljanja poklica tako za ženske kot za moške in s tem rahljali stereotipne prestave o spolih, ki jih imajo že otroci. Predvsem pomembna pa je bila igra, ki smo si jo organizirali sami. Risali smo svoje hiše in stanovanja ter prostore v njih (arhitekti), povzročili pravi »rom pom pom« v enoti (bobnarji), presajali in sadili narcise (cvetličarji), spoznavali elektriko in sestavljali žice, da je žarnica zasvetila (električarji). Spremenili smo se v čisto prave gasilce, z njihovo opremo; se preskusili v elementih joge in odšli v čisto pravo šolo za klovne. Spoznali smo tudi pravila nogometa in na srečo ni nihče prejel rdečega kartona. V času pustnih norčij pa smo se v vrtcu kot skupinska maska preoblekli v slikarje, katere kostume so nam pomagali izdelati starši, na srečanju.

2. Dinozavri, starost otrok 4-5 let

Področja kurikula: matematika, narava, jezik, umetnost, gibanje.

Cilji:

- otrok spozna različne načine zbiranja informacij,
- otrok odkriva, spozna in primerja dinozavre ter njihovo okolje,
- izvajanje naravnih oblik gibanja, razvijanje koordinacija, ravnotežja,
- otrok razvija pred bralne in pred pisalne sposobnosti in spretnosti,
- doživljanje in spoznavanje žive in nežive narave v njeni raznolikosti, povezanosti, preminjanju.

Veliko otrok je prinašalo v vrtec dinozavre, knjige o dinozavrih, pripovedovali so o dinozavrih in se igrali za dinozavre. Tako je vsakdanjik kar sam nakazoval naslednji sklop. Priznam da nad njim v začetku nisem bila navdušena. Pri pripravi sklopa sem se morala tudi sama izobraziti, iskati infor-

macije. A odzivi otrok in njihovo navdušenje pa so bili tisti, ki so me »potegnili« v raziskovanje. Izbrali smo si nekaj dinosavrov in jih vsak dan podrobno preučili, tako da smo iskali informacije na spletu in v knjigah. Le te so prinašali otroci sami, iskat pa smo jih šli tudi v knjižnico. Uredili smo si kotiček za gibanje z dinosavri in kotiček za igro z njimi. V tem kotičku smo posneli okolja dinosavrov in tako uvedli simbolno igro. Dinosaurs smo med seboj primerjali, opisovali. Težko predstavljalna je bila otrokom velikost, zato smo z lepilnim trakom na tleh označili velikost posameznega dinosavra. Pogosto je ta segala čez polovico naše enote. Tudi velikost stopala smo narisali na velik kos blaga in vanj obrisali še vsa naša stopala. Tako se so otroci na konkretnem nivoju seznanili z velikostjo. Tudi seznanjanje z okostjem je prineslo zanimivo vsebino in sicer ogled okostja človeka preko rentgenskih slik. Sledila je sestava okostja dinosavra iz paličic. Preko sklopa smo razvijali tudi besedišče (fosil, izumrtje, okostje, rastlinojedi...), samostojno pripovedovanje, opisovanje, razlaganje, napovedovanje, pogajanje. Pri razvijanju govora krepimo tudi domišljijo » Kaj bi se zgodilo, če bi se dinosavri vrnili?«.

3. Arhitektura, starost otrok 4-5 let

Področja kurikula: matematika, jezik, narava, gibanje, umetnost, družba

Cilji:

- otrok spoznava like,
- otrok spoznava prostor, njegove meje, zunanost, notranost,
- otrok rabi izraze za opazovanje položajev predmetov (na, v, pod, pred, za, spredaj, zadaj, zgoraj, spodaj, levo, desno, ob, pri...),
- otrok razvija umetniško predstavljalnost z zamišljanjem in ustvarjanjem.
- otrok razvija in krepi grafo in fino motoriko,
- spoznavajo pojme (arhitekt, skica, načrt, maketa, zgradba, notranji prostor, zunanji prostor ...),
- otrok se uči samostojno pripovedovati,
- otrok se izraža s kretnjami in gibi telesa.

Začeli smo z opazovanjem in opisovanjem različnih stavb v okolici vrtca in vse do mestnega središča na sprehodih. Videli smo visoke, nizke hiše, stare in nove, take s trikotno streho ali ravno, nekatere so imele polkna, urejene vrtove ali zelo visoke ograje. A vseeno nam je bila najbolj všeč naša enota. »Našo hišo« smo izdelovali tudi za natečaj »VSESLOVENSKI DAN HABITATA 2020 - ARHITEKTURA ZA VSAKOGAR«. Tako smo jo risali, slikali, lepili, rezali najrazličnejši materiale - blago, les, peno, gumbe, papir. Pogledali smo čisto pravi načrt hiše, ki nam ga je podaril arhitekt in poskušali narisati načrt za hišo tudi sami. A to ni tako preprosto. Veliko bolje od rok nam je šla gradnja različnih objektov iz gradnikov, škatlic, lesa. Po knjigi Mala arhitekta, Manice Musil, smo razvijali besedni zaklad in spoznali kdo je to arhitekt ali urbanist, statik, notranji oblikovalec, kaj in zakaj je mestni park, elektrarna, kje se vozimo s kolesom, zakaj ima hiša streho, kaj je to nebotičnik...

4. Vesolje, starost otrok 5-6 let

Področja kurikula: matematika, jezik, narava, gibanje, umetnost, družba

Cilji:

- otrok ustvarjalno sodeluje pri oblikovanju prostora (naše osončje, raketa, vesoljsko plovilo) in si razvija občutek za prostor,
- otrok se seznanja s planeti našega osončja in njihovimi značilnostmi,
- otrok razvija koordinacijo oziroma skladnost gibanja-braingym (celega telesa, rok in nog),
- otrok sproščeno izvaja naravne oblike gibanja (hoja po vseh štirih, hoja v počepu, poskoki, hoja po ovirah),
- seznanjanje s knjigo, kot virom informacij,
- otrok izvaja naravoslovne poskuse, ki nazorno prikažejo značilnosti vesolja,
- igre za razvijanje motorike govoril, uganke, kvizi, asociacije,
- otrok samostojno pripoveduje, razlaga, sprašuje,
- seznanjanje s strokovnimi izrazi in spoznava njihov pomen,
- razvijanje naklonjenega, odgovornega in spoštljivega odnosa do narave.

Pri otrocih sem med spontanimi pogovorili zasledila kako se pogovarjajo o planetih, marsovcih in raketah. Tako sem nekega dne v vrtec prinesla knjigo o vesolju in plakat z osončjem. Raziskovanje je kar samo steklo, saj so ob ogledovanju ilustracij otroci sami začeli s predlogi, kaj lahko vse izdelamo. Izdelali smo osončje, spoznali slavne astronave in astronautke, izdelovali smo rakete, raziskovali smo posamezne planete našega osončja s pomočjo knjig in spleta ter izdelali plakate, preko spletnih

aplikacij smo si pogledali posamezne planete, ozvezdja, lune in satelite. S pomočjo globusa smo preučevali dan in noč ter zakonitost gravitacije. Knjižni kotiček je bil urejen z z leksikoni, atlasi, enciklopedijami, pravljičami, revijami, deklamacijami in pesmimi na temo vesolje. Postavljali smo si vprašanja in iskali odgovore ali zgolj potovali z domišljijo:

- Katere planete vidimo?
- Kaj se na njih dogaja?
- kateri planet bomo obiskali in kaj nas na njem čaka?
- Zakaj je nebo modro?
- Kje so zvezde čez dan?
- Kje je sonce ponoči?
- Kaj bi potrebovali za življenje na planetu, ki ni Zemlja?

Sami smo si izdelali didaktične namizne igre in tako znanje o vesolju še utrjevali. Povabili smo tudi vzgojiteljice sosednjih skupin ter ravnateljico in skupaj odpotovali v vesolje (Brain gym). Svoje znanje smo prenašali tudi sorojencem in našim staršem. Starše smo povabili tudi v vrtec ter za njih pripravili kviz o vesolju. Vedeli so kar veliko, potrebovali so čisto malo naše pomoči. S pomočjo staršev pa smo si izdelali tudi pustni kostum. Postali smo namreč astronomi in tako na pustni modni reviji še drugim otrokom predstavili delček vesolja.

Pri vseh sklopih so bili oblikovani dnevni, tedenski in stalni kotički za igro otrok in hkrati za utrjevanje, podoživljanje osvojenega znanja, za spodbujanje med vrstniškega učenja in sodelovanja, razvijanja govora, pogovora, pogajanja, samostojnega pripovedovanja in za razvijanje domišljije.

Zaključek

Zapisi primerov iz prakse postanejo hitro suhoparni. Potrebno je doživeti, videti, občutiti, slišati... zaznati s vsemi čutili. Otroci s svojo energijo, interesi in željo po še sami peljejo vzgojitelja naprej. Poudarila bi tu senzibilnost vzgojitelja, da zazna interese otrok, njihovo energijo, ali je načrtovana vsebina primerna. Nato prilagodljivost, saj dan ni enak dnevu in včasih je potrebno načrtovane dejavnosti tudi opustiti, jih spremeniti ali kaj novega izvesti. Ter želja vzgojitelja po učenju, pripravi, po raziskovanju. Otroci so izredno senzibilni in zelo hitro vedo, kdaj se pretvarjamo, kakšne volje smo in kakšna je naša motivacija za delo.

Energiji ki jo mi nosimo, sledijo otroci.

Literatura

- Gostinčar Blagotinšek, A. (2012). Publikacija projekta Fibonaccii. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2014). Spodbudno učno okolje. Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli. Ljubljana: CRSN, Pedagoška Fakulteta.
- Gradišek, P. (2013). Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnje šolskem obdobju. Ljubljana: CRSN, Pedagoška Fakulteta.

ISKANJE TALENTOV Z RAZLIČNIMI UČNIMI PRISTOPI

Povzetek: Otroci so naše največje bogastvo, zato vlagamo učitelji veliko truda v kakovostno izobraževalno delo, ki ga nadgrajujemo z novimi spoznanji, ki pripomorejo k večjemu učnemu uspehu. Uspešnejši način spodbujanja otrokovih učnih potencialov je učenje učenja. Nadarjeni učenci učne vsebine hitreje sprejemajo, uporabljajo več miselnih strategij, imajo bogato besedišče, učinkoviteje povezujejo informacije z različnih področij in jih znajo vrednotiti. Temeljni gradniki kakovosti šolskega sistema so zapisani v splošnih ciljih vzgoje in izobraževanja. Nadarjenost se lahko kaže v vsakem otroku ob primernih vzpodbudah. Predpogoj za nadgrajevanje znanja je prepoznavanje primerne načina učenja za vsakega posameznika. Splošna intelektualna nadarjenost omogoča doseganje izjemnih dosežkov na več področjih hkrati. O talentiranosti govorimo, kadar učenec dosega izjemne dosežke na posameznih področjih. Za izražanje svojih sposobnosti, je ključno, da ima dobre delovne navade, da je vztrajen ter da ima vzpodbudno okolje, tako v domačem okolju, kot tudi v šoli. Namen moje dejavnosti, je bil, da v vsakem učencu poiščem njegovo zanimanje za določeno učno vsebino ali dejavnost ter da z ustreznim učnim pristopom pripomorem k nadgrajevanju znanja vsakega posameznika. Vsaka šola ima namreč toliko talentov, kot je učencev v šoli. Potrebno pa jih je prepoznati in razvijati. Velja splošno prepričanje, da so nadarjeni otroci tisti, ki v določenem pogledu prekašajo svoje vrstnike.

Ključne besede: učni stili, učenje učenja, učna motivacija

SEARCHING FOR TALENTS WITH VARIOUS LEARNING APPROACHES

Abstract: Children are our greatest treasure therefore, us, teachers put a lot of effort in a quality educational work, which we improve with new findings that contribute towards a greater learning success. A more successful method to promote children's learning potential is learning to learn. Gifted students acquire the learning content faster, use various thought strategies, have rich vocabulary, connect information from various areas more effectively and know how to evaluate it. The basic building blocks of the quality of the school system are written in the general goals of education. Talent can be seen in every child with appropriate encouragement. A precondition for knowledge upgrade is recognition of the primary learning style of each individual. General intellectual talent makes it possible to achieve outstanding achievements in individual fields simultaneously. Of talent is spoken when a student achieves exceptional achievements on individual fields. To express abilities, it is essential for the student to have good working habits, to be persistent and to have an encouraging environment at home as well as at school. The purpose of my task was to discover in each student their interest in a certain learning content or activity and with the appropriate approach to contribute towards the individual's knowledge upgrade. Every school has as many talents as there are students in the school. However, it is necessary to recognize and develop them. There is a belief that gifted students are the ones who outshine their peers in certain aspects.

Key words: learning styles, learning to learn, learning motivation

1 Uvod

Naloga učitelja je, da oblikuje učno okolje, ki spodbuja aktivno vključevanje vseh otrok. Le z aktivnim poukom opazimo posameznike, ki imajo skrit potencial, ki ga je vredno nadgraditi. Pri običajnem pouku učenci ne morejo vedno pokazati, česa vse so sposobni. Premalokrat jim ponudimo izzive, ki bi od njih zahtevali več kot poslušanje in učenje na pamet. Menim, da učenje z različnimi razgibanimi in inovativnimi pristopi, vpliva na hitrejše pomnjenje.

2 Učenje učenja

Učenje učenja je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, je organizacija svojega učenja, ko posameznik razpolaga s časom in informacijami. Kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu, o potrebah in prepoznavanju priložnosti in sposobnosti premagovanja ovir za uspešno učenje. Z učenjem učenja učenci bistveno nadgrajujejo svoje predhodno znanje in lastne izkušnje v različnih okoliščinah. Motivacija ter zaupanje v lastne zmožnosti sta ključni za posameznika. Posameznik mora poznati in razumeti učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo. Odnos, ki je usmerjen v reševanje problemov, podpira sposobnost premagovanja ovir. Ključne sestavine kompetence učenje učenja so znanje in vrednote.

Operativni cilji so:

- poznati sebe (vrednote in stališča);
- poznati svoje vrednote do znanja in učenja
- poznati temeljne interese (želje, pričakovanja glede izobraževanja);

- vzpostaviti motivacijo za učenje (pozitivna stališča do učenja):
- obvladovati čustva;
- sprejemati odgovornost za učenje;
- razviti socialne spretnosti (sposobnost skupinskega dela, spretnosti vodenja, čut soodgovornosti za skupne cilje, spoštovanje pravil);
- razviti komunikacijske spretnosti (poslušanje, sproščanje, vživljanje v druge);
- razumeti vplive okolja (družina, družba) na učenje;
- razviti sposobnost kompleksnega mišljenja (iskanje in razumevanje informacij, uporaba znanja v novih situacijah, kritično mišljenje, ustvarjalno mišljenje);
- razviti učne strategije (načrtovanje učenja, usmerjanje pozornosti na nalogo, uporaba primernih načinov za prikaz naučenega);
- spremljati in vrednotiti svoje učenje;
- refleksija s pomočjo vprašanj: zakaj, kaj, kako, kje, s kakšnim namenom, kaj je pomembno.

Vsak učenec je edinstven in uspešen, če je razvit celovito. Učitelj pri tem razvoju pomaga. Ustvarjalnost spodbujamo zaradi večje uspešnosti in produktivnosti, hkrati pa moramo vedeti, da je tesno povezana tudi z osebnim zadovoljstvom. Ustvarjalnost poudarja novost, saj omogoča, da nastane nekaj novega. Z različnimi motivacijskimi spodbudami med dejavnostjo učitelj učencu ozavešča, spodbuja ali pa tudi znižuje učenčev motivacijo. Priprava učitelja na delo z nadarjenimi je tesno povezana s konceptom celostnega razvoja učiteljev in učencev. Nadarjeni učenci bodo v vlogi voditeljev, če bodo v zadostni meri razvili svojo osebnost.

Ustvarjalnost izhaja iz osebnosti, zato sem dejavnost načrtovala tako, da sem preko aktivnosti spoznavala posameznika. Dejavnost sem organizirala z namenom, da boljše spoznam učence v svojem razredu. Izhajala sem iz predpostavke, da je prav vsak izmed učencev talentiran za določeno dejavnost oz. določeno vsebino, ki jo želi nadgraditi. Kot razredničarka imam vizijo svojega dela in poslanstva za vse učence v razredu. Pri tem upoštevam njihove posebnosti, interese, potrebe ter zmožnosti. Iskala sem izzive in načine, da bi učenci v večji meri razvijali svoje potenciale. Cilj, ki je pomemben za motivirano učno delo, je dosežek h kateremu je učenec naravnano zaradi osebnih pridobitev, ki ga smiselno in čustveno navdihujejo. Zadolžitve oz. vloge v skupini so priložnost za sodelovanje in učenje različnih veščin. Učenci tako spoznavajo različnosti med učenci v skupini glede vrednot, spola, socialnega stanja, spoznavajo različne oblike medsebojnega komuniciranja, reševanja medsebojnih nesoglasij, se poslušajo, usklajujejo, zaradi doseganja istega cilja. S tem, ko se učenec vključuje v različne dejavnosti, kjer se upošteva interese, potrebe, vrednote in sposobnosti vseh učencev, se omogoča odkrivanje in razvijanje novih interesov vseh učencev v razredu, tako nadarjenih, povprečnih in manj nadarjenih. Usklajevanje, iskanje pomoči ter vrstniško učenje so dobra motivacija za delo.

3 Projektno delo

Pri razredni uri sem učencem predstavila projektno delo. Ogljedali smo si različne vsebine, ki so povezane z onesnaževanjem okolja, katere dejavnosti so glavni onesnaževalci v svetovnem merilu, o izginjanju deževnega gozda, o zalogah pitne vode, o izginjanju živalskih vrst, vplivov intenzivnega kmetijstva na zmanjšano pestrost rastlinskih vrst, ... Učenci so doživeto pripovedovali oz. argumentirali vsebine, ki so jih vzpodbudile k razmišljanju.

Dejavnost sem načrtovala kot projektno delo, ki smo ga izvajali v času interesnih dejavnosti, razrednih ur, naravoslovja in tehnike, dneva dejavnosti in likovnega pouka. Učenci so dnevno prihajali z idejami in primeri izboljšav glede načrtovane dejavnosti, saj smo najprej pričeli z zapisom idej, skic oz. načrtov. Namenoma je proces priprave trajal nekaj dni, da so ideje in zamisli dozorele, da so se med seboj pogovarjali, razglabljali, pregovarjali ter zagovarjali svoje odločitve. Potrebno je bilo veliko poslušanja ter strpnosti, da so sprejeli končne odločitve, ki so postale vodilo za izvedbo.

Vodilo za delo:

- izbor vsebine;
- izbor didaktičnega pripomočka, ki ga bodo izdelali (igra, plakat, predstavitev, dramska igra, videoposnetek, ...);
- uporaba odpadne embalaže;
- iskanje in zbiranje podatkov;
- izbor pripomočkov za izvedbo dejavnosti.

Učenci so dobili nalogo, da v skupini, ali v paru načrtujejo in izdelajo učni pripomoček za hitrejše

pomnenje učnih vsebin. Opazovala sem tiste učence, ki so začeli po podajanju navodil oblikovati skupino, v katero so izbirali sebi priljubljene sošolce. Začeli so podajati napotke za delo, organizirali oz. vodili delo ostalih sodelujočih. Imeli so idejo in vizijo o nastajajočem izdelku. Voditelji imajo velika pričakovanja za vse, ki jih bodo izbrali. Na podlagi svojih vtisov so presojali, kdo zna lepo pisati, risati, ... Izdelki, ki so jih učenci izdelali so bili raznovrstni. Nekatere zamisli so udeleženci skupini, posamezniki pa so na podlagi dogovora z vodjo, izdelali le en del, s katerim so dopolnili skupni izdelek.

3.1. Učna škatla

Skupina je predlagala, da izdelajo škatlo, ki bo pripomoček pri učenju. Začeli so se ukvarjati tako z obliko škatle, kot z vsebino. Spomnili so se, da smo pri naravoslovju in tehniki obravnavali učno vsebino o intenzivnem kmetijstvu, zato so hoteli za to učno vsebino pripraviti učni pripomoček. Postavljali so vprašanja ter se dogovarjali. Na spletu po iskali fotografije z naravnimi in gojenimi travniki. Učenci, ki so znali učno snov, bi kot pripomoček uporabili le fotografije, saj so jih le-te spomnile na vsebino, učenci, ki učne vsebine niso dobro poznali, bi fotografije uporabili kot prilogo k miselnemu vzorcu, na katerem so bili bistveni podatki. Za učence, ki pa učno snov spoznavajo, pa bi na zunanji spodnji del škatle nalepili miselni vzorec z učno vsebino. Za utrjevanje učne snovi, pa bi uporabili vsebino škatle. Na notranje robove škatle pa so napisali vprašanja za ponavljanje. Škatlo so po izdelavi dali v uporabo drugim skupinam, saj so le tako ugotovili, ali so dosegli svoj cilj. Želeli so si tako pohvale, kot kritike, saj bi lahko tako pripomoček še nadgradili.

3.2. Keglj

Učenci so uporabili plastenke. Vsako izmed desetih plastenok so oblepili z različnim barvnim trakom. Na karton so narisali kroge in vanje postavili listek z računi poštevance. Račune so pokrili s platenko. Plastenke in krogi so bili v enakih barvah, da so jih lahko ustrezno razvrstili. Odločili so se, da bo na listku najprej pet računov. Učenec, ki je podrl keglj, je dobil dve točki, če je v določenem času povedal pravilne rezultate. Čas so merili s peščeno uro, ki so jo izdelali iz plastenok. Dejavnost so nekaj časa preizkušali, nato pa ugotovili, da lahko na tak način utrjujejo tako znanje poštevance, kot tudi bistvene podatke različnih učnih vsebin (prebavna pot, vrste prometa, ...).

3.3. Uprizoritev

Pri gospodinjstvu smo obravnavali učno vsebino o nezgodah, ki se lahko zgodijo doma, zato se je ena izmed skupin spomnila, da bi bilo najbolj zanimivo, če skicirajo določene primere ter odigrajo posamezne prizore z nasveti za prvo pomoč. Na kartončku je bila slika dečka, ki je padel. Učenci so si razdelili vloge poškodovanca in bolničarja. Ostali v skupini pa so spremljali prizor in na koncu komentirali, ali je bilo pomoč ustrezna. Za vsakega v skupini, ki je imel vlogo bolničarja, so pisali točke, ki jih je dosegel pri posamezni nalogi. Po petih nalogah (zastrupitev, električni udar, opekline, piki čebele ali ose, jedka tekočina v očesu, ureznine, če ti kaj pade v oko, požar) so razglasili zmagovalca. Nato so vloge zamenjali. Vadili so tudi situacije, kdaj kličemo klic v sili oz. interventno številko. Pogovarjali so se tudi o tem, ali vsi učenci vedo, kje v bližini se nahaja defibrilator.

3.4. Biomonopoli

Učenci so priredili igro, ki so jo vsi dobro poznali. Izdelali so primerno podlago in figurice. Na list so skicirali prirejene napotke oziroma navodila in pravila igre. Namen igre je bil, da učenec zna pravilno ločevati odpadke. V posameznem kvadratu je listek na katerem piše, koliko časa se v naravi razgrajuje določena snov, če se sploh lahko razgradi, kateri znak označuje, da se surovina lahko reciklira, kako pravilno ravnati z odpadno embalažo. Nekaj prostorčkov so pustili praznih, saj so želeli igro še kasneje nadgraditi. Začeli so igrati in ugotavljati nejasnosti pri zapisu pravil, ki so jih nato še nekajkrat popravljali. Vodja skupine je imel težko nalogo, saj je učencem nekajkrat zmanjkalo motivacije za delo. Učenci so si ogledali tudi delo preostalih skupin. Izdelki so bili zelo raznoliki. Vsak vodja pa je želel, da je izdelek primerno izdelan oziroma dovršen. Nekateri učenci so povedali, da bodo določene stvari še popravili do naslednjic. Trije učenci so bili tako navdušeni nad aktivnostjo, da so poučne vsebine v zvezi z nalogo, iskali po spletu tudi doma in v šolo prihajali s fotografijami in zapisi okoljskih vsebin, s katerimi so dopolnili igro. Veliko je bilo usklajevanja in dogovarjanja, da so izdelek dokončali ter ga preizkusili.

Zaključek

Od spretnosti in znanj učitelja je odvisna izbira metod, ki jih pri dejavnosti uporablja. V takšni situaciji učitelj osvetljuje dogajanje, spodbuja zamisli. Pripravljen se je prilagajati okoliščinam, a v delo učencev posega le v primeru, ko je to potrebno. Pri delu sem spodbujala učence k izražanju zamisli ter k samostojnemu delu. Zamisli, ki so se pojavljale sem le usmerjala. Prizadevala sem si, da so bili v dejavnosti vključeni vsi učenci. Glede na to, da sem že drugo leto njihova razredničarka, sem jih znala usmerjati v njim primerne naloge in spretnosti, ki so jih zmožni opraviti in nadgraditi. Učenci so pri delu uživali, saj so udeleženi svoje zamisli. Nad rezultati svojega dela si bili zelo zadovoljni in ponosni.

Literatura

Ažman, T. (2009). Učenje učenja – Kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce. Ljubljana: ZRSŠ.

Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

SPodbujanJE NADARJENOSTI IZ DOMAČEGA NASLONJAČA

Povzetek: Osnovnošolsko obdobje je v učnem smislu posameznika izjemnega pomena, saj otroci usvajajo nova znanja in spretnosti, spoznavajo sebe kot učenca, svoje učne stile, interese ter temeljne strategije za samostojno učenje. Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnosti nadarjenih učencev razvijamo v šoli že pri pouku in tudi pri izvajanju raznih projektov. Težimo k temu, da bi ti učenci lahko pridobili nova znanja in izkušnje ter svojo talentiranost, nadarjenost na posameznih področjih poglobljali tudi izven šole. Leto 2020 je bilo posebno leto na vseh področjih, najmočneje pa se je dotaknilo šolskega prostora ter načina dela, poučevanja in stika z učenci. Delo na daljavo je okrnilo mnoga leta dobro zastavljeno, rutinirano delo, zato se je moralo tudi delo z nadarjenimi v vseh oblikah preseliti v spletno okolje MS Teams, kjer so učenci imeli ves čas podporo in možnost krepitev svojih močnih področij. V času dela na daljavo so bili učencem podani izzivi ter možnost sodelovanja v delavnicah učiteljev in zunanjih izvajalcev ter strokovnjakov z različnih področij. Učence so ves čas vodili učitelji, izvajalci delavnic in koordinatorica nadarjenih na šoli. Na prvo mesto sta se tako uvrstila znanje in zmožnost uporabe IKT tehnologije tako učencev kot učiteljev.

Ključne besede: motivacija, nadarjeni učenci, delo na daljavo, IKT.

PROMOTING THE TALENT FROM THE COSY HOME ENVIRONMENT

Abstract: The years spend at Primary school, in terms of education, has for each individual an immense meaning due to new skills and knowledge the learners gain as well as gaining new learning methods, interests, and basic strategies for their independent learning and work. Encouragement of innovativeness and creativity of the talented learners starts at school during the lessons and implementation of several projects. We strive to the point where new knowledge, experiences and their talent on specific fields could be built on also outside the school walls. Year 2020 was a special one in every aspect, especially in the schools with the way of teaching and contacting the learners. Remote learning has set back the education which was carefully planned for many years due to the fact that the work with the talented learners needed to be placed into a collaboration app MS Teams, where they still had a full support and possibility to strengthen their skills. During the remote learning period, the learners have been faced with several challenges and possibilities of collaboration in different workshops carried out by numerous experts on several fields. The learners were constantly monitored by teachers and coordinator for the talented learners. Knowledge and capability of using the ICT was put on the first place for the learners as well as for the teachers.

Key words: motivation, talented learners, remote learning, ICT

1 Uvod

»V psihologiji učno motivacijo razumemo kot posebno vrsto motivacije, ki jo učenec z vedenjem izraža v kontekstu šolskega učenja.« (Juriševič 2012, str. 9). Trenutna svetovna zdravstvena situacija zaradi ukrepov proti zaježitvi virusa covid-19 močno vpliva na poučevanje, na celotni izobraževalni sistem, zato je trenutno ključna naloga učiteljev spreminjanje izobraževalne prakse. Spreminjanje v tej meri, da uspemo vzbuditi zanimanje, da smo v poučevanju kot dobri igralci v gledališču, saj sicer ni mogoče vzbuditi pozornosti in ohranjati koncentracije otrok pri delu na daljavo. Razumeti moramo dejstvo, da so učenci za šolsko učenje različno motivirani. »Poznavanje in prepoznavanje motivacijskih značilnosti učencev je podlaga, od koder je treba izhajati, ko motiviramo učence za kakovostno šolsko učenje – učenje z razumevanjem, za (ustvarjalno) reševanje problemov.« (Marentič Požarnik, 2000; Woolfolk, 2002) Zaradi spremenjenega načina dela smo se odločili, da učence vključimo v različne dejavnosti pri delu na daljavo, kjer smo k sodelovanju povabili učitelje šole, v okviru sobotne šole tudi učitelje sosednjih šol, s katerimi sodelujemo pri pripravi takšne oblike dela. Učencem smo dali možnost sodelovanja in odkrivanja svojih talentov v okviru sodelovanja pri izzivih, ki so bili z različnih področij ponujeni v spletnem okolju MS Teams, kjer je bila ustvarjena ekipa Nadarjeni. Vanjo so bili vključeni vsi nadarjeni učenci ter vsi strokovni delavci šole.

2 Spodbujanje nadarjenosti pri delu na daljavo

Pri delu z nadarjenimi smo iskali poti in rešitve, da bi ostali v stiku z njimi in jih kljub okrnjenemu in drugačnemu delu lahko spodbujali, z njimi sodelovali in krepili njihova močna področja. Kot vsako leto smo tudi pri delu na daljavo uspeli izvesti tako imenovano Sobotno šolo, ki jo pripravimo sosednje šole v sodelovanju in pod koordinatrstvom ene izmed nas. Šole, ki pri tem sodelujemo, smo: OŠ Pesnica, OŠ Jarenina, OŠ Jakobski Dol, OŠ Kungota, OŠ Rudolfa Maistra Šentilj ter OŠ Sladki

Vrh. Koordinatorstvo je v lanskem šolskem letu prevzela OŠ Jakobski Dol. Delo je utečeno in dogovorjeno, tako da vsaka šola pripravi eno delavnico in jo ponudi vsem učencem, ki se imajo možnost na delavnico tudi prijaviti. Delavnice potekajo v soboto v dopoldanskem času in trajajo približno dve uri. S takšnim načinom dela dosežemo zelo pester nabor dejavnosti, pokrijemo pa tudi socialni in čustveni vidik nadarjenih učencev (komunikacijske spretnosti, empatija, sodelovanje z drugimi itd.). Zagotovo je bil ta vidik pri izvedbi sobotne šole zelo okrnjen, vendar so učenci v delavnicah s pomočjo Zooma prav tako aktivno sodelovali v mešanih skupinah, torej z učenci različnih šol. »Večina natančnih študij tudi kaže, da socialno in čustveno prilagajanje ne trpi nobene škode. Nadarjeni učenci imajo raje družbo starejših vrstnikov in se vsi nesrečno dolgočasijo, če jih zadržujemo z vrstniki enake starosti.« (Woolfolk, 2002, str. 126) Pomembna oblika stika z nadarjenimi v takšni situaciji so bili predvsem kratki izzivi v spletnem okolju MS Teams, kjer so učenci naloge lahko opravili kadarkoli, predvsem pa smo skupaj z učitelji skušali podajati zanimive, spodbudne naloge ali kratke filme, ob katerih so učenci morali podati svoja razmišljanja, mnenja, sugestije, videnja. »Odrasli imamo v obdobju otrokovega učenja odgovorno nalogo: otroka pri različnih učnih dejavnostih varujemo, spremljamo, spodbujamo, po potrebi usmerjamo. Nadvse pomembno je, da smo občutljivi oziroma odzivni za morebitne posebnosti otrokovega učenja, še posebno za njegovo motiviranost pri učenju.« (Jurišević, M., Rajović, R., Drgan, L., 2010, str. 8)



Slika 1: Prikaz izzivov v ekipi Nadarjeni v spletnem okolju MS Teams na OŠ Sladki Vrh

Za učence smo zaradi nastale situacije pripravili posebno zloženko, kjer smo opisali delavnice, ki se bodo izvedle na daljavo, saj je bilo v začetku šolskega leta predstavljenih in ponujenih veliko takšnih, ki jih je v dani situaciji bilo nemogoče izvesti. Učenci so se priključili takšni obliki dela, vendar je motivacija za dodatno delo in sedenje za ekranom posameznim učencem že močno padla.



DELAVNICE
ZA NADARJENE UČENCE
(iz domačega nastorja)

Mag. Smiljana Valc
IGRANJE JE ZNANJE

Učenje je igra in zabava, zato bomo skoli igra in zabavo priložili tudi učencem, ki imajo velik potencial in so radi, ko se učijo. V naši delavnici bomo uporabili različne metode in tehnike, ki bodo pomagale učencem pri učenju. Vse naloge bodo zanimive in izzivne, zato bomo učencem omogočili, da se učijo na svoj način. Vse naloge bodo prilagojene potrebam in interesom učencev. Če imate kakršnakoli vprašanja, se obrnite na učiteljico Smiljano Valc.

Slika 2 in slika 3: Zbir ponujenih delavnic za krepitev močnih področij pri delu na daljavo znotraj OŠ Sladki Vrh

Zaključek

V lanskem šolskem letu smo v šoli načrtovali 25 delavnic za nadarjene in potencialno nadarjene učence ob predpostavki, da bo šolsko leto potekalo kot običajno v šoli. Zaradi ukrepov, torej zaprtja šol in trajajoče slabe epidemiološke slike, je bilo izvedenih le 9 delavnic, od tega 7 na daljavo. Tako zastavljeno delo in delavnice je bilo nemogoče izvesti tudi ob vrnitvi učencev v šolo zaradi ukrepov, povezanih s covidom-19, ki jih je bilo treba upoštevati (upoštevanje mehurčkov), nadarjeni pa so heterogena skupina. V času dela na daljavo smo zato posamezni učitelji in koordinatorica učencem v spletnem okolju MS Teams tedensko dajali izzive v ekipi Nadarjeni. Slednje pomeni, da so ves čas imeli podporo in možnost krepitve določenih močnih področij. Ob koncu takšnega šolskega

leta sem se kot koordinatorica dela z nadarjenimi odločila, da z učenci opravim skupno zaključno uro v mesecu juniju na prostem, kjer so izpolnili evalvacijski vprašalnik z vprašanji odprtega tipa. S temi vprašalniki sem želela, da z menoj podelijo njihova mnenja, težave, drugačne poglede in dobre izkušnje pri delu na daljavo. Vprašanja so bila namenjena razmisleku in možnostim, da napišejo tisto, kar čutijo, da je prav, in tisto, kar morda niso imeli priložnosti sporočiti. Tako sem lahko učence bolje spoznala in hkrati dobro evalvirala šolsko leto ter dobila njihova pogled in uvid na tako zastavljeno delo.

Literatura

- Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M., Rajović, R., Drgan, L. (2010). NTC UČENJE: Spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju. Gradivo za strokovni seminar. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

IZBIRNI PREDMET ŠOLSKO NOVINARSTVO KOT MOŽNOST ZA RAZVIJANJE NOVINARSKEGA TALENTA IN JEZIKOVNE INTELIIGENCE

Povzetek: Šolsko novinarstvo je kot izbirni predmet del obveznega programa osnovne šole. Je enoleten in se lahko izvaja v 7., 8. ali 9. razredu osnovne šole. Namenjena mu je ena ura pouka tedensko. Predstavlja poglobljanje in razširitev sposobnosti ter znanj v okviru predmeta slovenščina, upošteva interese učencev in uravnoveženost področij umetnostnega ter neumetnostnega jezika. Dejavnosti, ki potekajo v okviru tega predmeta, prispevajo k razvoju jezikovne inteligence. Za jezikovno inteligenco je značilna velika sposobnost uporabe jezika. Ljudje, ki imajo jezikovno inteligenco zelo razvito, so spretni pri pogovoru, govorijo tekoče in dobro razumevajo druge, kar je pri poklicu novinarja zelo pomembno. V prispevku podajamo opis dejavnosti pri izbirnem predmetu Šolsko novinarstvo, ki spodbujajo razvijanje novinarskega talenta oziroma jezikovne inteligence: uvodnik, intervju, fotoreportaža, lektoriranje oziroma iskanje pravopisnih/slogovnih napak.

Ključne besede: jezikovna inteligenca, nadarjenost, šolsko novinarstvo

ELECTIVE SUBJECT SCHOOL JOURNALISM AS AN OPPORTUNITY TO DEVELOP JOURNALISTIC TALENT OR LANGUAGE INTELLIGENCE

Abstract: As an elective subject, School Journalism is part of the compulsory primary school curriculum. It covers one year and it can be implemented in the 7th, 8th or 9th grade of elementary school. One session per week is intended for the subject. It represents the deepening and expansion of abilities and knowledge within the subject Slovene. It also takes into account the students' interests and the balance of the fields of artistic and non-artistic language. The activities carried out within this subject contribute to the development of linguistic intelligence. Linguistic intelligence is characterized by a great ability to use language. People who have a highly developed linguistic intelligence are skilled in conversation, speak fluently and understand others well, which is very important in the profession of a journalist. The article describes the activities in the elective subject School Journalism that encourage the development of journalistic talent or linguistic intelligence: editorial, interview, photoreport, proofreading or searching for spelling/syllabic errors.

Key words: language intelligence, talent, school journalism

Uvod

Jezikovna inteligenca je sestavljena iz zmožnosti uporabe besed in izražanja različnih konceptov in misli. To je ena od osmih vrst inteligenc, ki jih je opredelil Howard Gardner. Jezikovna inteligenca je občutljivost za pomen besed, njihov vrstni red, zvoke, ritme, različne funkcije jezika, fonologijo, sintakso in pragmatiko. Ta vrsta inteligence, imenovana tudi verbalna oziroma besedna, nam omogoča pogovarjati se z drugimi ljudmi, pisati besedila, pisati pisma ali e-pošto. Obstajajo ljudje, ki imajo to inteligenco bolj razvito kot drugi, denimo novinarji. Na naši šoli se izbirni predmet (v nadaljevanju IP) Šolsko novinarstvo izvaja že vrsto let. Ker sem tudi sama novinarka že od srednješolskih let, poznam veščine, ki jih novinar potrebuje, kar želim učencem, ki obiskujejo IP Šolsko novinarstvo, tudi predstaviti in približati.

Šolsko novinarstvo

Šolsko novinarstvo je kot izbirni predmet del obveznega programa osnovne šole. Je enoleten in se lahko izvaja v 7., 8. ali 9. razredu osnovne šole. Namenjena mu je ena ura pouka tedensko. Predstavlja poglobljanje in razširitev sposobnosti ter znanj v okviru predmeta slovenščina, upošteva interese učencev in uravnoveženost področij umetnostnega in neumetnostnega jezika. Šolsko novinarstvo se povezuje z drugimi predmeti in področji, predvsem z vzgojo za medije, knjižnično, likovno in tehnično vzgojo, računalništvom, tujimi jeziki, zgodovino, geografijo, etnologijo ter etiko in družbo. V praktičnem delu z besedili (branje in pisanje) učenci pod učiteljevim vodstvom dograjujejo svojo zmožnost sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil (zlasti sporočanje) ter se usposablja za ustvarjalno in kritično sprejemanje publicističnih/propagandnih besedil. Predmet šolsko novinarstvo lahko spodbuja tudi druge samostojne ali skupinske raziskovalne projekte – tudi po mnenju šole.

(Mohor in Saksida, 2003) Cilje, zapisane v učnem načrtu, učitelj uresničuje selektivno glede na razred, v katerem se predmet izvaja, sposobnosti, predznanje in interese učencev, ob upoštevanju individualizacije in diferenciacije ter glede na svoje izkušnje iz prakse. Temeljni cilji pouka šolskega novinarstva so zapisani v učnem načrtu, te cilje pa dopolnjuje učitelj glede na interese učencev, lastne pobude, usposobljenost in pogoje za delo. Končna izbira vsebin in ciljev je prepuščena učitelju – s tem, da upošteva standarde znanja. (Mohor in Saksida, 2003)

Značilnosti jezikovne inteligence

Za jezikovno inteligenco je značilna velika sposobnost uporabe jezika. Ljudje, ki imajo jezikovno inteligenco zelo razvito, so spretni pri pogovoru, govorijo tekoče in dobro razumevajo druge, kar je pri poklicu novinarja zelo pomembno. Poleg tega tisti z zelo razvito jezikovno inteligenco obožujejo besede, uživajo v branju in poeziji. Pisanje zgodb je za njih prijetna in privlačna dejavnost.

Značilnosti učencev z visoko jezikovno inteligenco in dejavnosti pri IP Šolsko novinarstvo, ki spodbujajo razvijanje jezikovne inteligence.

- Spretnost v komunikaciji

Komunikacija je pomembna na vseh ravneh dela šolskega novinarja. Učenci si prvi dan razdelijo vloge: odgovorni urednik, tehnični urednik, lektor, športni novinar ipd. Vsi morajo biti spretni v komunikaciji, saj je za uspeh – izdajo mesečnega šolskega lista – potrebno sodelovanje vseh.

Učenci morajo veliko pisati in komunicirati prek e-pošte. Pri tem morajo biti večji tako uporabe računalniške tehnologije kot komunikacije, posebej v času koronavirusa, ko je stik v živo večkrat onemogočen.

- Uživanje v branju in pisanju

Novinar mora, ko pride s terena in ima goro podatkov, vse gradivo zapisati v elektronsko obliko, ga pregledati, preučiti, izboljšati. Eno branje ni dovolj, novinar mora v branju uživati, da lahko naredi dober prispevek.

- Dobra sposobnost izražanja

Primer za poglobljanje sposobnosti izražanja je denimo pisanje uvodnika. Pri uvodniku je običajno avtor povsem svoboden, sam napiše, kar želi. Izražanje mora biti primerno, spoštljivo, nežaljivo – v skladu z novinarskim kodeksom. Primer navodila za pisanje uvodnika prikazuje Slika 1.

- Dobra sposobnost črkovanja in hitro prepoznavanje pravopisnih, slovničnih in slogovnih napak

Ko imajo učenci razdeljene vloge, berejo besedila drugih in jih poskušajo izboljšati. Pri tem se urijo v lektoriranju – lektoriranje ni samo odpravljanje pravopisnih in slovničnih napak, temveč tudi slogovno izboljšanje besedila.

V začetku, ko učenci še nimajo pripravljenih svojih prispevkov, pa se urijo v pravopisu in slogovnem izboljševanju na drugih besedilih s spleta in tudi tiskanih različic medijev. Učenci v marsikaterem besedilu najdejo napako in možnosti izboljšave.

- Širok besedni zaklad, spretnost v združevanju besed v stavke, stavkov v povedi in povedi v besedila.

Intervjuvanci so med seboj različni. Marsikateri intervjuvanec je zgovoren in učenci nimajo težav pri zapisovanju njegovih besed; se pa zgodi, da so intervjuvanci redkobesedni in novinar pridobi tako malo podatkov, da bi bila objava intervjuja nesmiselna. Takrat mora novinar znati njegove besede preoblikovati in razširiti, da nastane drug novinarski žanr: morda le krajša vest. Pri tem lahko opravi intervju še s kom drugim ali pa ga prosi zgolj za izjavo in združi z intervjujem.

Težava se lahko pojavi tudi, ko intervjuvanec poda ogromno podatkov, odgovora na intervjuvančevo vprašanje pa ne. Takrat mora novinar znati razbrati bistvo in intervjuvanca s svojimi vprašanji neopazno pripeljati k za intervju relevantni temi.

- Uporaba raznolikih besed, bogat besedni zaklad

Nekateri intervjuvanci zelo veliko povedo, a vseskozi z istimi, lahko tudi pogovornimi, narečnimi ali žargonskimi besedami. Intervjuvanec mora znati že med intervjujem te besede preoblikovati v knjižni jezik in jih med samim intervjujem tudi uporabljati (denimo pri naslednjem vprašanju). Tako tudi bralec dobi podatek o tem, kaj je katera beseda pomenila. Pri intervjuju se namreč držimo načela, da zapišemo tako, kot je rekel intervjuvanec, razen če nas ta v avtorizaciji intervjuja (ali pa že prej) ne prosi, naj njegove besede olepšamo. Vsako izboljšavo mora intervjuvanec potrditi oziroma avtorizirati oziroma dati dovoljenje za objavo. Navodilo za pisanje intervjuja prikazuje Slika 2.

- Sposobnost poslušanja oziroma sposobnost pozornega spremljanja jezikovnih vzorcev drugih in občutljivost na jezikovno izražanje

Težava se lahko pojavi tudi, ko intervjuvanec poda ogromno podatkov, odgovora na novinarjevo

vprašanje pa ne. Takrat mora novinar znati razbrati bistvo in intervjuvanca ponovno pripeljati k ustreznim temam. Novinar si običajno vnaprej pripravi vprašanja, vendar lahko intervjuvanec na njih odgovori nevede oziroma nenamenoma pri drugem vprašanju. Novinar mora tako biti sposoben pozorno poslušati intervjuvanca, da vprašanj ne ponavlja.

- Retorična spretnost in uspešnost v prepričevanju

Mnogokrat se zgodi, da intervjuvanci ne želijo sodelovati v intervjuju, so pa pomembni za temo določene izdaje šolskega lista. Takrat se novinar trudi, da bi jih na popolnoma nevsiljiv, predvsem pa spoštljiv način prepričal v sodelovanje.

- Dober verbalni spomin

Če intervjuvanec ne dovoli snemanja, a govori zelo hitro, si novinar ne more zapisati vsega, kar mu je intervjuvanec povedal. Zato mora imeti zelo dober spomin, da se ob zapisanih ključnih točkah natančno spomni, kaj mu je intervjuvanec povedal.

Dober način urjenja verbalnega spomina je tudi srečanje z urednikom občinskega glasila, ki je organizirano enkrat letno. Takrat si morajo učenci pripraviti vprašanja in morajo pozorno spremljati, kaj bo urednik povedal v svoji predstavitvi in česa ne, da se vprašanja ne bi ponavljala.

- Organiziranost in sistematičnost

Novinarji se morajo znati zelo dobro organizirati, saj so vezani na časovne roke. Naši prispevki se objavljajo v občinskem glasilu. Vsak mesec je rok za oddajo na drugi datum, datumi pa so znani le en mesec naprej. Novinarji morajo biti spretni pri organizaciji, imeti nekaj gradiva za objavo tudi na zalogi in vedno razmišljati, da se zaradi odvisnosti od intervjuvanca oziroma drugih oseb lahko zgodi marsikaj in prispevek ne bo pripravljen.

Dober primer za razvijanje organiziranosti in sistematičnosti je fotoreportaža, saj zahteva načrtovanje kraja, časa in tudi upoštevanje vremenskih razmer, seveda pa mora biti pripravljena pravočasno. Navodilo za izdelavo fotoreportaže prikazuje Slika 3.

- Ustrezna sposobnost izbire besed za doseganje želenega odziva

Pri intervjuju se lahko zgodi, da določena vprašanja intervjuvancu ne ugajajo. Zato mora novinar že na začetku intervjuja z ustreznim tonom intervjuvanca seznaniti, da lahko pri vsakem vprašanju reče, da o tem ne bi želel govoriti, in da lahko kadarkoli intervju prekine.

Zaključek

Šolsko novinarstvo kot izbirni predmet predstavlja poglobljanje in razširitev sposobnosti ter znanj v okviru predmeta slovenščina, upošteva interese učencev in uravnoteženost področij umetnostnega in neumetnostnega jezika. Dejavnosti, ki potekajo v okviru tega predmeta, prispevajo k razvoju jezikovne inteligence; učenci poglobljajo svoje spretnosti v komunikaciji, uživajo v branju in pisanju ter širijo sposobnost izražanja, poglobljajo sposobnost črkovanja in prepoznavanja pravopisnih, slovničnih ter slogovnih napak. Širijo si besedni zaklad, postajajo spretnejši v združevanju besed v stavke, stavkov v povedi in povedi v besedila, uporabljajo raznolike besede, krepijo sposobnost poslušanja oziroma sposobnost pozornega spremljanja jezikovnih vzorcev drugih in občutljivost na jezikovno izražanje, razvijajo retorično spretnost in uspešnost v prepričevanju, krepijo verbalni spomin, organiziranost in sistematičnost ter sposobnost izbire besed za ustvarjanje želenega odziva ter širijo sposobnosti izražanja.

Literatura

Društvo novinarjev Republike Slovenije. (b. l.) Kodeks. Pridobljeno na: <https://novinar.com/drustvo-novinarjev-slovenije/o-nas/dokumenti/kodeks/>

Mohor, M. in Saksida, I. (2003). Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina: gledališki klub, literarni klub, šolsko novinarstvo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

IDENTIFIKACIJA POTENCIJALNO DAROVITE DJECE U VRTIĆU I IZAZOVI RADA U SUSTAVU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

U današnje vrijeme svi znamo da postoji termin "djeca s posebnim potrebama", a u javnosti je nažalost malo poznato da su i potencijalno darovita djeca dio te skupine sa svim svojim posebnostima. Zbog stručnosti odgojitelja kao prvih u redu stručnjaka iz područja RPOO-a koji "identificiraju" u svojoj odgojnoj skupini potencijalno darovito dijete, pa nadalje psihologa daljnjim testiranjem, potencijalno darovito dijete dobiva mogućnost izraziti svoje potencijale ukoliko mu se omoguće uvjeti za isto.

- Na koji način i u kojim uvjetima u vrtiću potencijalno darovito dijete dobiva ono što mu je nužno za rast i razvoj u svakom aspektu njegove ličnosti?

- Koje tipovi darovite djece postoje? Koje su njihove specifičnosti i potrebe?

- Što se s njima događa kada krenu u osnovnu školu (kroz obrazovni sustav)?

- Koliko sustav ulaže u područje darovitosti i na koji način društvo doživljava potencijalno darovitu djecu?

O tim bismo pitanjima iz aspekta stručne i osobne prakse ćemo govoriti kroz današnju prezentaciju. Pojam darovitost ima mnogo definicija, preko stotinjak, te je razni autori navode u različitim oblicima, no ipak nisu sve teorije u potpunosti točne. Jedna od najprikladnijih te u potpunosti točnih definicija glasi: „Darovitost je sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postigne izrazito iznad prosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998:15).

Darovitost pripada grani psihologije koja se bavi proučavanjem i opisivanjem individualnih razlika između pojedinaca. Samo pitanje nastajanja darovitosti godinama stvara razne diskusije. Ukorijenjeni su mitovi da je darovitost ili u cijelosti urođena ili u cijelosti proizvod okoline.

Prema tome, darovitost pripada diferencijalnoj psihologiji upravo zbog te svoje različitosti koja se očituje kod pojedinaca (Von Krafft i Semke, 2008).

Predškolsko razdoblje ključno je za poticanje razvoja svih postojećih potencijala s kojima dijete dolazi na svijet, pa tako i razvoj onih područja koja bi se mogla intenzivnije razviti i iskazati kao darovitost. Hoće li dijete razviti svoju darovitost i iskazati je u nekom području svoga djelovanja, osim o onome što je genetski naslijedilo, značajno će ovisiti i o okolinskim utjecajima. U tome procesu najznačajniji doprinos imaju obiteljska sredina, odgojno-obrazovne ustanove u kojima djeca provode sve više vremena, te odgojitelji kao prvi učitelji djece. Profesionalna zadaća odgojitelja/učitelja je, kao i slučaju djece s teškoćama u razvoju, istraživanje i osiguravanje obrazovanja koje će primjereno odgovoriti na njihove jedinstvene intelektualne, emocionalne i socijalne potrebe. Potrebno je dodatno obrazovati odgojitelje/učitelje kako bi usvojili nova znanja i uklonili moguće zablude. U tome smislu možemo govoriti o inkluziji darovitih. Pravovremeno identificiranje i rad s darovitimima nužno je kako ne bi došlo do gubitka ili podbacivanja.

Najčešće testiranje od strane vrtićkog psihologa počinje od četvrte godine života, testovima sposobnosti i kreativnosti.

Renzulli i Ries (1985, prema Cvetković – Lay, 2010) darovitost definiraju kao produkt triju sastavnica: iznad prosječno razvijene sposobnosti, osobine ličnosti te kreativnost. Navedeni sklop osobina nazvan je „Troprstenasta koncepcija darovitosti“. Darovitost se iskazuje u prostoru međusobnog preklapanja ovih triju osnovnih sastavnica.

Darovita djeca zahtijevaju drugačije obrazovne programe - individualizirani pristup, a pokazuju potencijal ili ostvaruju visoko postignuće u sljedećim sposobnostima:

- Općim intelektualnim sposobnostima
- Specifičnim akademskim sposobnostima
- Školskim i kreativnim sposobnostima
- Sposobnostima vođenja i rukovođenja
- Umjetničkim sposobnostima
- Psihomotornim sposobnostima

Odgajno-obrazovne ustanove, posebno predškolske, sve su više svjesne svoje uloge u podršci potencijalno darovitoj djeci i istražuju načine i postupke kako bi svoju ulogu što bolje i uspješnije ispunile. Međutim, i dalje su djeca sa posebnim potrebama, a među njima i darovita djeca marginalizirana u odgajno-obrazovnom sustavu, stoga moramo naglasiti da postoji potreba za mijenjanjem tradicionalnih metoda rada i ukorijenjenih mitova te potreba za zainteresiranim, odgovornim pojedincima koji će kreirati opće i obrazovne politike, i nadasve kompetentnim edukatorima koji rade s djecom - odgojiteljima, učiteljima, profesorima i drugim stručnjacima. Važne sposobnosti darovite su izražena intrinzična (unutarnja) motivacija i kreativnost koja omogućuje darovitom djetetu/pojedincu posjedovanje divergentnog mišljenja, čiji je rezultat produciranje novih i originalnih ideja. Važno je znati da upravo opstanak, razvoj i postignuća čovječanstva dugujemo darovitim pojedincima.

Obilježja IM - ponos, znatiželja, interes, uspješnost;

Kreativnosti – Fluentnost, fleksibilnost, originalnost, divergentno mišljenje, otvorenost za nova iskustva, osjetljivost na stimulaciju, Spremnost na rizik.

Problem: Mjerljivost?

Identifikacija je stručno utvrđivanje darovitosti. Gardner je u razumijevanju inteligencije napravio korak dalje od dotadašnjih shvaćanja o općoj inteligenciji. Većina modela za testiranje kvocijenta inteligencije, po Gardnerovu mišljenju, pokriva samo dvije vrste inteligencije: verbalno-lingvističku i logičko-matematičku. Ono što je najznačajnije u teoriji višestrukih inteligencija jest shvaćanje da svaka osoba ima jedinstvenu kombinaciju svih vrsta inteligencije, s time da se pojedine od njih javljaju različitim intenzitetom. Ukoliko se u nekog pojedinca neka od inteligencija javi u značajno većem intenzitetu, on će biti darovit u tom području. Postojanje izraženije razvijenih sposobnosti vidljivo je već u djetinjstvu. Gardner govori o „matrici darovitosti“ koja može biti kombinacija jedne, dviju ili više specifičnih inteligencija.

U prvoj verziji svoje teorije ljudske je sposobnosti podijelio u sedam vrsta (dozvolivši mogućnost mijenjanja njihovog broja) i nazvao ih „sedam inteligencija“ (Gardner, 1983).

1. Logičko - matematička: spontano analitičko i sistematično mišljenje, lako baratanje količinama, matematičkim pojmovima i brojevima
2. Lingvističko – verbalna: dobro pamti i barata verbalnim podacima, ima razvijen rječnik, lako uči strane jezike
3. Vizualno – spacijalna: jasno uočavanje detalja, snalaženje u prostoru, interpretacija informacija u dvije ili tri dimenzije
4. Tjelesno – kinestetička: vješto baratanje vlastitim tijelom, razvijena fina motorika, uspjeh u sportu i tjelesnim aktivnostima
5. Glazbena: razlikovanje zvukova i glazbenih obrazaca, razumijevanje i interpretacija glazbe, često zna svirati neki instrument
6. Interpersonalna: razumijevanje ponašanja drugih, vještine u socijalnim situacijama i komunikaciji, osoba je često vođa i omiljena
7. Intrapersonalna: poznavanje i razumijevanje sebe, svojih potreba i ciljeva, jakih i slabih strana

Socio-emocionalne specifičnosti darovite djece.

Iako je mnogo istraživanja vezano uz kognitivni razvoj darovitih pojedinaca, manji se dio osvrnuo na njihove specifičnosti vezane uz socio-emocionalni razvoj.

Intenzivnost

Dabrowski (prema Heller i sur., 2000) opisuje kako su daroviti pojedinci često hipersenzibilni, to jest iskazuju iznimno visoku razinu osjetljivost. Dabrowski navodi kako se njihova preosjetljivost može iskazati u pet područja:

1. Pretjerana pobudljivost intelekta - očituje se velikom „gladi“ za znanjem, postavljanjem beskonačnih pitanja i visokom znatiželjom o funkcioniranju svijeta koji ih okružuje. Dabrowski opisuje kako ovi daroviti pojedinci imaju izrazito aktivan um koji neprestano pokušava steći novo znanje. Uživaju u mentalnim izazovima i zagonetkama. Ova dječica mogu sate provesti istražujući, postavljajući hipoteze i promišljajući o temama koje ih zanimaju.
2. Pretjerana pobudljivost emocija - uočava se kod djece koja imaju izražene, duboke i snažne emocije. Takvo će dijete imati mnogo intenzivniju ljutnju ili tugu od prosječnoga djeteta. Ova osobina nerijetko otežava svakodnevicu i darovitom djetetu i njegovoj okolini. Kod takve djece kao da je svaka emocija dodatno potencirana. Suočeni s jakim emocionalnim intenzitetom, roditelji nerijetko teže razumiju njihove burne reakcije. Darovita djeca također mogu biti vrlo osjetljiva na osjećaje i

raspoloženja okoline, primjerice na umor ili nervozu. Često roditelji opisuju neobičnu empatiju i suosjećanje koje su primijetili kod svoje djece već od najranije dobi. To su djeca koja mogu biti vrlo potresena i danima razmišljati nakon što su vidjela ozlijeđenu životinju ili osobu u nevolji.

3. Pretjerana pobudljivost psihomotorike - Piechowski (1991, prema Webb i sur., 2010) navodi da darovita djeca s pretjeranom pobudljivošću psihomotorike imaju osjetljiviji neuromuskularni sustav, što dovodi do povećane tjelesne aktivnosti i energičnosti. Ona su često u pokretu, mnogo govore, kao da njihovo tijelo mora pratiti njihov um, koji brzo misli i reagira. Posebice kada su emocionalno pobuđeni, ti pojedinci imaju 20 povećanu potrebu za kretanjem, što može dovesti do problema s okolinom, ponajprije unutar školskog sustava.

Hartnett i Nelson Rinn (2004, prema Webb i sur. 2010) upozoravaju na to da postoji mogućnost da se djeci s pretjeranom pobudljivošću psihomotorike postavi pogrešna dijagnoza poremećaja pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD).

4. Pretjerana pobudljivost mašte - Visoka kreativnost jedna je od istaknutih značajki darovitih pojedinaca. Kada se ona spoji s bogatom imaginacijom, ti pojedinci zaista mogu imati izgrađen cijeli drugačiji svijet u svojoj mašti. Njihova je mašta živa, oni lako vizualiziraju pojmove, riječi, priče, sanjaju slikovite snove. Njihov um brzo odluta u raznim smjerovima, pa često takve osobe nazivamo nepopravljivim sanjarima. Nije neobično da darovita dječica s izraženom maštom imaju imaginarne prijatelje s kojima se igraju, razgovaraju, osmišljavaju zajedničke priče... Uživaju upotrebljavati metafore i smišljati nove i uzbudljive igre, a njihove su reakcije nerijetko teatralne i dodatno naglašene. Kako ovi pojedinci lako mogu „pobjeći” u svoj svijet mašte, vrlo se lako može dobiti dojam odsutnoga djeteta, stoga je ova skupina također u većoj opasnosti da im se pripíše pogrešna dijagnoza poput poremećaja pozornosti.

5. Pretjerana pobudljivost osjetila - može se javiti u pet područja, to jest u području okusa, mirisa, sluha, vida i dodira. Roditelji često vrlo rano primijete ako su im djeca pretjerano osjetljiva na okolne podražaje kao što su buka, miris, okus ili dodir. Primjerice, taktilno preosjetljiva djeca često se žale da ih odjeća ili obuća stiše ili grebe, stoga roditelji trebaju kupovati odjeću od točno određenog materijala ili skidati etikete sa svakog odjevnog predmeta. Izazov su i djeca koja su osjetljiva na okuse. Ona obično žele jesti svega nekoliko određenih namirnica, a ostale ne žele ni probati. Ovim pojedincima osjet okusa može biti dodatno pojačan, stoga mnogo intenzivnije doživljavaju okuse i teksturu hrane. Budući da živimo u bučnom svijetu, djeci koja su pretjerano osjetljiva na zvuk i jednostavna šetnja ulicom može biti velik izvor stresa. Iščekivanje kada će koji automobil zatrubiti ili tko će pored njega viknuti može buditi dodatnu napetost kod ove djece. Također mogu imati averzije prema određenim mirisima, a svjetlucaje fluorescentnih svjetala u trgovačkim centrima može ih frustrirati. Nešto što njihovim vršnjacima može biti zabavno, darovitoj djeci koja su pretjerano osjetljivo pobudljiva u jednom ili više područja može biti gotovo pa bolno iskustvo. Valja podučiti dijete socijalno prihvatljivim načinima ponašanja, odnosno kako mogu primjereno pokazati da im nešto smeta. To je posebice teško kada su djeca manja jer ona teže reguliraju svoje emocionalne reakcije.

Biti hipersenzibilno dijete zaista nije lako. Naime, lako reaktivan organizam teže je regulirati i potrebno je mnogo više truda i vremena da dijete nauči svoje potrebe zadovoljavati na adekvatne načine, odnosno izražavati ih na socijalno prihvatljiv način. To je jedna od vještina koje dijete može usvajati kroz proces terapije igrom. Tada se djetetu intenzivno, a opet nenametljivo, osvještavaju njegovi osjećaji, misli i ponašanja.

Darovita se djeca vrlo često zauzimaju za svoja prava i za prava drugih. Osjetljivija su na nepravdu, stoga na nju češće i reagiraju, čak i ako zbog toga sebe dovedu u nepriliku. Primjerice, ako dijete koje dobije dobru ocjenu primijeti da je njemu učiteljica popustila više nego ostaloj djeci, može biti nezadovoljno i odbijati (ne)zasluženu ocjenu. Ova, naizgled pozitivna osobina darovitoj djeci može prouzročiti mnogo frustracija i boli. Zbog svojih kognitivnih sposobnosti i naprednoga moralnog razvoja darovita djeca lakše uočavaju nelogičnosti i apsurdne u svijetu koji ih okružuje. Kod njih se može pojaviti velika razočaranost kada otkriju da odrasli oko njih ne zadovoljavaju njihove ideale;

Idealizam

Zbog idealizma neka darovita djeca mogu djelovati preozbiljno, pesimistično ili deprimirano. Kao što je navedeno, darovita djeca ne samo da će biti razočarana nepravdom koju uočavaju u svijetu oko sebe, nego će zbog visokih kriterija i prema sebi i svojim ponašanjima biti vrlo kritična. Zbog toga što im je pravednost visoko u sustavu vrijednosti mogu se ljutiti na one koji ne zadovoljavaju ovu vrijednost. Budući da i samome darovitom djetetu u brojnim situacijama ipak može biti teško izdržati

neki izazov i ponašati se potpuno „pravedno” (zbog snažne želje za nečime ili zbog slabije razvijene samoregulacije), kod darovitog se djeteta može javiti snažan osjećaj krivnje;

Perfekcionizam

Perfekcionizam je vrlo često prisutan kod darovite djece. Darovita djeca mogu imati visoka očekivanja od sebe i drugih te pritom mogu biti vrlo rigidna. Budući da su najčešće uspješnija u većini razvojnih zadataka, navikla su da većinu toga mogu napraviti iz prvog pokušaja. Djeca u području svoje darovitosti rano nauče da mogu lako ostvarivati svoje ciljeve, bez mnogo truda i uloženog napora. Naravno, kako odrastaju, tako se suočavaju s mnogo više izazova za čije je svladavanje potrebno uložiti trud i zalaganje, ali i iskusiti pokušaje i pogreške. S obzirom na to da su navikla da im većina toga ide od ruke, kada se moraju dodatno potruditi, ova se dječica nerijetko osjećaju neuspješno i nezadovoljno. Često su vođena razmišljanjem po principu sve ili ništa, odnosno: „Ako ja to ne mogu napraviti dobro, onda sam nesposoban/nesposobna.” Naravno da takav način razmišljanja utječe na njihovu sliku o sebi, a neposredno i na njihovo samopoštovanje, koje može biti poljuljano. Katkad će darovito dijete zbog straha od neuspjeha izbjegavati aktivnosti unatoč tomu što bi u njihovu izvršavanu vjerojatno bilo izvrsno. Mnogo roditelja navodi da njihova djeca ne žele nešto ni pokušati, primjerice uključiti se u novu igru čija pravila još ne znaju, jer nisu sigurna mogu li „uspjeti”;

Interesi

Zbog velike potrebe za poznavanjem svijeta koji ih okružuje darovita djeca često iskazuju vrlo širok raspon interesa. Darovita djeca često imaju visoke potencijale u mnogim područjima. S vremena na vrijeme darovitu se djecu može čuti kako sa žarom govore o budućim zanimanjima kojima se žele baviti. Simpson i Kaufman 28 (1981, prema Webb i sur. 2010) navode da visoko daroviti studenti češće nego njihovi vršnjaci mijenjaju glavni predmet studija. Ako dijete ima velik broj različitih interesa, to mu svakako može otežati fokusiranje i postizanje uspjeha u nekom od tih područja. To također može voditi k tomu da se svakomu od tih područja posveti površnije te da se teže usmjeri na neki konkretan interes. To je posebice važno u školskoj dobi i pri biranju srednje škole i fakulteta, pa mu tada može trebati dodatna pomoć da odluči što će mu biti primarno područje interesa, a što mu može biti hobi ili tek povremen interes. S druge strane, može se pojaviti velika fokusiranost na samo jedno područje. Takva se djeca mogu opirati tomu da se njihovi interesi prošire, što može dovesti do poteškoća u odnosu s roditeljima, učiteljima ili vršnjacima.

Socijalizacija

1. Osamljeni - drugačiji, teško pronalaze drugu djecu sličnih interesa, „bježe“ u svijet gdje manje boli, maštoviti svijet knjiga ili virtualni svijet igara;
 2. Netolerantni - nemaju razumijevanja za djecu koja ne usvajaju informacije brzo i lako poput njih, egocentrični, ponekad ne mogu razmišljati iz perspektive druge osobe/djeteta;
 3. Imaju otpor prema autoritetu – nisu skloni slijediti ideje niti upute drugih, „tvrdooglavi“ žele raditi po svom, no cijene autentičnost, iako teško stječu povjerenje, traže ideal u uzoru, često se razočaraju;
 4. Nefleksibilni – gledaju na stvari „crno – bijelo“, traže smisao u onome što ih okružuje, pravdu; Uslijed toga, darovita djeca mogu razviti niz kompenzacijskih strategija kako bi prikrila svoju darovitost i izbjegla isticanje među vršnjacima (Sliverman, 2013). Ljutnja je često zamaskirana bol koju je lakše izraziti kroz ljutito ponašanje. Skloni su uočavanju nepravde ili nepravilnosti iz svoje okoline više od svojih vršnjaka, što im može dodatno potaknuti osjećaje povrijeđenosti, nemoći, frustracije ili tuge osjećajući se neshvaćeno i usamljeno, izostaje osjećaj pripadanja. Velik nesklad između kognitivnoga i emocionalnoga razvoja darovitoga djeteta dovodi do toga da se u jednom trenutku s njim možete razgovarati kao s odraslom osobom, dok će se u drugom trenutku baciti na pod i vikati poput maloga djeteta. Darovita su djeca kognitivno jaka i ne prihvaćaju odgovore „zato što sam ja tako rekla” U nošenju s njihovom ljutnjom i kod postavljanja granica morat ćemo se potruditi i dati im dobre razloge zašto nešto trebaju napraviti, no važnije je od toga usmjeravanje na njihove osjećaje, uvažavanjem istih.
- 6 Tipova darovite djece (van okvira ranog i predškolskog odgoja, školska dob)

U literaturi ćemo naići na različite profile darovite djece, a podjeljeni su na šest profila darovitosti.

Prvi tip - daroviti učenik s visokim rezultatima (engl. "highachiever").

Najčešće prepoznati kao kandidati za darovite programe, pokazuje interes, visoko motiviran, fokusiran na zadatak, ima odlične ideje, marljiv, predan zadatku;

Drugi tip - izazivači (engl. "challenger"), kreativni učenici kojima se ne daje prilika da izraze kreativnost. Rijetko prepoznati kao daroviti, netaktični, sarkastični, ne priznaju autoritet, u konfliktu sa

učiteljima;

Treći tip - skriveni daroviti (engl. "underground student"), učenici koji se namjerno trude prikriti svoju darovitost kako bi se bolje uklopili među vršnjacima, većinom djevojčice koje razvijaju aksi-oznost i nesigurnost, te imaju veliku potrebu za pripadanjem, osjećaju se bolje sazrijevanjem kada shvate da mogu biti prihvaćeni baš onakvi kakvi jesu;

Četvrti tip - daroviti učenik s dvostrukom dijagnozom (engl. "double labelled").

To su učenici s fizičkim i emotivnim poteškoćama ili poteškoćama u učenju, zbog kojih je darovitost prikrivena i u drugom planu, često frustrirani, izolirani, nestrpljivi i kritični, sa niskim samopouzdanjem;

Peti tip - učenik koji je odustao od školovanja (engl. "dropout"), većinom zbog stalnih podbacivanja u školskom uspjehu uzrokovanih demotivirajućim učincima neadekvatnih programa. Ljutit, frustriran, osjeća se odbačeno u sustavu obrazovanja, sklon depresiji, zauzima obrambeni stav, jako kasno prepoznati u sustavu zbog čega su ogorčeni i imaju nisko samopouzdanje;

Šesti tip - nezavisan daroviti učenik (engl. "autonomous learner"). Neovisan i samousmjeren, često vođa, sam kreira svoje mogućnosti, pozitivan i uspješan;

Postoje, dakle, tipovi darovitih učenika koji se teško prepoznaju u identifikacijskom procesu. Sve prethodno nabrojane skupine darovitih učenika (osim prve, "high-achiever", te druge, "autonomous learner") drastično manje proizlaze iz identifikacijskih procesa kao daroviti. To su daroviti učenici koji ne postižu rezultate u skladu sa svojim stvarnim sposobnostima. Za njih su karakteristične slabe navike učenja, manjak koncentracije, nedovršenost rješavanih zadataka, nisko samopouzdanje, negativan stav i emocionalna frustriranost. George (2003) još nabroja i sljedeće karakteristike tipične za darovitu djecu koja ne postižu odgovarajući uspjeh: ponašanja kojima se izbjegavaju školske obveze, neprihvaćenost od vršnjaka i pomanjkanje koncentracije.

(Podjela u šest profila darovitosti prema Betts & Neihart, 1988, u: New South Wales Department of Education and Training, 2004, 9. 14).

No, postoji lijek za podbacivanje u uspješnosti, a nalazi se u brižnoj procjeni, višedimenzionalnom pristupu problemima tih učenika, pružanju odgovarajućeg obrazovnog ozračja i odgovarajućih nastavnih metoda pomoću čega će učenik popraviti svoj uspjeh (Identifikacija darovitih učenika u osnovnoj školi, George, 2003./J. Škoda)

Statistički gledano, više od 50% učenika sa natprosječnim sposobnostima NE prolaze dobro u školi (Hoover – Schultz, 2005.)

Prema istraživanju MENSA-e, 20/1000 djece je darovito. Na kraju obrazovnog sustava ostaje svega 3. Što se dogodilo sa preostalih 17?!

Darovita djeca vrlo rano nauče neverbalni govor tijela i emocije koje ljudi iskazuju glasom, ali kako razumjeti svoje i tuđe osjećaje tek trebaju naučiti. Njihova izrazita osjetljivost u kombinaciji s izraženim intelektom često su u sukobu. Budući da darovita djeca imaju veliku potrebu za razumijevanjem sadržaja oko i unutar sebe, često će tražiti neku vrstu logike u svojim ili tuđim osjećajima, stoga mogu biti zbunjena tako da nekad imaju podvojene ili neprikladne osjećaje.

Napredan intelektualni razvoj omogućuje im da uvide nesklad unutar sebe, a spoznaja da su na neki način slični, a opet drugačiji od svojih vršnjaka, može im izazvati različite poteškoće. Događa se da se osjećaju razapeto između potrebe za uspjehom i potrebe da se prilagode većini i tada znaju namjerno umanjivati svoje potencijale. Važno je djeci naglasiti da biti drugačiji ne znači biti „lošiji”. S druge strane, zbog svoje inteligencije darovito dijete može postati suviše autoritativno, previše „šefovati” te nevoljko slušati mišljenja drugih. Frustracija sobom i drugima te manjak tolerancije prema svojim vršnjacima, braći ili sestrama vidno otežava svakodnevno funkcioniranje. Ako dijete nema podršku i razumijevanje okoline, može se osjećati neprihvaćenim, osamljenim, potištenim ili čak iskazivati agresivno ponašanje. Uloga roditelja u odgoju darovitoga djeteta nije nimalo laka. Tijekom njihova odrastanja potpora obitelji u prihvaćanju njihove različitosti i formiranju pozitivne slike o sebi vrlo je važna. Unatoč velikom potencijalu koji nose, darovitoj je djeci potrebna pomoć u usklađivanju misli, osjećaja i ponašanja, te u prihvaćanju ograničenja. Formiranje prijateljstava izvan obiteljskoga kruga još je jedan način osnaživanja darovitoga djeteta. Osim druženja s djecom iste kronološke dobi, daroviti pojedinci imaju potrebu i provoditi vrijeme s djecom sličnih intelektualnih sposobnosti.

To je moguće ostvariti kroz radionice posebno osmišljenje od strane stručnog i educiranog kadra. Upoznavanjem djece slične sebi umanjuje osjećaj različitosti, odnosno doprinosi osjećaju pripadnosti. Izrazito je važno darovitu djecu poučavati kritičkom mišljenju, te pomoći im razvijati socio-emocionalne vještine kako bi imali realniju sliku svijeta i uspjeli ostvariti kvalitetne socijalne odnose.

- Pridržavati se državnog pedagoškog standarda vezano za broj djece u skupinama, pa tako i broju odgojitelja po skupinama, nadalje poštivanje članaka DPS-a broj 9. – 12. koji govore o osiguravanju kako materijalnih, odgojno – obrazovnih i tehničkih uvjeta za cjelovit razvoj potencijalno darovite djece čime bi se omogućio kvalitetniji odgojno-obrazovni rad kroz redoviti, prošireni i/ili prilagođeni program u obliku igraonice/radionice.

- Dodatno kontinuirano educirati odgojitelje/učitelje/profesore

- Osigurati sredstva za rad i stručnu podršku

- Kontinuirano raditi na osvješćavanju društva o razumijevanj i uvažavanju različitosti

Zapravo, u kojem će se smjeru razviti potencijalna darovitost ne možemo znati i djeci ćemo najviše olakšati ako ih oslobodimo velikih očekivanja i „samo“ im osiguramo uvjete za razvoj njihovih potencijala. Kao stručnjaci u radu s darovitom djecom imamo izuzetno važnu ulogu i njihovom djetinjstvu i veliku odgovornost. Mi možemo i trebamo biti podrška njima i njihovim roditeljima kako bi ih bolje razumjeli, moramo ohrabrivati njihovu znatiželju, pomoći im da nauče regulirati vlastite intenzivne emocije, da zadrže intrinzičnu motivaciju i razviju pozitivnu sliku o sebi. Ulaganje u djecu je ulaganje u budućnost čovječanstva!

Ukratko o izlagaču

Udruga SIDRO – odgojitelji u zaštiti prava djeteta u dječjem vrtiću, nastala je iz istoimene inicijative odgojitelja, koji su u svome obrazovanju i radu uočili velike razlike, diskriminaciju djece i zaposlenih, mnoge nepravilnosti i nezakonitosti, te potrebu reagiranja i zahtijevanja izmjena s ciljem osiguravanja jednako dostupnog, jednako sigurnog i jednako kvalitetnog vrtića za svako dijete. Godinu i devet mjeseci od pokretanja Inicijative SIDRO, udruga broji velik broj članova i pratitelja, koji doseže više od 17.000 osoba, dok 64 stručnjaka različitih profila (odgojitelji, magistri RPOO, pedagozi, psiholozi, ravnatelji...) volontira u 4 radne skupine, donoseći prijedloge i tražeći izmjene koje su nužne u praksi. Osim zakonskih okvira i pravnog savjetovanja, naši članovi u svakom trenutku na raspolaganju imaju stručnu pedagošku podršku, psihološku podršku, savjetodavnu službu za studente i pripravnike, ali i ostale sudionike odgojno – obrazovnih procesa u dječjim vrtićima. U ime udruge izlagati će dopredsjednica udruge, dok rad potpisuju aktivni članovi koje ćemo navesti u samom članku.

Udruga SIDRO – odgojitelji u zaštiti prava djeteta u dječjem vrtiću

Tamara Banović, OŠ Josip Pupačić Omiš
E-mail: tamara.banovic@skole.hr, tamarabanovic@yahoo.com
Ivana Zemunik, OŠ Josip Pupačić Omiš
E-mail: ivana.zemunik@skole.hr, ivana.zemunik1@gmail.com

KAKO PREPOZNATI POTENCIJALNO DAROVITE UČENIKE KROZ PRIRODOSLOVNE PREDMETE

Sažetak: Nedostatak identifikacije darovitih učenika u osnovnim školama i nedostatak načina rada s njima tijekom posljednjih desetak godina potakao nas je da pokušamo same prepoznati takve učenike i osmislimo različite aktivnosti kojima bi se potencijali učenika razvijali. Početkom 7. razreda, učenicima ponudimo jedan posebno osmišljen i izrađen test. Koristeći dostupnu literaturu, kombiniramo različite zadatke više razine iz polja prirodoslovlja i kombiniramo ih sa zadacima koji se rješavaju na različitim testovima inteligencije. Takav test nam po generaciji (od 100 do 120 učenika), istakne dva do četiri učenika s kojima radimo dodatno, volonterski, u pravilu do kraja osmog razreda. Zbog njihovih osobnosti i osobitosti, s takvim učenicima radimo najčešće individualno, dva sata tjedno, izmjenjujući sadržaje i aktivnosti iz biologije i kemije. Takvi učenici uče aktivnim pristupom, istraživački dolaze do odgovora na različita istraživačka pitanja, koriste dostupne digitalne alate u radu, sudjeluju na natjecanjima iz kemije, biologije i GLOBE programa. Naši, potencijalno daroviti učenici su i polaznici Centra izvrsnosti Splitsko-dalmatinske županije. Rad s njima potakao nas je da se ove godine i same okušamo kao predavačice u Centru izvrsnosti iz prirodoslovlja. Pokazalo se da su materijali koje pripremamo za rad s našim učenicima bili jako dobro prihvaćeni i kod ostalih darovitih učenika, polaznika CI. Ovim radom predstavljeni su primjeri testa identifikacije kojega provodimo među našim učenicima u školi, te primjeri rada s potencijalno darovitim učenicima u Centru izvrsnosti prirodoslovlja Splitsko-dalmatinske županije. Ključne riječi: darovitost, prirodoslovlje, istraživačko učenje

Darovitost

Nadarenost nije jednostavno definirati, jer ne postoji jedan odgovor što je nadarenost, već mnogobrojni i različiti odgovori koji uzimaju u razmatranje mnoge uvjete i kriterije, kao što su vrijeme njezinog javljanja, karakteristike ponašanja ili predviđanje budućeg ponašanja, vrstu ponašanja i slično. Smatra se da postoji čak 160 definicija nadarenosti, što dovoljno govori o složenosti ovog fenomena. Neki autori smatraju da je nadarenost bilo koji oblik iznadprosječnog funkcioniranja, dok drugi ističu da se po tim podrazumijevaju visoke (opće i/ili specifične) sposobnosti (posebno inteligencija), kreativnost i specifične osobine ličnosti, a osobito motivacija.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske darovitost definira kao sklop osobina koje učeniku omogućavaju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i vanjskim poticanjem. Darovitost je spoj triju osnovnih skupina osobina: natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti.

Darovito dijete pokazuje u svojem ponašanju znakove da ima uvjete da se razvije u stvaraoca. Znakovi su mnogobrojni, često se javljaju vrlo rano, a uglavnom ukazuju na prisutnost visokih intelektualnih sposobnosti (lakoća učenja, pamćenje, smisao za humor, uočavanje uzoraka i povezanosti pojava) ili specifičnih sposobnosti: likovnih, muzičkih, psihomotornih i socijalnih.³

Identifikacija i rad s darovitim učenicima

Opaziti znakove darovitosti započinju roditelji već u prvoj godini života svog djeteta. Oni kod svog djeteta mogu opaziti da ono naročito živahno reagira na neke karakteristike okoline (zvuk, boju, oblik, socijalne situacije). Čak i kad roditelji ne interpretiraju te znakove kao signale za početak sistematskog razvijanja pretpostavljenih sposobnosti, ova će zapažanja ipak djelovati na njihov odnos prema djetetu: njihova očekivanja razvojnih rezultata bit će viša, što će na razvoj djelovati poticajno. Prepoznavanje znakova darovitosti je prevodenje znakova mogućih visokih sposobnosti u signale za akciju. Roditelji visoko postavljaju očekivanja od djetetovih razvojnih mogućnosti, i ujedno izabiru i stvaraju situacije koje će najpovoljnije djelovati na razvoj primijećene sposobnosti. Najčešći oblik reagiranja okoline na prepoznavanje znakova darovitosti je sustavno i planirano obogaćivanje dječjeg iskustva, te organiziranje sve složenijih obrazovnih situacija u skladu s rastućim mogućnostima djeteta. Identifikacija je stručno utvrđivanje jesu li opaženi i prepoznati signali doista znakovi razvijenije sposobnosti, te hoće li dijete zaista napredovati od sustavnog i intenzivnog programa razvoja ili bi takav program bio neprimjeren dječjim sposobnostima, neusklađen s motivacijom, nametnut, i

možda zbog toga štetan. Neprimjeren način ili vrijeme identifikacije, neprepoznatljivost pojedinih kategorija djece samo su neki od faktora koji pridonose da neka djeca koja bi imala velike mogućnosti razvoja ostaju neprimijećena. Iako govorimo o potencijalnoj darovitosti, najčešće identificiramo one koji su više manifestirali svoju darovitost, bilo kroz izuzetno školsko postignuće, bilo kroz specifične talente. U školama je više neidentificirane nego prepoznate darovite djece. U samom procesu identifikacije treba uzeti u obzir to da želimo identificirati dijete koje ima neotkrivene potencijale, i to učiniti što ranije u svrhu pružanja obrazovne podrške. Teže će biti identificirana djeca s niskim školskim postignućem, kulturalno različita djeca, djeca iz obitelji s niskim socioekonomskim i obrazovnim statusom, iz obitelji sa skromnijim ambicijama, djeca s teškoćama u ponašanju, teškoćama u razvoju, te djeca s niskom motivacijom za rad.

Sustav redovitog školovanja, odgojno-obrazovnog procesa i djelovanja napravljen je za potrebe djeteta prosječnih sposobnosti. Darovita djeca uključena su u redovit sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, a za svako takvo nadareno dijete trebao bi se izraditi individualni plan i program koji bi zajedno načinili učitelji i stručni suradnici škole koju pohađa to dijete. U zemljama Europske zajednice i Sjeverne Amerike odavno su shvatili važnost nastavnih programa koji se temelje na individualnom pristupu učeniku, pa tako i individualnom pristupu nadarenim učenicima, stoga se takvi nastavni planovi i programi redovito provode za darovitu djecu predškolske i školske dobi. Programi se često razlikuju, ali imaju zajedničko ishodište, a to je individualnim pristupom dati najbolje i najprikladnije sadržaje iz školskog sustava na način koji odgovara potrebama djeteta-učenika. U svakodnevnom radu s djecom u nižim razredima osnovne škole učitelji se susreću s djecom koja na prvi pogled imaju iste teškoće u vidu poremećaja u ponašanju ili teže socijalizacije. Slika naravno nije uvijek jednodimenzionalna, nego su uzroci različiti. Darovita djeca kognitivnim razvojem premašuju drugu djecu iste kronološke dobi, stoga teško pronalaze prijatelje među vršnjacima. Uz to, darovito dijete koje nastavu sluša prema redovnom školskom programu vrlo brzo usvaja gradivo, koje mu djeluje u najmanju ruku dosadno, zbog čega postaje hiperaktivno, ometa tijek nastave i skreće pozornost na sebe. Time zapravo pokazuje da želi surađivati, ali na sebi prilagođenoj razini. Najlakši način da se ublaži raskorak između njihovih intenzivnih potreba i školskog programa jest uvođenje dodatne literature za darovite učenike. Hrvatski zakonski okvir određuje mogućnosti školovanja darovite djece i učenika. Po člancima Zakona i svih pravilnika, te ostalih nacionalnih dokumenata škole su u obvezi nužno organizirati proces identifikacije darovitih učenika, te im omogućiti školovanje u skladu s adekvatnim modelima i diferenciranim kurikulumima. U hrvatskom obrazovno sustavu ističe se podrška darovitim učenicima, ali u praksi se događaju situacije da daroviti učenici nisu prepoznati, da učitelji ne potiču njihovu različitost, niti obogaćuju programe. Individualizirani pristup u radu s darovitim učenicima neophodan je u našem odgojno-obrazovnom sustavu.

Nedostatak identifikacije darovitih učenika u osnovnim školama i nedostatak načina rada s njima tijekom posljednjih desetak godina potakao nas je da pokušamo same prepoznati takve učenike i osmislimo različite aktivnosti kojima bi se potencijali učenika razvijali.

Početak pohađanja sedmog razreda, sa zainteresiranim učenicima, a osobito onima kod kojih je tijekom petog i šestog razreda uočena veća zainteresiranost za prirodoslovlje, provede se inicijalna procjena znanja i sposobnosti. Test se sastoji od dva dijela, općeg testa inteligencije⁸ i zadataka sa školskih i županijski natjecanja iz kemije i biologije,⁹ koji uključuju zadatke više razine, kao i zadatke koje smo već do sada primjenjivale u nekim projektima.¹⁰ Primjer testa nalazi se u Prilogu 1. Od 100 do 120 učenika koliko u prosjeku u jednoj generaciji ima učenika koji pohađaju sedmi razred, testu pristupi od 25 do 35 učenika. Dva do četiri učenika koji imaju najbolje rezultate testa, odaberu se za daljnji rad u kojem se potiče razvoj učeničkih potencijala i usmjerava na posvećenost radu u prirodoslovlju. S učenicima se radi individualno ili u manjim timovima, usmjerava ih se na problemsku nastavu i istraživačko učenje. Takvi učenici redovito sudjeluju na školskim, županijskim i državnim natjecanjima iz kemije, biologije i GLOBE programa. Svoje istraživačke radove prezentiraju među brojnim učenicima naše škole, predstavljaju ih članovima Županijskih stručnih vijeća na stručnim sastancima te sudjeluju na međunarodnim GLOBE konferencijama za Europu i Euroaziju. Takve učenike, zainteresirane za učenje prirodoslovlja usmjeravamo na testiranje u Centar izvrsnosti Splitsko-dalmatinske županije koje posljednje tri godine identificira potencijalno darovite učenike te im osigurava rad s učenicima sličnih sposobnosti pod mentorstvom vrhunskih stručnjaka koji se odabiru javnim pozivom.

Model praćenja darovite djece u SDŽ-u cjeloviti je i promišljeni model kojem je cilj sustavna briga o

odgojno-obrazovnim potrebama darovite djece u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Model je razvijan u suradnji s Odjelom za darovite pri izraelskom Ministarstvu obrazovanja, a kao premisu pretpostavlja uspostavu sustava ranog otkrivanja darovitosti kroz suradnju sa svim dionicima odgojno-obrazovnog sustava u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Model postavlja učenika u centar sustava koji ima za cilj stvoriti pretpostavke za njegov cjeloviti razvoj, kako u okviru vlastite nadarenosti, tako i cjelokupnog psihosocijalnog razvoja potencijalno darovitog učenika. Model stvara pretpostavke stvaranjem temelja kako u centrima izvrsnosti, tako i u drugim temeljima razvoja – školi, obitelji i društvu.11 Rad s potencijalno darovitim učenicima u našoj školi, potakao nas je da se posljednje dvije godine i same okušamo kao predavačice u Centru izvrsnosti SDŽ iz prirodoslovlja. Pokazalo se da su materijali koje pripremamo za rad s našim učenicima bili jako dobro prihvaćeni i kod ostalih darovitih učenika, polaznika CI.

Umjesto zaključka

Napraviti identifikacijski upitnik za detekciju potencijalne darovitosti učenika je dugotrajan i skup proces te se na isti u Republici Hrvatskoj čeka već dugi niz godina. Inicijalni test koji se sa zainteresiranim učenicima sedmih razreda u OŠ Josip Pupačić iz Omiša provodi duži niz godina, vjerojatno ima brojne nedostatke, ali pokazao se vrlo uspješnim za pronalazak učenika koje se usmjerava za rad na složenijim zadacima. Takvi učenici česti sudjeluju na državnim natjecanjima, osmišljavaju aktivnosti za brojna događanja u našoj školi, polaznici su Centra izvrsnosti Splitsko-dalmatinske županije i upisuju kvalitetne srednje škole/gimnazije u kojima se potiče prirodoslovlje.

Literatura

- Jasna Cvetković – Lay, Ana Sekulić – Majurec, Darovito je, što ću s njim?, Alinea, Zagreb 1998.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, Narodne Novine br. 40/1991 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_07_34_967.html, pristupljeno 4. rujna 2021.
- M. Čudina - Obradović, Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, str. 16.
- Winner, E., Darovita djeca - mitovi i stvarnost. Lekenik: Ostvarenje, 2005.
- J. Cvetković – Lay, Ja hoću i mogu više, str. 113.
- M. Čudina - Obradović, Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, str. 92.-93.
- T. Baier, Uočavanje, poticanje, školovanje i praćenje darovitih učenika, diplomski rad. Osijek, 2012. <https://mensa.dk/iqtest/>, pristupljeno 1. rujna 2021.
- <https://www.azoo.hr/natjecanja-i-smotre/arhiv-natjecanja-i-smotri/>, pristupljeno 1. rujna 2021.
- Balažinec, M., Svojstva i važnost tla - priručnik za učitelje. Varaždin, 2019. <https://ci-sdz.hr/model-rada-s-potencijalno-darovitim-ucenicima-u-sdz/>, pristupljeno 15. rujna 2021.

Nikolina Humić, Dječji Vrtić Siget, Zagreb, Hrvatska
Nikolina Kantolić, Dječji Vrtić Siget, Zagreb, Hrvatska
Sonja Srebačić, Dječji Vrtić Siget, Zagreb, Hrvatska
E-mail: Vrtic.Siget@zagreb.hr

RAD S POTENCIJALNO DAROVITOM DJECOM U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU – ROBOTIKA I MENTALNA MATEMATIKA

Sažetak: U Dječjem vrtiću Siget već duži niz godina intenzivno se bavimo radom s potencijalno darovitim djecom. Odgojitelji su završili potrebnu edukaciju u Centru Bistrić. Na početku smo rad s darovitim djecom provodili samo u redovnim skupinama, zatim smo počeli provoditi kraći program u koji su se uključivala djeca koja su bila prepoznata od starne odgojitelja ili roditelja kao potencijalno darovita. Stručni suradnik psiholog je testirao djecu. Kraći program se provodio u manjim skupinama djece jednom tjedno u blok satu. Prije 5 godina u Dječjem vrtiću „Siget“ rad s darovitim djecom ostvarujemo i kroz cjelodnevni program, verificiran od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja, u kojem se kroz različite sadržaje potiče razvoj specifičnih područja darovitosti za svako dijete individualizirano, uz poštivanje razvojnih specifičnosti darovitog djeteta. Ostvarujemo ga kroz program rada u manjoj skupini za potencijalno darovitu djecu sličnih intelektualnih sposobnosti, interesa i talenata. U skupinu je upisano ukupno 11 djece.

Program osim što prati specifične interese djece nastojimo kontinuirano oplemeniti s dodatnim područjima rada. Kroz istraživački i projektni rad provodimo STEAM aktivnosti, robotiku, mentalnu matematiku...i sl. Na izlaganju vam želimo prikazati program robotike i abacusa koji se provode u cjelodnevnom programu za potencijalno darovitim djecom, ali i u redovnim skupinama u kojima su odgojitelji prošli potrebnu edukaciju.

Godine 2016. u našem vrtiću je održana prva edukacija robotike koju je provodio prof. Ivica Kolarić. Edukaciju su prošli članovi stručnog tima te odgojitelji koji su pokazali interes za ovo područje. Nakon toga smo nabavili potrebnu opremu - 5 robota te 15 Fischertechnik setova te smo krenuli provoditi robotiku u odgojnoj skupini za potencijalno darovitu djecu. Robotiku smo svakodnevno provodili u program, a jednom mjesečno dolazio je prof. Kolarić te odradio radionice s djecom i odgojiteljima koji su pokazali dodatni interes za robotiku. Djeca su prvo naučila kako sastaviti različite konstrukcije, npr. Mikser, dizalica...i sl. Zatim su naučila spajati strujne krugove s jedno i s dvije žarulje. Nakon toga naučili su sastavljati robota, upoznala su kako raditi u programu Fischertechnik te osnovama programiranja za pokretanje robota.

Nakon godine dana provođenja robotike, okušali smo se i na našem prvom robotičkom natjecanju RoboCup u Zagrebu. Na natjecanju smo bili jedini dječji vrtić, stoga su se djeca natjecala između sebe. Zadatak je bio upravljati robotom pomoću program na računalu te maknuti sve loptice s poligona pazeći da robot ne padne s poligona. Pobjednik je par koji će zadatak izvršiti u najkraćem vremenskom roku. Tri odgojiteljice i pedagoginja podijelile su djecu u timove te su pripremale svoje timove za natjecanje. Odgojiteljica Nikolina Humić osvojila je prvo mjesto s svojom ekipom.

U veljači 2020. ponovno smo sudjelovali na natjecanju robotike, ovaj puta na 1. Europskom talent festivalu robotike u Varaždinu. Također smo bili jedini vrtić koji sudjeluje na natjecanju te su se djeca međusobno natjecala u parovima. Ovaj puta je zadatak bio zahtjevniji. Zadatak je bio programirati kretanje robota putem računala, a robot je trebao proći kroz zadani labirint.

Osim što su djeca razvijala svoje digitalne kompetencije, razvijala su i timski rad, natjecateljski duh, logičko matematičko razmišljanje i gradila svoje samopouzdanje. Osim sudjelovanja u natjecanju djeca su imala priliku vidjeti kako izgleda natjecanje u robotici za školsku djecu, njihove inovacije i entuzijazam.

U potrazi za inovacijama, a sijedeći interes djece, uveli smo Abacus u program potencijalno darovite djece. Odgojitelji i stručni suradnici prošli su potrebnu edukaciju te smo prošle pedagoške godine krenuli s abacusom. Djeca pokazuju veliki interes i volju za rješavanjem matematičkih zadataka koristeći Abacus.

Abacus je vid izvođenja osnovnih računskih operacija (zbrajanje, oduzimanje, množenje i dijeljenje), koji ne uključuje nikakve fizičke i vanjske instrumente / uređaje, kao što su kalkulator, papir i

olovka ili računalo. U predškolskoj dobi orijentiramo se samo na zbrajanje i oduzimanje. Računanje se izvršava samo uz pomoć ljudskog mozga, korištenjem moći misaonog procesa pri izvođenju matematičkih operacija.

Mentalna aritmetika potiče način na koji se djeca fokusiraju i razmišljaju, koji sjedinjuje i pojačava moć slušanja i razumijevanja, koji predstavlja sponu između vizualnog i imaginarnog, koje razvija brzinu i točnost, pojačava koncentraciju, pojačava informativni proces i ulazi u srž zadanog problema. U svakodnevnom radu s potencijalno darovitom djecom provode se aktivnosti koje prate njihove specifične interese. Najčešće su to pokusi, istraživanje svemira, proučavanje raznih izuma, neobičnih životinja...i sl. Proučavajući robotiku, programiranje i mentalnu matematiku koji nisu česta pojava u predškolskim ustanovama otvaramo neka nova vrata u budućnosti naših malih genijalaca.

Dr. Connie Phelps, Director of Gifted Education & Professor, Emporia State University, USA
E-mail: cphelps@emporia.edu
Website: <https://bit.ly/3lzdzGF>

BACK TO THE FUTURE WITH GLOBAL PRINCIPLES FOR PROFESSIONAL LEARNING IN GIFTED EDUCATION

Abstract: How might we envision the future of the Gifted, Talented, and Creative Education field in our increasingly complex global societies? As we reclaim our future from the intrusion of present challenges, we can reflect on our calling as educators of children and adolescents with giftedness, form productive collaborations with experts in the field, and create guidance documents and resources to find our way back during uncertain times. In this session, we will explore our enduring legacy in teaching and learning, examine resources at local and international levels, and aim toward the future through professional learning infused with evidenced-based global principles.

Dr. Connie Phelps directs the Gifted, Talented, and Creative (GTC) Special Education MS degree concentration and PreK-12 endorsement programs at Emporia State University in Kansas. Since 2004, she teaches GTC classes, supervises GTC practica experiences, and advises GTC program students. She previously taught gifted middle school language arts and gifted social science classes, provided high school gifted consultation services, and delivered staff development on Gifted Education for primary teachers in the Wichita Public Schools. Dr. Phelps presently serves on executive boards for the Kansas Association for Gifted and Talented, and Creative and International Problem-Solving Programs International. She represented the USA as an alternate delegate to the World Council for Gifted Children, chaired the Professional Development Network of the National Association for Gifted Children, and served on the WCGTC Global Principles for Professional Learning in Gifted Education Committee. She leads national and state accreditation reviews for the Council for Accreditation of Educator Preparation. In 2019, she was selected as the inaugural Dr. John E. King Endowed Professor in The Teachers College at Emporia State University. As Director of the Great Plains Center for Gifted Studies, her research includes creative giftedness, talent development, and innovative pedagogical programs at local, national, and international levels.

Dr. Monita Leavitt
E-mail: monitarleavitt@gmail.com

"HOW DO YOU FEED AN ELEPHANT? HELPING GIFTED KIDS TO SUCCEED."

Abstract: A gifted child is like "an elephant in the classroom". We know they are there, but no one appears to see them. Because gifted kids have the potential to be our future leaders and innovators, they deserve an appropriate education that meets their social, emotional, and academic needs. It is not enough to identify giftedness. Once identified, gifted kids must be provided with an array of enrichment activities and/or accelerated curriculum. Appropriate and meaningful opportunities must be offered both in and out of school to both motivate and extend their learning. Let's explore how we, as educators and parents, can provide opportunities that encourage gifted kids to succeed

Monita Leavitt, Ph.D. is an international gifted education specialist, author, and online instructor for Athena's Advanced Academy (USA). A teacher for over 35 years, including 25 in gifted education, she consults and provides staff development on giftedness both nationally and internationally. A member of the World Council for Gifted and Talented Children and the European Council for High Ability Children, Dr. Leavitt serves as a Board Member for the Gifted and Talented Centers in Bavaria, Italy, and Lithuania. Dr. Leavitt believes every gifted and talented child matters! Every individual is unique and deserves to have their academic, social, and emotional needs met through an appropriate education.

*Dr. Sonia Rey-Montejo, Associate Professor of Spanish
University of St. Thomas, Saint Paul, Minnesota, U.S.A
E-mail: sreymontejod@stthomas.edu*

CHALLENGES AND STRATEGIES FOR 2E STUDENTS TAKING SPANISH LANGUAGE CLASSES AT THE UNIVERSITY LEVEL

Abstract: Students who are gifted and twice exceptional often receive accommodations in middle school and high school to provide support when learning foreign languages. Looking ahead to college or university study, many degree programs require students to take foreign language classes. Three strategies that 2e student can use to garner support and facilitate success when taking foreign language classes will be covered in this presentation. The first is to obtain qualification from the Disability Resource office to have approval for accommodations, and better understand what support can be offered by this office. Second, initiate a line of communication with the professor before registering for the language class to determine if the accommodations can be used while taking the class. In college, accommodations are allowed in certain classes only if the accommodation does not undermine the integrity of the course so understanding if the class the student has selected is a good fit is important before registering. Third, establish a working relationship with the professor during the first week of class. Self-advocate and discuss the syllabus and any assignments, timelines or exams where the student may wish to use accommodations. Develop a plan for the student to communicate regularly to the professor and to build learning relationships with other students as well as college resources such as the writing center and counseling office.

Professor Rey-Montejo is originally from Barcelona, Spain. She is currently teaching at the University of Saint Thomas in the U.S. Her courses focus on issues of race, gender, identity, and social inequality in twentieth and twenty-first century Latin-America. She has published and presented on numerous international conferences on topics related to Hispanic Caribbean narrative, Caribbean Diaspora in the U.S, and Afro-Latino studies. Considering the challenges faced by students in the classroom when learning a second language, her current research interest is closely related to how technology affects youth's brain development and how to better support 2e students at the college level.

*Liz Adams, PhD, LP, ABPP, Board Certified Neuropsychologist
Minnesota Neuropsychology, LLC, www.mn-np.com
E-mail: adams@mnneuropsychology.com*

ADHD IN GIRLS: SYMPTOMS, SUPERPOWERS, SELF-IMAGE AND SUPPORT

Abstract: ADHD can look different in girls than it does in boys. Girls with ADHD are often overlooked and struggle in silence. This session will describe the symptoms of ADHD in a way that is meaningful and translatable to the lived experience of girls. We will go over reasons why ADHD is often missed in girls as well as a summary of the neurobiology of ADHD. We will describe ways for girls to get the support they need to harness their superpowers and nurture a positive self-image.

Dr. Adams is a board-certified neuropsychologist and owner of Minnesota Neuropsychology. She is also the founder of Liz Adams, LLC, offering workshops and resources to empower women with ADHD.

*Wendy A. Behrens, Gifted and Talented Education Specialist, Minnesota Department of Education
E-mail: wendy.behrens@state.mn.us*

ACCELERATION DECISION MAKING IS A TEAM ACTIVITY

Acceleration is well-supported by research and tools are available for making informed decisions. Drawing on the facts and practical experience with acceleration, the presenter will provide team based, data informed recommendations for making acceleration decisions.

Wendy Behrens, M.A. Ed., serves as the Gifted and Talented Education Specialist for the Minnesota Department of Education, providing leadership and consultation services for educators, administrators, and parents. She provides technical assistance to and collaborates with institutions of higher education, professional organizations, educator networks, and others interested in promoting rigorous educational opportunities. Previously, Behrens worked as a gifted services coordinator and consultant for the Science Museum of Minnesota. She is a frequent presenter on instructional strategies, assessment, comprehensive service design and evaluation, and policies that support gifted education. She has been invited to make presentations on various topics related to the education of gifted and high potential learners in the Middle East, Far East, and Europe.

Wendy is the current treasurer of the Council of State Directors of Programs for the Gifted, a member of the NAGC Policy Task Force and advisory councils for the Northwestern University Center for Talent Development and the University of St. Thomas. She is a U.S. delegate to the World Conference on Gifted and received the 2013 NAGC President's Award. She co-authored *Exploring Critical Issues in Gifted Education: A Case Studies Approach*, a 2013 Prufrock Press and NAGC co-publication with Christine L. Weber, Ph.D. and Cecelia Boswell, Ed.D.

*Dr. Claire E. Hughes, College of Coastal Georgia, Brunswick, GA 31522
E-mail: chughes@ccga.edu*

GEN Z GIVES WAY TO THE PANDEMIC GENERATION: UNDERSTANDING GENERATIONAL TALENT DEVELOPMENT

Abstract: Every generation begins with a bang. There is a defining moment that marks the end of one period of time and the beginning of another. It's marked by a "Where were you when...?", and we realize there was a Before and there was an After. We might recognize it at the time, or we might recognize it later, but there is a moment where we can see- It All Changed. Most generational theorists like Howe and Strauss and the Pew Research Group mark generations in 20 or 25 year increments because of significant changes in economic, political and social factors. Generational norms follow a bell curve where the cultural differences between generations are less clear at the tail ends of the curve and are very clear by the middle of the generation. The pandemic marks the end of Generation Z and the beginning of a new generation. Implications for teaching content, processes and products we ask of our students of different generations will be examined with implications for the end of Generation Z and this new Pandemic Generation.

Dr. Claire E. Hughes is Professor of Elementary and Special Education at the College of Coastal Georgia. Previously, she was Faculty Director of the Special Needs and Inclusion program at Canterbury Christ Church University in England, and a Fulbright Scholar to Greece. She has served on boards in the National Association for Gifted Children, The Association for the Gifted (CEC-TAG) and Teacher Education Divisions (CEC-TED) of the Council for Exceptional Children. She is author of numerous books and chapters, and her research areas include: twice-exceptional children- particularly gifted children with autism; positivistic views of exceptionality; and international education. She is passionate about working with teachers on developing abilities and talents in all children through higher-order thinking, creativity, and mental health interventions. She lives on St. Simons Island, Georgia with two family members (husband and mother) two twice-exceptional children, two cats, and two dogs.

Lydia H. Malen, Highland Park Senior High School
E-mail: lydiamalen@gmail.com

GIFTED STUDENT REFLECTIONS ABOUT MY EXPERIENCE AS A WOMAN IN COMPUTER SCIENCE AND ENGINEERING COURSES

Abstract: In this session I will share 3 experiences that I have had as a gifted student. The first relates to the steps that are required to build confidence in challenging courses. The second relates to studying STEM courses as a woman experiencing underrepresentation. The third relates to experiencing achievement in an academic setting.

Lydia H. Malen is a high school student at Highland Park Senior High School and is enrolled in gifted programs including advanced and accelerated courses. My areas of special interest are Computer Science and Advanced Mathematics.”

Rayna Axelson, Highland Park Senior High School
E-mail: raynaaxelson@gmail.com

EXPERIENCE OF A GIFTED STUDENT ABOUT THE STRUGGLES OF LEARNING DURING THE PANDEMIC AND TRANSITIONING BACK TO NORMAL LEARNING.

Abstract: In this session I will share 3 experiences that I have had as a gifted student. The first relates to learning during the pandemic. The second relates to how to overcome the challenges of transitioning from online learning to in person learning. The third relates to balancing schoolwork and extracurriculars. I hope to help other students who are also having difficulties navigating hard classes and the ever changing world.

Rayna is a high school student at Highland Park Senior High and is enrolled in gifted programs including advanced and accelerated courses. My areas of special interest are Biology and Ecology.

Seylon Versalles-Shiggs, Highland Park Senior High School
E-mail: seylon.versalles@gmail.com

EXPERIENCE OF A GIFTED STUDENT REFLECTING ABOUT FIGHTING SOCIETAL EXPECTATIONS OF A GIFTED STUDENT'S ACADEMIC INTERESTS AND LEARNING STYLE.

Abstract: In this session I will share 3 experiences that I have had as a gifted student. The first relates to discovering your unique learning style and setting yourself up for success in an industrial age schooling environment. The second relates to redefining the image of a ‘Gifted Student’. Lastly, the third relates to overcoming societal and familial pressures and pursuing your passions regardless.

Seylon is a high school student at Highland Park Senior High School and is enrolled in gifted programs including advanced and accelerated courses. My areas of special interest are English and the Arts