

# Nadarjeni v slovenskih šolah – 2. del

## Nekateri aktualni izzivi učitelja pri odkrivanju nadarjenih učencev in delu z njimi

MOJCA KUKANJA GABRIJELČIČ, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

[mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si](mailto:mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si)

SONJA ČOTAR KONRAD, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

[sonja.cotarkonrad@pef.upr.si](mailto:sonja.cotarkonrad@pef.upr.si)

● **Povzetek:** V prispevku predstavljamo nekatera ključna izhodišča s področja učiteljevega profesionalnega razvoja, stališč in težav pri delu z nadarjenimi učenci ter kritično preverjamo vlogo učitelja pri odkrivanju teh. V nadaljevanju podrobneje analiziramo osnovne terminološke težave, s katerimi se srečujejo učitelji v fazi evidentiranja nadarjenih učencev, ter povzemamo rezultate raziskave, ki kažejo na neustrezno informiranost pedagoških delavcev na področju odkrivanja nadarjenih učencev in dela z njimi, nižjo samooceno usposobljenosti učiteljev na področju poznavanja osebnostnih značilnosti nadarjenih ter težave pri ustrezni rabi didaktičnih strategij pri delu z nadarjenimi. V sklepih prispevka predstavljamo možne predloge in izboljšave za povečanje kompetenc učiteljev pri odkrivanju nadarjenih učencev in opozorimo na nekatere možne sistemske rešitve za delo z nadarjenimi v prihodnje.

**Ključne besede:** nadarjenost, učna uspešnost, terminologija, strokovna usposobljenost učiteljev, stališča, učenci

## Some of the Topical Challenges for a Teacher when Discovering and Working with Gifted Students

● **Abstract:** In this paper we present some of the key positions concerning a teacher's professional development, attitudes and difficulties in working with gifted students. We also critically investigate the role of the teacher in discovering gifted students. Afterwards, we present and analyze the basic terminology problems encountered by teachers in the stage of discovering gifted students and summarize the results of the research, which indicate an inadequate competence of teachers in discovering and working with gifted and talented students, lower self-assessment of the skills of teachers in knowing the personality traits of the gifted, and problems in the proper use of teaching strategies in working with gifted students. In conclusion, we present possible suggestions and improvements for the empowerment of teachers in identifying gifted students and describe some of the possible system solutions for working with gifted children in the future.

**Key words:** giftedness, academic performance, terminology, professional qualifications of teachers, attitude, students

## Uvod

Kakovostno poučevanje nadarjenih učencev predpostavlja, da se učitelji zavedajo svoje temeljne odgovornosti pri odkrivanju in nadaljnjem vzgojno-izobraževalnem delu z njimi. Za doseganje tega nadarjeni učenec nujno potrebuje strokovno usposobljenega učitelja, ki naj bi bil naravnainterdisciplinarno in ne ozko usmerjen v pedagogizacijo, psihologizem in sociologizem. V nadaljevanju predstavljamo nekaj ključnih težav, s katerimi se soočajo učitelji pri odkrivanju nadarjenih učencev v osnovni šoli in delu z njimi. Prispevek prikazuje teoretična izhodišča, ki osvetljujejo in poudarjajo pomembnost obravnavane tematike, ter nekatere rezultate obsežnejše študije<sup>1</sup> ter drugih aktualnih raziskav avtoric. Problematična področja, na katerih smo izoblikovali vsebinske sklope, so: terminološka neenotnost, težave pri odkrivanju nadarjenih oz. razlikovanju med nadarjenimi in učno uspešnimi učenci, vloga učitelja pri odkrivanju nadarjenih učencev - usposobljenost in kompetentnost učiteljev za objektivno presojo o otrokovi nadarjenosti ter stališča učiteljev do nadarjenih učencev.

### 1. Soočanje s terminološko neenotnostjo in težavami pri odkrivanju nadarjenih učencev: učno uspešen ali nadarjen?

Richert (1985, v Ferbežer in Kukanja, 2008) navaja, da med poglavitne probleme z običajnimi identifikacijskimi praksami sodi napačno razumevanje ali pomanjkljiva uporaba široke definicije nadarjenosti. Podobno ugotavljata tudi Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad (2013), ki s predstavitevijo večplastnega problema, psihološke interdisciplinarne terminološke neenotnosti izrazov učna uspešnost, talentiranost in

**Terminološke opredelitve visoke učne uspešnosti, nadpovprečnih zmogljivosti in sposobnosti posameznika, ki se izkazujejo v obliki visokih učnih dosežkov, se koherentno povezujejo s terminom nadarjenost.**

nadarjenost raznovrstne terminološke izraze umestita tudi v slovenski raziskovalni prostor. Terminološke opredelitve visoke učne uspešnosti, nadpovprečnih zmogljivosti in sposobnosti posameznika, ki se izkazujejo v obliki visokih učnih dosežkov, se namreč koherentno povezujejo s terminom nadarjenost. Nekateri avtorji našete termine celo uporabljajo kot sinonim za nadarjenost (Parke, 1992; Van Tassel-Baska, Little, 2003; Barnes, 2007). Pri tem pa moramo >

<sup>1</sup> V raziskavi je sodelovalo 277 pedagoških delavcev (6,8 % moškega in 92,5 % ženskega spola), povprečno starih 39 let ( $M = 38,80$ ,  $S = 9,75$ ). Za namene omenjene študije smo oblikovali anketni vprašalnik o odkrivanju nadarjenih in delu z njimi s skupno 12 vprašanji. Sestavljen je bil iz 7 demografskih vprašanj, ki smo jih povzeli po Nacionalni evalvacijski študiji 2010-2013, vprašanj odprtega tipa v obliki nedokončanih stavkov in 5 daljših vprašanj zaprtega tipa, kjer so udeleženci na štiri- ali petstopenjski lestvici po posameznih trditvah ocenjevali svojo splošno in specifično usposobljenost za delo z nadarjenimi učenci. Zbiranje podatkov je potekalo aprila in maja 2014 s pomočjo spletne oblike vprašalnika. Podatke smo analizirali s programom SPSS 20.0. Sodelovanje v raziskavi je bilo v celoti prostovoljno in je potekalo v skladu z vsemi zahtevanimi etičnimi standardi raziskovanja.

izpostaviti nekatere pomisleke Ferbežerja, ki pravi (2002, str. 42), da je potrebna ustrezna pojmovna raba obeh izrazov: nadarjenost ter »šolsko hitreje razvijajoči se učenci«, kamor uvršča vse učence, ki potrebujejo posebno pedagoško pozornost. Ferbežer opozarja, da moramo biti še posebej pozorni na pojmovno različno terminologijo nadarjenosti, ki bi lahko zajela celo 20 % šolske populacije (od prvotne 5 %) in s tem privedla do t. i. vzgojne atmosfere »radiacije odličnosti« (prav tam).

## 1.1 Učno uspešen vs. nadarjen učenec

Učno uspešni učenci naj bili s statističnega vidika tisti, ki spadajo v 20 % celotne populacije učencev (Van Tassel-Baska, Little, 2003), po pedagoško-psiholoških teorijah pa tisti, ki dosegajo visoke učne dosežke in izkazujejo sposobnost pridobivanja in izkazovanja znanja, razvoj samostojnega razmišljanja, presoje,

zelo pogosto nadpovprečno sposoben in učno uspešen (čeprav poznamo tudi primere učno neuspešnih učencev!), nadpovprečno sposoben oz. učno uspešen učenec pa ni zmeraj (nujno) tudi nadarjen učenec. Nadarjenost se npr. kaže na področju doseganja visokih učnih dosežkov, manj pa na področju ustvarjalnosti in drugih osebnostnih lastnosti posameznika. Dejstvo je, da so učenci, ki dosegajo visoke rezultate na testih inteligentnosti in testih ustvarjalnosti, sposobni tako konvergentnega kot tudi divergentnega mišljenja. To pomeni, da lahko zadovoljivo usvojijo strukturirane in manj strukturirane učne vsebine, zato ni naključje, da imajo na splošno najboljši učni uspeh v šoli (Dobnik, 1998, str. 16).

Učno uspešni učenci so torej tisti učenci, ki pri učenju dosegajo visoke rezultate, kar se kaže v dosežkih, ocenah (testi, splošni učni uspeh itd.), ter so pri učenju učinkoviti z vidika vrednotenja znanja. Med učno uspešnimi učenci so na eni strani lahko učenci s povprečnimi intelektualnimi sposobnostmi, vendar

z učinkovitimi učnimi navadami in strategijami učenja, visoko storilnostno motivacijo in s psihološkimi dejavniki, ki pripomorejo k učenemu uspehu, na drugi strani

## Učno uspešni učenci imajo na določenih področjih značilnosti nadarjenih učencev, čeprav učne uspešnosti ne moremo enačiti z nadarjenostjo.

oblikovanja stališč, iskanja novih rešitev ipd. V skupino učno uspešnih učencev spadajo tudi nadarjeni učenci, saj je ena izmed značilnosti učno uspešnih učencev tudi doseganje nadpovprečnih rezultatov (Marland, 1972) na miselno-spoznavnem ali učno-storilnostnem področju. Z učno uspešnostjo so povezani psihološki in socialni dejavniki ter predvsem individualne značilnosti posameznika: intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost in osebne značilnosti (Marentič Požarnik, 2000; Marjanovič - Umek et al., 2007; Puklek Levpušček, Zupančič, 2009; Tomori, 2002).

Učno uspešni učenci imajo na določenih področjih značilnosti nadarjenih učencev, čeprav *učne uspešnosti ne moremo enačiti z nadarjenostjo*. Izhajamo namreč iz predpostavke, da ni nujno, da je učno uspešen učenec tudi nadarjen učenec. Prav tako ni vsak nadarjen učenec učno uspešen učenec. Nadarjenost namreč pomeni, da ima učenec prirojene višje sposobnosti, ki se skozi daljše časovno obdobje lahko izkažejo kot izjemne ali pa tudi ne. Medtem pa zelo uspešni učenci vedo, kaj morajo storiti za dobre šolske dosežke, imajo visoke kognitivne sposobnosti in zlahka dosegajo učne cilje (Heacox, 2009, str. 110). Nadarjen učenec je torej

pa tudi učenci, ki sicer nimajo izrazitih učnih navad, posebno ne visoke motivacije, ampak dosegajo dobre uspehe v šoli zaradi svojih nadpovprečnih intelektualnih sposobnosti. Torej, v skupini učno uspešnih učencev imamo lahko obe »podskupini« - tako nadpovprečno sposobne (nadarjene) kot tudi povprečno sposobne učence (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2013).

Težave pri odkrivanju nadarjenih učencev se pojavljajo ravno zaradi prekrivanja ključnih *značilnosti učno uspešnih učencev, ki so na nekaterih področjih enake značilnostim nadarjenih učencev*. Slednje so porazdeljene na področja nadarjenosti in so: doseganje visokih rezultatov na splošnem intelektualnem področju, specifične (visoke) šolske zmožnosti in razvito učno-storilnostno področje (široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče ipd.), razvito miselno-spoznavno področje (divergentno mišljenje, logično mišljenje, dober spomin, natančnost opazovanja ipd.). Zaradi navedenih značilnosti prihaja v pedagoškem polju do velikih težav, ki jih imajo učitelji (in drugi) v fazi evidentiranja nadarjenih učencev.

Na slednje opozarjajo tudi rezultati manjše raziskave,<sup>2</sup>

2 V raziskavi je sodelovalo 184 pedagoških delavcev (5 % moškega in 95 % ženskega spola), povprečno starih 35 let. Poklicna struktura pedagoški delavcev: zaposleni v vrtcu - 48 (26,08 %), 92 (50 %) zaposlenih v osnovni šoli ter 44 (23,91 %) učiteljev, zaposlenih v srednji šoli. Za namene študije smo oblikovali anketni vprašalnik o odkrivanju nadarjenih in delu z njimi s skupno 10 vprašanji. Sestavljen je bil iz 3 demografskih in 7 vprašanj zaprtega tipa. Zbiranje podatkov je potekalo januarja 2014. Podatke smo analizirali s programom SPSS.

ki smo jo opravili med učitelji, ki poročajo o večjih težavah pri razlikovanju med učno uspešnim in nadarjenim učencem. Učiteljem smo namreč predstavili ro ključnih značilnosti učno uspešnega in nadarjenega učenca, pri čemer so ugotavljali, katera značilnost opredeljuje katerega izmed njiju (nadarjenega ali učno uspešnega). Rezultati kažejo na težave v diferencirani identifikaciji med značilnostmi učno uspešnih in nadarjenih učencev, saj nihče izmed testiranih učiteljev ni pravilno povezal vseh temeljnih značilnosti z nadarjenim (ali učno uspešnim) učencem. Šest in več značilnosti je pravilno identificiralo slabih 30,0 % učiteljev, medtem ko jih je več kot 70,0 % napačno (neustrezno) kategoriziralo značilnosti nadarjenega ali učno uspešnega. Slednje prikazuje učiteljevo slabše poznavanje temeljnih značilnosti nadarjenih in učno uspešnih otrok, kar v nadaljevanju potrjujejo tudi rezultati raziskave, v kateri smo ugotavljali, ali učitelji pomensko ločujejo med naslednjimi pojmi: med nadarjenostjo in inteligentnostjo, med talentiranostjo in nadarjenostjo ter med nadarjenostjo in učno uspešnostjo. Rezultati kažejo, da imajo učitelji največje težave pri pomenskem ločevanju med nadarjenimi in učno uspešnimi učenci ( $\chi^2 = 9,57$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ). Večina pedagoških delavcev (65,9 %) namreč ne loči nadarjenih otrok med omenjenima skupinama. Ugotovitve raziskave tako kažejo na vrsto napačnih terminoloških predpostavk in interpretacij, ki jih imajo pedagoški delavci o nadarjenih učencih. Tako nepoznavanje pa lahko neposredno vpliva na proces odkrivanja in evidentiranja nadarjenih učencev. Spoznanja kažejo predvsem na velike vrzeli v definiciji nadarjenosti in talentiranosti v našem prostoru ter izmenljivi uporabi in interpretaciji pojmov v povezavi z učno uspešnostjo, ki bi jih bilo smotno v prihodnosti tudi odpraviti z ustreznim ciljno usmerjenim dodatnim izobraževanjem.

## 1.2 Učiteljevo (pre)poznavanje nadarjenosti in stališča do nadarjenih učencev ...

V nadaljevanju izpostavljam spoznanja, ki opozarjajo na perečo problematiko slabše usposobljenosti ali celo neusposobljenosti učiteljev na področju odkrivanja in (pre)poznavanja značilnosti nadarjenih učencev ter nadaljnjega dela z njimi (Ferbežer, 2002; Hodge in

Kemp, 2006; Kukanja, 2006; Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2014; Pfeiffer in Petscher, 2008; Pfeiffer in Jarosewich, 2003; Renzulli et al., 2009). Iz tega sledi, da učitelji, ki se ukvarjajo z odkrivanjem in s poučevanjem nadarjenih učencev in na tem področju niso ustrezno strokovno usposobljeni, lahko s svojimi pričnanji in pristopi onemogočajo ustrezen razvoj učencevih potreb, interesov in potencialov (Geak in Gross, 2008; Szymanski in Shaff, 2013). Prepoznavanje kognitivnih in afektivnih značilnosti/potreb je v primeru

### Rezultati kažejo, da imajo učitelji največje težave pri pomenskem ločevanju med nadarjenimi in učno uspešnimi učenci.

pomanjkanja ustreznega znanja učiteljev podvrženo samo njihovim implicitnim (pogosto zmotnim) pričnanjem, stališčem in manifestacijam, ki jih imajo o tovrstni skupini otrok (Geak in Gross, 2008; Szymanski in Shaff, 2013, str. 20).

Glede na predstavljena dognanja tujih raziskovalcev smo se v drugi študiji (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2014)<sup>3</sup> osredotočili na raziskovanje stopnje informiranosti pedagoških delavcev o tematiki odkrivanja in dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci ( $N = 277$ ). V okviru študije smo želeli ugotoviti: 1) koliko in kako pedagoški delavci razumejo značilnosti nadarjenih, 2) kako prepoznajo nadarjenega učenca in 3) kako bi opisali njegove ključne značilnosti. Dobljeni rezultati kažejo, da večina pedagoških delavcev poroča o tem, da so izjemno slabo seznanjeni s kompleksnostjo

### Dobljeni rezultati kažejo, da večina pedagoških delavcev poroča o tem, da so izjemno slabo seznanjeni s kompleksnostjo omenjene problematike.

omenjene problematike. Nihče od vprašanih ne meni, da je s konkretno tematiko (zadovoljivo) seznanjen; dve tretjini udeležencev raziskave o svoji informiranosti dvomita (65 %), dobra tretjina učiteljev pa ocenjuje, da o nadarjenih sploh niso dovolj dobro poučeni - 36,7 %;  $\chi^2 = 9,48$ ;  $g = 7$ ;  $p < 0,01$ ).

V nadaljevanju smo ugotavljali nekatera stališča in pričnanja pedagoških delavcev na področju odkrivanja nadarjenih učencev in dela z njimi. Raziskave namreč potrjujejo izjemne potrebe nadarjenih učencev (Feldhusen in Kolloff, 1986; Van Tassel-Baska, 2003), ki so lahko optimalno realizirane le z ustrežno usposobljenimi učitelji. Strokovna usposobljenost učiteljev pa je >

3 Več o tem, glej sklic 1.

na podlagi nekaterih raziskav tudi v premo sorazmerni povezavi s pozitivnimi stališči in naravnostjo do dela z nadarjenimi učenci (Hansen in Feldhusen, 1994; Megay-Nespoli 2001).

V omenjeni študiji so učitelji s pomočjo nedokončanih stavkov izrazili svoja stališča in prepričanja o nadarjenih učencih, o delu z njimi ter svojem počutju pri delu z nadarjenimi.

Ugotovitve kažejo, da učitelji v največji meri označujejo nadarjenega učenca kot:

1) drugačnega, posebneža, otroka s posebnimi potrebami (15,2 %); 2) bogastvo, dar družbe, izziv (12,5 %); 3) bistrega, inteligentnega, nadpovprečnega (10,8 %) ter 4) izstopajočega na določenem učno-storilnostnem področju (11,15 %) ( $\chi^2 = 65,38$ ;  $g = 7$ ;  $p < 0,001$ ).

Stališča učiteljev do nadarjenih učencev so bila v veliki meri pozitivna, med negativnimi so te označili predvsem kot nagajive, nemirne in moteče (1,3 %), obenem pa je zanimivo dejstvo, da več kot tretjina od vseh vprašanih pedagoških delavcev na to vprašanje ni odgovorila. Čeprav prevladuje mnenje, da so nadarjeni »drugačni«, bi bilo smiselno raziskati, v kakšnem pomenu si učitelji to »drugačnost« tudi razlagajo. Odnos do drugačnosti je namreč ključni pobudnik razvoja družbene strpnosti in predstavlja inkluzivno kulturo sobivanja v globalni družbi in v šoli.

Glede na izražena učiteljeva stališča smo v nadaljevanju ugotavljali, ali predsodek, ki ga ima učitelj kot izoblikovano predstavo o nadarjenem učencu, vpliva na nadaljnje vzgojno-izobraževalno delo z njim. Ugotavljamo, da učitelji svoje delo z nadarjenimi

strokovne neusposobljenosti za delo z nadarjenimi učenci (6 %), ter utrujenost, izžetost učitelja (3 %) ( $\chi^2 = 271,39$ ;  $p < 0,0001$ ).

## 2. Nove »reforme« in strokovna (ne)usposobljenost učiteljev pri odkrivanju nadarjenih učencev

Hitre spremembe, ki so bile plod profesionalnega razvoja in dodatnega izobraževanja/izpopolnjevanja učiteljev, so nekateri strokovnjaki poimenovali s prisodobno »nove reforme« na področju strokovnega izobraževanja učiteljev (Cochran Smith, Lytle, 2001; Kedzior, Fifield, 2004; Sparks, 2002). Podobno tudi Niemi in Kohen (1995, v Kalin, 2004) govorita o t. i. »novem profesionalizmu«, ki je sestavljen iz sodobnih, reformnih teženj pri razvoju učitelja. Vendar pa je prepoznavanje kognitivnih in afektivnih značilnosti/potreb v primeru pomanjkanja ustreznega znanja učiteljev podvrženo samo njihovim implicitnim (pogosto zmotnim) prepričanjem, stališčem in manifestacijam, ki jih imajo o tovrstni skupini otrok. Sledi, da lahko učitelji, ki se ukvarjajo s poučevanjem nadarjenih učencev in na tem področju niso ustrezno strokovno usposobljeni, s svojimi prepričanji in pristopi onemogočajo ustrezen razvoj učenčevih potreb, interesov in potencialov (Geak in Gross, 2008; Feldhusen, 1997; Hansen in Feldhusen, 1994; Szymanski in Shaff, 2013, str. 20). Velike vrzeli prikazuje tudi študija avtorjev Moon in Brighton (2008), v kateri ugotavljata, da več kot 30 % učiteljev meni, da akademska nadarjenost ni prisotna

### Več kot 30 % učiteljev meni, da akademska nadarjenost ni prisotna v vseh socialno-ekonomskih skupinah.

učenci ocenjujejo relativno ambivalentno. Največkrat menijo, da je delo naporno in zahtevno, vendar hkrati polno izzivov, poučno, neprecenljivo ipd. (17 %), sledi pa pozitivno prepričanje, kjer učitelji delo z nadarjenim učencem ocenjujejo kot izziv (17 %). Pri ugotavljanju počutja pedagoških delavcev pri delu z nadarjenimi učenci smo ugotovili, da se učitelji v heterogenem razredu večinoma počutijo dobro, srečno, izpopolnjeno (30 %); kompetentno, koristno, uspešno (9 %); izzvano, motivirano (8 %); med negativnimi občutki pa je prevladovala posameznikova nemoč, ki se pojavi kot posledica nekompetentnosti in

na v vseh socialno-ekonomskih skupinah. Pegnato in Birch (1959, v Dobnik, 1998) na podlagi svoje raziskave ugotavljata, da učitelji niso dovolj usposobljeni za odkrivanje nadarjenih otrok, saj jih v postopku identifikacije kar precej izpustijo, medtem ko nadarjenost pripišejo nenadarjenim, najpogosteje bolj konformističnim, ubogljivim in sodelovalnim učencem.

V nadaljevanju Avtorji Karnes, Teska in Hodquins (v Ferbežer in Kukanja, 2008) poročajo o svetovalnem usposabljanju posebnih polprofesionalcev, ki pomagajo uresničevati obogatitveni program za oblikovanje nadpovprečno sposobnih otrok.<sup>4</sup> Tudi programi izobraževanja za učitelje, ki jih izvaja NAGC (Nacionalno združenje za nadarjene otroke),<sup>5</sup> sebujejo pomembne

4 Program zajema vsebine kot: 1) usposabljanje v učnih metodah in tehnikah; 2) usposabljanje v opazovanju otrok in 3) osebno svetovalna pomoč otrokom z namenom razviti trdno, zdravo in uravnoveženo osebnost.

5 NAGC (Nacionalno združenje za nadarjene otroke) se ukvarja s perečimi vprašanji, politikami in praksami na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev, kjer še posebej izpostavlja nujnost izobraževanja za učitelje nadarjenih otrok. NAGC se namreč zavzema za vzpostavitev nacionalnih ciljev, ki zagovarjajo odličnost in enakost za vse učence, za kar pa morajo biti pedagoški delavci ustrezno strokovno usposobljeni (prav tam).

vsebinske sklope od (pre)poznavanja značilnosti nadarjenih in talentiranih učencev do sodobnih didaktičnih pristopov pri delu z njimi (NAGC 2013). Poleg NAGC je tudi CEC (Council for Exceptional Children) izdal standarde za programe usposabljanja učiteljev nadarjenih učencev.<sup>6</sup> Ne nazadnje raziskave kažejo, da so strokovno usposobljeni učitelji za delo z nadarjenimi učenci v primerjavi s kolegi, ki se na tem področju niso dodatno strokovno izpopolnjevali, izkazali boljše pedagoške spretnosti ter uporabo različnih didaktičnih strategij pri poučevanju, boljše sposobnosti (pre)poznavanja nadarjenih učencev in njihovih potreb, pozitivnejši odnos do nadarjenih, nadarjeni so pri takih učiteljih hitreje napredovali in dosegali boljše učne dosežke, učitelji so postavljali več divergentnih vprašanj in spodbujali kritično in ustvarjalno mišljenje (Geake in Gross, 2008; Hansen in Feldhusen, 1994; Silverman, 2013; Reis et al., 1998; Rizza in Morison, 2003; Westberg et al., 1993). V slovenskem prostoru dodatnih raziskav, ki bi slednje potrdile, (še) nimamo, vendar pa tuja, empirično podkrepjena praksa kaže na visoko pomembnost in hkrati obveznost učiteljeve usposobljenosti pri celostnem delu z nadarjenimi (Copenhagen in McIntyre, 1992; Cromer, 1991; Feldhusen, 1997; Hanninen, 1988; Hansen, Feldhusen, 1994; Gallagher, 2000; Parker, Karnes, 1991; Toll, 2000; Tomlinson et al., 1994). Učitelji z opravljenim usposabljanjem so namreč izkazali veliko večje didaktično-metodične spretnosti pri delu z nadarjenimi, ki so se izkazovale predvsem na akademskem in osebostnem področju pri tovrstni skupini otrok (Wright, Horn, Senders, 1997).

Glede na izpostavljena teoretska izhodišča v nadaljevanju predstavljamo nekatere relevantnejše izsledke študije (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2014), katere osnovni namen je bila analiza strokovne usposobljenosti in stališč pedagoških delavcev na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci ter njihove

ve smotrne uporabe ustreznih didaktičnih strategij za optimalno realizacijo učenčevih potencialov. Predvidevamo namreč, da neustrezno razumevanje nadarjenih otrok in pomanjkljiva usposobljenost pedagoških delavcev lahko posledično privedeta do neustrezne ali pomanjkljive uporabe učnih metod, oblik in dejavnosti pri delu s to skupino učencev.<sup>7</sup> Poudarek študije je bil

**Strokovno usposobljeni učitelji za delo z nadarjenimi učenci so v primerjavi s kolegi, ki se na tem področju niso dodatno strokovno izpopolnjevali, postavljali več divergentnih vprašanj in spodbujali kritično in ustvarjalno mišljenje.**

namenjen predvsem samooceni pedagoških delavcev o njihovi strokovni (ne)usposobljenosti za delo z nadarjenimi ter identifikaciji težav, s katerimi se pri svojem delu z omenjeno skupino učencev najpogosteje srečujejo. V okviru ocene usposobljenosti učiteljev za delo z nadarjenimi smo preverjali njihovo splošno in specifično usposobljenost. Slednja se je nanašala na poznavanje področja 1) osebnosti učencev (posebne kognitivne, socialno-čustvene in motivacijske značilnosti učenca); 2) na specialnodidaktično usposobljenost učitelja (temeljna načela za delo z nadarjenimi, oblike, dejavnosti in didaktični pristopi, priprava, izvedba in

**Analiza je pokazala, da učitelji svojo strokovno usposobljenost za delo z nadarjenimi najpogosteje ocenjujejo kot zadovoljivo.**

evalvacija individualiziranega učnega programa, prepoznavanje in delo z dvojno izjemnimi učenci); 3) poznavanje in uporabo metod in tehnik za spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku (več o tem, Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2014).

Analiza je pokazala, da učitelji svojo strokovno usposobljenost za delo z nadarjenimi najpogosteje na splošno ocenjujejo kot zadovoljivo (99 - 55,6 %), le dobra tretjina (62 - 34,8 %) se ocenjuje kot premalo usposobljene za poučevanje nadarjenih učencev, >

<sup>6</sup> Po CEC naj bi vsi učitelji razumeli in poznali teoretične vsebine s področja terminologije, značilnosti in odkrivanja nadarjenih učencev - vključno z dvojno izjemnimi učenci; vsi učitelji naj bi prepoznali učne razlike, razvojne mejnike, kognitivne in afektivne značilnosti/potrebe nadarjenih in talentiranih; poznali in ustrezno izvajali naj bi različne didaktične strategije, diferencirali in individualizirali vzgojno-izobraževalno delo ter spodbujali kritično in ustvarjalno mišljenje (NAGC - CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education 2013).

<sup>7</sup> Raziskovalci ugotavljajo, da več kot polovica nadarjenih otrok v šoli ne dosega ravni, ki jo je sposobna, prav zaradi neustreznega dela z njimi (Tomlinson-Keasey 1999, v Woolfolk 2002).

medtem ko se kot zelo dobro usposobljene ocenjuje le slaba desetina učiteljev (17 - 9,6 %). Podrobnejša analiza specifične usposobljenosti učiteljev na različnih področjih poznavanja značilnosti in dela z nadarjenimi pokaže, da se učitelji ocenjujejo kot najbolj (a še vedno le zmerno) kompetentne predvsem na področju spodbujanja ustvarjalnosti, kot slabo usposobljene pa se ocenjujejo tako na področju poznavanja osebnostnih značilnosti nadarjenih kot tudi na področju specialnodidaktičnih zahtev dela z nadarjenimi učenci. Visoka, pomembna povezanost med specifičnimi elementi poznavanja in razumevanja dela z nadarjenimi kaže na to, da lahko govorimo o splošnem, celostnem pristopu pri delu z nadarjenimi učenci. Celo več: medsebojna integracija razumevanja osebnostnih značilnosti nadarjenih učencev, uporaba specialnodidaktičnih metod in tehnik ter spodbujanje ustvarjalnosti nadarjenih učencev tvorijo pomemben holistični pristop pri delu z nadarjenimi učenci. Glede na povprečno oceno učiteljev (zadovoljiva usposobljenost) bi bilo v prihodnosti smiselno opraviti longitudinalne raziskave s področja učiteljeve strokovnosti in kompetenc ter njihovega neposrednega vpliva na vsestranski, optimalen razvoj nadarjenega otroka/učenca.

## Za kakovostno izobraževanje nadarjenih in drugih učencev je potrebno dolgoročno vseživljenjsko izobraževanje učiteljev s področja predmeta, ki ga poučujejo, ter širšega pedagoškega in psihološkega področja.

Izhajajoč iz podatka o pomembni, zmerni povezanosti med specifičnimi usposobljenostmi učiteljev in pogostostjo profesionalnega ravnanja učitelja, smo preverjali tudi napovedno vrednost specifičnih usposobljenosti učiteljev za profesionalno ravnanje učiteljev. Rezultati so pokazali, da omenjene komponente specifične usposobljenosti pomembno napovedujejo pogostost profesionalnega ravnanja učitelja. Podrobnejša analiza pokaže, da lahko pogostost profesionalnega ravnanja pri delu z nadarjenimi učenci napovemo samo na podlagi poznavanja, izvajanja in evalvacije specialnodidaktičnih metod in tehnik poučevanja ter spodbujanja ustvarjalnosti nadarjenih učencev.

Glede na omenjene rezultate poudarjamo, da lahko učiteljevo strokovnost in njegov občutek kompetentnosti tako na splošnem kot specifičnem področju delovanja z nadarjenimi krepimo predvsem s kakovostnim izobraževanjem in nenehnim strokovnim izpopolnjevanjem.

## Sklep

Spoznanja predstavljenih študij osvetljujejo šibkost slovenskega šolskega sistema, saj pri strokovni formalizaciji številnih zakonskih in programskih izhodišč pri delu z nadarjenimi učenci pozabljamo na ključne nosilce celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema in razvoja šolstva - strokovno usposobljene pedagoške delavce.

Ključna spoznanja raziskav so:

- 1) pomanjkljiva definicija nadarjenosti, talentiranosti in učne uspešnosti ter nedosledna uporaba pojmov v povezavi z učno uspešnostjo. Slednje bi bilo treba konceptualizirati in prilagoditi našemu okolju, saj je ustrezna opredelitev nadarjenosti tudi temelj nadaljnje priprave zakonskih in programskih izhodišč;
- 2) pomanjkljiva stopnja informiranosti in nadaljnje usposobljenosti pedagoških delavcev na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci;
- 3) samoocena pedagoških delavcev o strokovni (ne) usposobljenosti na področju odkrivanja nadarjenih učencev in dela z njimi prikazuje, da se učitelji ocenjujejo kot zmerno usposobljene (nihče ni izpostavil zelo dobre usposobljenosti), pri čemer so izpostavili predvsem področje spodbujanja ustvarjalnosti, kot slabo usposobljene pa se učitelji ocenjujejo na področju poznavanja osebnostnih značilnosti nadarjenih in specialnodidaktičnih zahtev dela z nadarjenimi učenci;
- 4) analiza najpogostejših težav, ki jih imajo učitelji pri delu z nadarjenimi učenci, kaže predvsem na odsev trenutnega stanja v državi in njen mačehovski odnos do pedagoških delavcev, saj slednji v največji meri izpostavljajo pomanjkanje posebnih didaktičnih pripomočkov, dodatnega učnega gradiva, specialnodidaktičnih priporočil, opozarjajo na časovne omejitve za delo z nadarjenimi učenci in sočasno sistemsko nepriznavanje tovrstnega dela (nezadostna podpora krovnih institucij, ni dodatnega plačila za dodatno delo z nadarjenimi).

Predlogi za nadaljnje raziskovanje in sistemske rešitve v vzgoji in izobraževanju se nanašajo predvsem na:

- 1) zakonska izhodišča, ki bi jih morali normativno sistemizirati oz. strokovno formalizirati s Pravilnikom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci ter Pravilnikom profesionalnega razvoja potrebnih kompetenc, ki naj bi jih imeli pedagoški delavci, ki delajo s to skupino otrok;

- 2) morebitno vpeljavo (mobilnega) inkluzivnega pedagoga - strokovnjaka s področja edukacije nadarjenih in talentiranih učencev, ki bi nudil pomoč pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji dela s to skupino otrok;
  - 3) razvoj bogatega učnega gradiva, učil, učnih pripomočkov in specialnodidaktičnih priporočil, ki bi jih učitelj vseh predmetnih področij lahko uporabil pri delu s specifično skupino učencev (nadarjenih, talentiranih);
  - 4) krajša oz. daljša ozko usmerjena izobraževanja za pedagoške delavce, ki bi svojo strokovnost izkazovali z nacionalnim certifikatom oz. ustreznim potrdilom o opravljenem izobraževanju oz. izpopolnjevanju. Usposabljanja bi potekala predvsem na šoli (kombinacija notranjega in zunanega usposabljanja) in v organizaciji šole, saj bi dala najboljše rezultate v primeru reševanja konkretnih učnih situacij z nadarjenimi učenci (izmenjava stališč, izkušeni učitelji);
  - 5) možnost, da bi se učitelji lahko pogovorili o konkretnih težavah in rešitvah pri delu z nadarjenimi v okviru redne mesečne supervizije.
- Za kakovostno izobraževanje nadarjenih in drugih učencev je potrebno dolgoročno vseživljenjsko izobraževanje učiteljev s področja predmeta, ki ga poučujejo, ter širšega pedagoškega in psihološkega področja. Pri vsem tem moramo poudariti, da je treba vse zahteve po spremenjenem načinu dela učiteljev koherentno uravnovežiti z bogatimi, strokovnimi priložnostmi na področju nadaljnega izobraževanja in izpopolnjevanja. <

## Viri in literatura

1. Barnes, S. (2007). *Meeting the Needs of Your Most Able Pupils*. History. London, New York: Routledge.
2. Cochran-Smith, M. in Lytle, S. L. (2001). *Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice*. V: A. Lieberman in L. Miller (ur.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York, NY: Teachers College Press, str. 45-61.
3. Copenhaver, R. W. in McIntyre, D. J. (1992). *Teachers' perception of gifted students*. *Roeper Review*, 14, str. 151-153.
4. Cramer, R. H. (1991). *The Education of gifted children in the United States: A Delphy study*. *Gifted Child Quarterly*, 35, str. 84-91.
5. Dobnik, B. (1998). *Identifikacija nadarjenih učencev*. *Pedagoška obzorja*, 4, str. 5-30.
6. Feldhusen, J. F. (1997). *Educating teachers for work with talented youth*. V: Colangelo, N. in Davis, G. A. (ur.) (2003). *Handbook of gifted education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
7. Feldhusen, J. F. in Kollof, P. B. (1986). *A three stage model for gifted education*. *Gifted Child Today*, str. 14-18.
8. Feldhusen, J. F. (1997). *Educating teachers for work with talented youth*. V: Colangelo, N., Davis G. A.(ur.), *Handbook of Gifted Education* (str. 547-555). Boston: Allyn & Bacon.
9. Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
10. Febrežer, I., Kukanja, M. (2008). *Svetovanje nadarjenim učencem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Gallagher, J. J. (2000). *Unthinkable thoughts: Education of gifted children*. *Gifted Child Quarterly*, 44, str. 5-12.
12. Geake, J. G., Gross, M. U. M. (2008). *Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study*. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), str. 217-231.
13. Hanninen, G. E. (1988). *A study of teacher training in gifted education*. *Roeper Review*, 10, str. 139-144.
14. Hansen, J. B. in Feldhusen, J. F. (1994). *Comparasion of trained and untrained teachers of gifted students*. *Gifted Child Quarterly*, 38, str. 115-121.
15. Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti*. Ljubljana: Rokus Klett, d. o. o.
16. Hodge, K. A., Kemp, C. R. (2006). *Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children*. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), str. 164-204.
17. Kalin, J. (2004). »Izkušnja - refleksija - delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V: Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, str. 597-611. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
18. Kedzior, M., Fifield, S. (2004). *Teacher professional development*. *Education Policy Brief*, 15(21), str. 76-97.
19. Kukanja, M. (2006). *Delo z nadarjenimi učenci na osnovnih šolah mestne občine Koper*. Šolsko svetovalno delo, letnik XI, št. 3-4, str. 50-60.
20. Kukanja Gabrijelčič, M., Čotar Konrad, S. (2013). *Učno uspešen, nadarjen ali talentiran: terminološke vrzeli s področja nadarjenosti*. *Pedagoška obzorja*, 28 (3/4), str. 129-143.
21. Kukanja Gabrijelčič, M., Čotar Konrad, S. (2014). *Strokovna usposobljenost pedagoških delavcev in stališča do nadarjenih učencev*. *Edukacijske vede v postmodernizmu*. Germany: Shaker Verlag. (Op. prispevek je v tisku.)
22. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
23. Marjanovič Umek, L., Sočan, G., Bajc, K. (2007). *Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov*. *Psihološka obzorja*, št. 16 (3), str. 27-48.
24. Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S Comissioner Education. Wachington D.C: U.S. Government Printing Office.



25. Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23, str. 178-182.
26. Moon, T. R., Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), str. 447-480.
27. Parke, B. (1992). *Challenging Students in the Regular Classroom*. Council for Exceptional Children. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Reston, VA: Digest.
28. Parker, J., Karnes, F. (1991). Graduate degree programs and resource centers in gifted education: An update and analysis. *Gifted Child Quarterly*, 35, str. 43-48.
29. Pfeiffer, S. I., Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. The Psychological Corporation: San Antonio, Texas.
30. Pfeiffer, S., Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales - preschool/ kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), str. 19-29.
31. Puklek Levpušček, M., Zupančič M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
32. Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K., Reed, R E. S. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics* 22(1), str. 84-108.
33. Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly*, 42, str. 123-129.
34. Rizza, M. G. in Morrison, W. F. (2003). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review*, 25(2), str. 73-77.
35. Silverman, S. (2013). *How are Gifted teachers different than Other Teachers?* Denver: Gifted Development Center. Dostopno: <http://www.gifteddevelopment.com>. (30. 4. 2014.)
36. Szymanski, T., Shaff, T. (2013). *Teacher Perspectives Regarding Gifted Diverse Students*. *Gifted Children*, 6, 1. Dostopno: <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol6/iss1/1> (5. 5. 2014.)
37. Toll, M. F. (2000). The importance of teacher preparation programs to appropriately serve students who are gifted. *Understanding our Gifted*, 12, str. 14-16.
38. Tomlinson, C., Tomchin, E., Callahan, C., Adams, C., Pizzat-Timi, P., Cunningham, C., Moore, B., Lutz, L., Robertson, C., Eiss, N., Landrum, M., Hunsaker, S., Imbeau, M. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. *Gifted Child Quarterly*, 38, 106-114.
39. Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki - posledice - preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 16-18.
40. Van Tassel-Baska, J. (2003). *Content-Based Curriculum for High Ability Learners: An introduction*. V: Van Tassel-Baska, J., Little A. C. (ur.). *Content-Based Curriculum for High Ability Learners*. Texas: Prufrock Press, Inc., str. 1-23.
41. Van Tassel-Baska, J., Little A. C. (2003). *Content-Based Curriculum for High Ability Learners*. Texas: Prufrock Press, Inc.
42. Westberg, K. L., Archambault, F. X., Jr., Dobyms, S. M., Salvin, T. J. (1993). An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms. Storrs: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.
43. Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
44. Wright, S., Horn, S. P., Sanders, W. L. (1997). Teachers and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in education*, 11, str. 57-67.