

Participatorni individualizirani programi dela za nadarjene učence

Znanstveni članek

UDK 37.091.3-056.45

KLJUČNE BESEDE: nadarjeni, talentirani, identifikacija, individualizirani programi

POVZETEK – Vse od leta 1999 nam koncept dela z nadarjenimi učenci narekuje, da moramo za vsakega učenca, ki je identificiran kot nadarjen, pripraviti individualiziran program dela. Vanj je treba zapisati čim več informacij o vsebinah, strategijah, načinih in področjih dela z nadarjenimi učenci. Pri tem morajo sodelovati vsi učitelji, ki učenca poučujejo. V prispevku poročamo o rezultatih raziskave, s katero smo ugotavljali, koliko so učenci in njihovi starši seznanjeni z vsebino individualiziranih programov. Ugotovili smo, da učenci in starši teh programov skoraj ne poznajo, zato smo v okviru akcijske raziskave iskali rešitve, ki bi presegle obstoječe stanje. V sodelovanju z učenci smo pripravili individualiziran program, ki temelji na participaciji učencev, zato smo ga poimenovali participatorni program. Značilnost le-tega je, da prenaša odgovornost za napredek in razvoj nadarjenega z učitelja na učenca, ki sodeluje tudi pri samoevalvaciji.

Scientific paper

UDC 37.091.3-056.45

KEYWORDS: gifted students, talented students, identification, individualised programmes

ABSTRACT – Since 1999, the concept of work with talented students orders us to prepare an individualised programme for each student, identified as talented or gifted. The programme needs to specify as much information as possible regarding the learning contents, strategies, methods, and areas of work with the gifted student. In addition, all teachers who teach the student need to cooperate in the programme's implementation. In the paper, we present the results of our research, which was performed in order to determine how thoroughly students and their parents are actually familiar with the content of the individualised programmes. We found out that students and their parents mainly do not know the programmes; therefore, we were trying to find solutions to overcome the current state in the scope of the action research. In cooperation with students, we prepared an individualised programme. Based on students' participation, we named it the "participatory programme". Its basic characteristic is that the responsibility for development of gifted and talented students is conveyed from teachers to students, who also participate in self-evaluation.

1 Uvod

Človeštvo je že od nekdaj privlačilo vse, kar je bilo nenavadno, in nič drugače ni bilo, ko je nekdo znal in zmogel več kot ostali. Ljudje niso razumeli, kako je to mogoče, zato so take posameznike včasih tudi preganjali ali pa so se jih bali (Blažič in Starc, 2011, str. 38). Avtorja navajata, da je tako še danes, le da se je spremenilo zavedanje o pomenu nadarjenosti v smislu kulturnega napredka, znanstvenih odkritij in ekonomske blaginje. Sicer so že od 3. tisočletja pred našim štetjem obstajali ljudje, ki so vedeli, da takšni otroci potrebujejo drugačno edukacijo (Heinbokel, 1988, str. 19)

in zato so je bili tudi deležni. Oblike in vsebine so se skozi stoletja spreminjale, kot se je spreminjal tudi sistem šolanja otrok.

V današnjem času je naše zavedanje o “posebnih” otrocih, ki jih danes imenujemo nadarjeni in talentirani, mnogo bolj kompleksno, zato lahko temu tudi prilagajamo vzgojno-izobraževalni sistem. Kljub temu vidimo dve večji oviri za kvalitetno delo z nadarjenimi (Blažič, 1997, str. 38): prva je predpisana šolska obveznost, druga pa organizacija pouka po kronološki starosti učencev. V 18. stoletju so bili učenci razvrščeni v predmetne razrede glede na znanje iz določenega predmeta. Učenci so tako lahko obiskovali različne razrede pri različnih predmetih, ne glede na svojo starost. Danes se kaj podobnega izvaja le izjemoma, smo pa v Sloveniji uvedli nekaj sistemskih ureditev na področju edukacije nadarjenih učencev. Vse od leta 1986 so lahko nadarjeni ali sposobnejši dijaki in študentje pridobili Zoisove štipendije. Sprva so bila merila za pridobitev štipendije rezultat na skupinskem baterijskem testiranju (MFBT), odgovori na vprašalnik o poklicni orientaciji, pozitivno mnenje poklicnega svetovalca in učitelja ter individualno testiranje z vprašalnikom o možnosti uresničevanja poklicne želje (VPMŽ). Upošteval se je tudi dohodek na družinskega člana, zato so te štipendije lahko pridobili dijaki in študenti z nižjimi dohodki in višjimi ocenami (Makarovič, 2000, str. 29). V zgodnjem obdobju spremljanja nadarjenih učencev je bila slabo razvita didaktika dela z nadarjenimi, ki pa je dobila določene oblike z organizacijo specializiranih pedagoških aktivnosti v okviru različnih klubov in društev in s pričetkom magistrskega študija s tega področja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v devetdesetih letih prejšnjega stoletja.

Konceptualizacija nadarjenosti se je pričela v začetku prejšnjega stoletja in je potekala od enofaktorskih teorij do novejših polifaktorskih modelov, ki tudi jasneje razmejujejo pojma nadarjenost in talentiranost (Gagne, 2000, str. 67; Gagne, 2009, str. 32–35).

Ne glede na to, kako razumemo nadarjenost, se moramo zavedati, da vsaka definicija nadarjenosti nakazuje potrebo po posebnem ali obogatenu vzgojno-izobraževalnem programu za nadarjene učence.

Povsod v svetu so v preteklem stoletju pričeli veliko vlagati v vzgojo in izobraževanje nadarjenih učencev.

Skupine strokovnjakov so pričele pripravljati in izvajati programe za nadarjene, ki so jih tudi longitudinalno spremljali. Po tem zgledu je bila tudi v Sloveniji imenovana delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci v okviru Zavoda RS za šolstvo. Rezultat njenega dela je bil dokument *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (1999). V njem so definirali pojem nadarjenost, zapisali značilnosti nadarjenih učencev in izhodišča za njihovo odkrivanje in delo z njimi. Nato je sledila Operacionalizacija koncepta, ki je izšla leta 2000 (dopolnjena leta 2008 in 2009) in vsebuje neke vrste navodila, kako identificirati učenca kot nadarjenega. Po tem, ko so informirali in izobrazili vodstvene in svetovalne delavce na šolah, so morale šole poskrbeti za izvajanje teh navodil in pričeti odkrivati nadarjene učence.

Odkrivanje se izvede v treh stopnjah – evidentiranje učencev, pridobitev soglasja staršev, identifikacija nadarjenih učencev ter seznanitev in spet pridobitev mnenja staršev. Nato sledi delo z nadarjenimi učenci, analiza, evalvacija, dopolnjevanje in načrtovanje novih individualiziranih programov.

Ti postopki so danes v večini slovenskih šol že ustaljena praksa. Učitelj prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja učence tri leta opazuje in konec tretjega razreda izbere tiste, ki bi bili primerni za evidentiranje. To se lahko zgodi v času učenčevega šolanja tudi kadar koli kasneje. Evidentiranje temelji na opazovanju in prepoznavanju potencialne nadarjenosti pri učencih. Ko le-ti vstopijo v četrti razred, jih učitelji ocenijo z Ocenjevalnimi lestvicami nadarjenosti učenca (OLNAD07, 2008), psiholog pa jih testira s testom ustvarjalnosti in testom intelektualnih sposobnosti. V decembru ugotovimo, ali je učenec prepoznan za nadarjenega in mu v prihodnjem mesecu pripravimo Individualiziran program dela za nadarjenega učenca (krajše INDEP – Obrazec za načrtovanje INDEP za nadarjenega učenca, ZRSS, 2012; Bezić, 2012a; Bezić 2012b). Ko INDEP potrdimo na sestanku oddelčnega učiteljskega zbora, lahko pričnemo z učencem delati po tem programu. Ob koncu vsakega šolskega leta programe analiziramo, evalviramo in na novo načrtujemo.

Postopek evidentiranja in identifikacije je časovno zelo dolgotrajen, saj pravzaprav traja najmanj tri leta in pol. Po podatkih Zavoda RS za šolstvo v poročilu o raziskavi o uresničevanju Koncepta iz šolskega leta 2009/2010 je bilo v 3. razredu evidentiranih le 11,2% učencev. Največ, 48,6% učencev, je bilo evidentiranih v 7. razredu (Bezić in Deutsch, 2011, str. 29, 30). Koncept sicer vedno dopušča naknadno evidentiranje, ki se lahko izvede kadar koli, a odstotek, ki predstavlja skoraj polovico učencev, pomeni da šole še vedno ne izvajajo Koncepta dosledno, kot bi ga morale. Avtorja (2011, str. 30-31) navajata več možnih vzrokov:

- naknadno ali ponovno evidentiranje zaradi nove odločbe Zakona o štipendiranju (ZŠtip, 2007), ki dodaja nov pogoj za pridobitev Zoisove štipendije – identifikacija po Konceptu za OŠ (Opomba: ta zakon je sicer prenehal veljati z razglasitvijo novega Zakona o štipendiranju ZŠtip-1, leta 2014),
- višja storilnostna motivacija učencev zadnje triade,
- izpopolnjen način identifikacije z ocenjevalnimi lestvicami (OLNAD07 – izpopolnjena oblika, 2008).

Ne glede na to, kdaj učence identificiramo, ugotavljamo, da so približno eno četrtno vseh slovenskih osnovnošolcev identificirali kot nadarjene. Jurišević (2009, str. 154) navaja, da jih je bilo v šolskem letu 2008/09 med populacijo devetošolcev kar 26%.

Na razpolago imamo širok inštrumentarij, s katerim ugotavljamo področja nadarjenosti učenca, in sicer dve psiho-diagnostični sredstvi: en test, s katerim ugotavljamo splošno intelektualno sposobnost učenca (psiholog izbere ali Ravnove matrice ali WISCIII) in test ustvarjalnosti (psiholog izbere ali slikovno obliko Torranceovih

testov ali besedno obliko Torranceovih testov) ter 11 ocenjevalnih lestvic, s katerimi učitelji ocenjujejo učenca na različnih področjih.

Predpostavka, če nadarjeni učenci niso ustrezno zaposleni v skladu s svojimi potrebami ali če se pri poučevanju uporabljajo neustrezne didaktične strategije, se učenci med poukom začnejo dolgočasiti, postanejo moteči, čutijo pomanjkanje izzivov in niso motivirani za delo (Reis, 2004; Galbraith, 1992; Sousa, 2003; Sapon-Shevin, 1994; Ford et al., 2005; Feldhusen, 2005), nas usmerja v razmišljanje, koliko (identificiranih ali neidentificiranih) učencev je do 7. razreda razvilo neustrezne in moteče vzorce pri pouku. Koliko jih tudi zaradi tega niso niti predlagali, niti prepoznali kot nadarjene.

Če je učenec prepoznan za nadarjenega vsaj na enem sklopu (za kar mora doseči mejo 90. percentila ali na testih splošne intelektualne sposobnosti, ustvarjalnosti ali po ocenjevalnih lestvicah učitelja), ga identificiramo kot nadarjenega učenca in mu pripravimo INDEP (Bezić, 2012b).

Učenec in starši naj bi sicer sodelovali pri načrtovanju INDEP, kakor zahteva Operacionalizacija koncepta (2000), vendar se to v praksi le redko izvaja. Ko se starši seznanijo s programom, se stvar zaključí. S tem postopkom sta šola in svetovalna služba zadostila Konceptu (1999) in Operacionalizaciji koncepta (2000), operativnih pedagoških procesov pa ne izvajata. Vsa dokumentacija o evidentiranju, identifikaciji in individualiziran program so shranjeni v osebni mapi učenca – in tako ostane, do evalvacije v juniju.

Ekspertna skupina ZRSS je izvedla anketo med 34 svetovalnimi delavci na osnovnih šolah. Zanimala jih je smiselnost individualnega programa (<http://www.zrss.si/default.asp?rub=7068>). Le četrtnina vprašanih je odgovorila, da so programi potrebni. Posebej so izpostavili, da učenci s specifično nadarjenostjo-talentiranostjo (šport, glasba ipd.) ne potrebujejo posebnega programa, saj le-to razvijajo v izvenšolskih dejavnostih, menijo pa, da specifični učenci, ki imajo težave, nemotivirani učenci ali učenci iz nesposobnega okolja, potrebujejo tak program.

Poleg osnovnih podatkov o učencu, je individualizirani program (Bezić, 2012) razdeljen na tri področja:

- Načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela.
- Sprotno in končno vrednotenje uspešnosti programa.
- Preglednica sprememb in dopolnitev INDEP.

Pod prvo točko zapisujemo splošne in dolgoročne cilje v eno rubriko, cilje za tekoče šolsko leto v drugo rubriko, posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku in druge dejavnosti v šoli podrobno opišemo v posebni rubriki, prav tako dejavnosti izven šole.

V drugi točki naredimo podroben načrt sprotne spremljanja programa z oblikami in metodami, izvajalci, udeleženci in sodelavci ter z vsemi izvedbenimi roki. V posebni rubriki vpisujemo sprotne ugotovitve in ocenimo uspešnost programa, končno ovrednotimo realizacijo in predloge za spremembe in dopolnila za prihodnje šolsko leto.

Pod tretjo točko vpisujemo vse spremembe.

Še pred oblikovanjem INDEP izpolnimo izhodišča za načrtovanje individualiziranega programa. To je splošna ocena značilnosti učenca (področja nadarjenosti in drugi pomembni podatki o učni uspešnosti, uspehih, interesih itd.), njegovih potreb, želja in interesov glede na njegove značilnosti (Bezić, 2012b).

Prav v tem obdobju, ko smo nadarjene učence odkrili in identificirali, bi se moralo začeti kvalitetno delo z njimi. Sedaj, ko so svetovalna služba in učiteljski zbor vložili veliko truda in energije v posameznika, ko bi vsi skupaj potrebovali neko vodilo proti zastavljenim ciljem, se INDEP pospravi v omaro. Vse preveč pomembnih stvari od evidentiranja dalje imamo delavci šole (učitelji in svetovalna služba) in mnogo premalo učenec (razen da dobro reši teste). Starše, ki svojega otroka najbolje poznajo, pa smo iz tega procesa skorajda popolnoma izvzeli, potem ko smo dobili njihov podpis.

Sedaj bi učitelji potrebovali konkretne metode, strategije ali celo priročnike, s katerimi bi si lahko pomagali pri delu z nadarjenimi učenci pri pouku, saj je le-ta segment najpomembnejši. Dnevi dejavnosti, sobotne šole, projektno delo ipd. se odvijajo le občasno, ti učenci pa so pri pouku vsak dan in prav tam moramo učitelji poglobljati delo z njimi. Časi, ko so se sposobnejši in hitrejši učenci zadovoljili z dodatnimi nalogami (po možnosti istega tipa), so mimo.

2 Raziskovalni problem

Pri delu z nadarjenimi učenci v šoli smo opazili, da se z identifikacijo nadarjenih učencev obravnava le-teh zaključí. Šole izvedejo evidentiranje in identifikacijo, ki ju določa Koncept (1999), nato je vse odvisno od učiteljev, koliko se angažirajo za dodatno delo z nadarjenimi učenci. V več kot petnajstih letih dela v šolstvu smo opazili, da se na večini šol delo z nadarjenimi skoraj ne razlikuje od dela z ostalimi v razredu. Le redki so tisti učenci, ki želijo nekaj več in sami prosijo učitelje za dodatno delo, naloge, pomoč, usmeritve ipd. Na šolah so zelo razširjeni obogatitveni programi, po našem mnenju pa bi učenci bolj kot to potrebovali posebne oblike dela pri rednem pouku.

Pri raziskovanju in razmišljanju o problematiki nadarjenih učencev nas je zanimalo, kakšna je vloga individualiziranega programa za nadarjenega učenca (INDEP12) pri zastavljanju in uresničevanju lastnih ciljev.

3 Metodologija

Z identificiranimi nadarjenimi učenci smo opravili polstrukturiran intervju, kjer smo ugotavljali začetno stanje. Ker smo ugotovili, da je največja vrzel pri uporabi in zavedanju o individualiziranem programu za nadarjenega učenca, smo se odločili, da

bomo izvedli akcijsko raziskavo, pri kateri smo uvedli novo obliko teh programov, ki smo jih poimenovali participatorni individualizirani programi. Za akcijsko raziskovanje smo se odločili, ker je bil naš namen opazovati in ugotavljati spremembe. Po končani akcijski raziskavi smo polstrukturiran intervju ponovili, in sicer v skrajšani obliki.

Dobljene podatke obeh intervjujev smo obdelali po principu deskriptivne metode neeksperimentalnega empiričnega raziskovanja. Število nadarjenih učencev glede na število učencev, vrsto nadarjenosti in glede na število učencev na šoli smo predstavili v absolutnih in odstotnih vrednostih. Za pare spremenljivk odgovorov nadarjenih učencev iz prvega in drugega intervjuja smo izračunali vrednost parnega t-testa in s tem ugotavljali, ali se aritmetične sredine odgovorov med seboj statistično pomembno razlikujejo.

Vzorec

1. intervju – V šolskem letu 2012/13 smo na OŠ Cerkvenjak – Vitomarci izvedli polstrukturiran intervju s 35-imi od 39-ih identificiranih nadarjenih učencev na šoli. V raziskavo so bili vključeni učenci od 5. do 9. razreda. V raziskavo je bilo zajetih 48,5% deklic in 51,5% dečkov. 14% preučevanih oseb je takrat obiskovalo 5. razred, 8% 6. razred, iz 7., 8. in 9. razreda pa jih je bilo po 26%. Štirje učenci se zaradi odsotnosti iz različnih razlogov niso mogli udeležiti intervjuja. Le dve deklici sta bili identificirani konec 6. razreda, vsi ostali pa v 4. razredu.

2. intervju – Po končani akcijski raziskavi smo v šolskem letu 2014/15 polstrukturiran intervju ponovili. Tokrat smo zajeli 32 od 34-ih identificiranih nadarjenih učencev v tem šolskem letu; sodelovalo je 53,1% deklic in 46,9% dečkov. 12,5% je bilo učencev 4. razreda, 25% jih je obiskovalo 5. razred, 15,6% 7. razred, 18,8% 8. razred in 28,1% vseh učencev je obiskovalo 9. razred. Edini identificirani učenec iz 6. razreda se intervjuja ni udeležil, prav tako se intervjuja ni udeležila ena učenka iz 4. razreda. Le dve deklici sta bili identificirani konec 6. razreda, vsi ostali pa v 4. razredu.

V drugem intervjuju je sodelovalo 17 istih učencev kot pri prvem, kar je 53,1% celotnega vzorca drugega intervjuja. Struktura nadarjenih učencev se po razredih v obeh intervjujih razlikuje, najbolj pri učencih 5. razreda. Kljub temu je opazna konsistenca vzorca od 6. do 9. razreda iz obeh intervjujev.

Instrument

Prvi intervju je obsegal naslednje sklope vprašanj:

- pojem nadarjenosti – obsegal je vprašanja, kdaj so bili učenci identificirani, kaj to pomeni, na katerih področjih so bili identificirani in kaj jim pomeni, da so identificirani;
- etiketiranje – zanimalo nas je, ali se s svojo nadarjenostjo kdaj pohvalijo pred drugimi sošolci ali prijatelji, če jih kdaj zasmehujejo in v kakšnih okoliščinah se to zgodi (ko izkažejo znanje ali takrat, ko ga ne);
- učitelji in nadarjeni – spraševali smo, ali so učitelji naklonjeni njihovi nadarjenosti, če imajo kdaj pomisleke o tem, ki jih nato izrazijo pred

razredom, ali jih učitelji razumejo in ali lahko svoje talente uresničijo pri pouku ter zakaj da ali zakaj ne;

- lastno dojetje nadarjenosti – najprej so, ne glede na to kako so odgovorili na vprašanje, na katerih področjih so nadarjeni, našteji svoje talente, nato so izbrali le tisto področje, kjer so po lastnem mnenju najuspešnejši, zanimale so nas njihove poklicne želje, želje po bodočem šolanju na srednji šoli, fakulteti;
- individualizirani programi – najprej smo jih vprašali, kaj menijo o individualiziranem programu za nadarjene učence, kaj je v njem zapisano, ali zapisano razumejo, ali se z vsebino strinjajo, kaj menijo starši o individualiziranem programu, ali se oni strinjajo z vsebino, zanimalo nas je, koliko jim starši pustijo oz. zaupajo, ali se lahko o svoji poti odločajo sami ali skupaj s starši in seveda koliko se pri teh odločitvah ozirajo na vsebino individualiziranega programa;
- evidentiranje, identifikacija – zanimalo nas je, ali se jim zdi, da so bili identificirani dovolj zgodaj, ali so se v nižjih razredih čutili sposobnejše od svojih sošolcev, ali se danes počutijo sposobnejše kot v nižjih razredih, vprašali smo jih o postopku evidentiranja in identifikacije, kaj menijo o učiteljevih ocenjevalnih lestvicah in ali je to, da je nekdo identificiran kot nadarjen, v življenju dovolj.

Drugi intervju je obsegal naslednje sklope vprašanj:

- pojem nadarjenosti – obsegal je vprašanja, kdaj so bili učenci identificirani in na katerih področjih;
- individualizirani programi – najprej smo jih vprašali, kaj menijo o individualiziranem programu za nadarjene učence, kaj zapisujejo vanj, ali se skušajo držati zapisanih ciljev, ali jim v program zapisujejo učitelji, in kakšne cilje jim postavljajo (uresničljive, pretežke), ali že imajo zastavljene cilje za prihodnje šolsko leto, kaj menijo starši o individualiziranem programu, ali se strinjajo z vsebino in vlogo vsebine individualiziranega programa pri poklicnih odločitvah;
- učitelji in nadarjeni – spraševali smo, kako učitelji dojemajo njihovo nadarjenost, in ali to zapisujejo v individualiziran program.

Drugi intervju je obsegal manj vprašanj kot prvi, saj smo od učencev želeli le podatke, ki se nanašajo na področja in obdobje identifikacije, na področje individualiziranih programov in področje, ki se nanaša na učitelje.

Vsi intervjuji so bili posneti (s predhodno pridobljenim soglasjem staršev) in transkribirani v pisno obliko. Nato smo jih kodirali in zbrali podatke, ki jih bomo predstavili.

Potek raziskave

Prvi akcijski korak je potekal v šolskem letu 2013/14, od septembra 2013 do junija 2014. Pred začetkom izvajanja (od oktobra 2012 do junija 2013) smo na pod-

lagi interpretacije transkribiranih intervjujev določili nekatere potrebe nadarjenih, ki so sodelovali v programu. Z nadzorno skupino smo se odločili, da je treba izvesti bolj korenite spremembe, zato je nastal je participatorni individualiziran program za nadarjenega učenca. Na podlagi dobljenih odgovorov iz intervjuja smo oblikovali raziskovalni načrt. V juliju 2014 smo izvedli analizo individualiziranih programov in zastavljenih oziroma doseženih ciljev. Sledilo je določanje novih korakov, kjer smo prvi korak dopolnili s priporočili za poučevanje nadarjenih učencev pri rednem pouku, zabeleškami in analizo programov. Na podlagi tega smo v avgustu 2014 načrtovali 2. krog akcijske raziskave, kjer smo se posvetili izobraževanju učiteljev. Sledilo je izvajanje drugega kroga od septembra 2014 do junija 2015. V juliju in avgustu 2015 smo ponovno analizirali individualizirane programe nadarjenih učencev.

Dobljene podatke iz obeh intervjujev smo tudi kvantitativno obdelali in medsebojno primerjali, kar bo predstavljeno v nadaljevanju.

4 Rezultati in razprava

Učence smo razporedili glede na ugotovljeno vrsto nadarjenosti. V Tabeli 1 smo, ob številu učencev, zapisali tudi odstotek določene vrste nadarjenosti glede na število učencev in kolikšen delež od vseh ugotovljenih vrst nadarjenosti predstavlja posamezna vrsta nadarjenosti.

Najvišji odstotek imata na obeh postavkah (odstotek od števila učencev in odstotek od vseh nadarjenosti) nadarjenosti, ki ju ugotavljamo s psihodiagnostičnimi sredstvi. Skoraj polovico nadarjenih učencev prepoznamo s temi testi, čeprav nam tabela 1 prikazuje, koliko učencev je bilo prepoznanih na obeh testih skupaj in koliko le na enem izmed testov. Trije učenci so bili prepoznani na obeh psiholoških testih, a jih kljub temu učitelji niso prepoznali kot nadarjene. Prav nasprotno pa se je pokazalo pri prepoznavanju s testi splošne inteligentnosti, ki temeljijo na reproduktivnih in receptivnih sposobnostih. To je podobno kot šolske naloge (nekateri avtorji jih imenujejo tudi šolska nadarjenost, npr. Sternberg 1985 po Čudina-Obradović, 1991, str. 10), saj učitelji niso izpustili niti enega učenca, ki je bil prepoznan na psihološkem testu. Spet pa so spregledali tri učence, ki so bili prepoznani na testu ustvarjalnosti. Ti testi so drugačni od šolskih, drugačni pa so tudi ustvarjalni učenci. Po izkušnjah sodeč imajo učitelji največ težav in pripomb pri delu z ustvarjalnimi učenci, saj je njihov miselni tok popolnoma drugačen od ostalih.

Učence smo razvrstili tudi glede na število prepoznanih področij nadarjenosti. Največ smo jih prepoznali na enem področju (10 učencev), 8 učencev smo prepoznali na dveh področjih, 4 učence na treh področjih, 6 učencev na štirih področjih, so pa tudi taki, ki se izkazujejo na sedmih ali osmih področjih – po trije za vsako število področij. Lahko bi jim rekli, da so vsestranski.

Tabela 1: Primerjava števila učencev glede na vrsto prepoznane nadarjenosti

Vrsta ali področje nadarjenosti		Število učencev		% od števila učencev		% od vseh nadarjenosti	
		2012/13	2014/15	2012/13	2014/15	2012/13	2014/15
SPM	splošna intelektualna sposobnost (Ravnove matrice ali WISCIII)	18	20	46,2	58,8	13,3	15,6
TTCT	ustvarjalnost (Torranceovi testi ustvarjalnosti)	19	14	48,7	41,2	13,9	10,9
SPI	splošno-intelektualno področje	10	3	25,6	8,8	7,5	2,3
VOD	voditeljsko področje	16	11	41,0	32,3	11,8	8,7
DRAM	dramsko področje	6	10	15,4	29,4	4,4	7,9
LIK	likovno področje	10	12	25,6	35,3	7,5	9,4
GLA	glasbeno področje	17	17	43,6	50,0	12,5	13,3
LIT	literarno področje	10	11	25,6	32,3	7,5	8,7
UČN	učno področje	8	13	20,5	38,2	5,9	10,3
FILM	filmsko področje	0	0	0	0	0	0
TEH	tehniško področje	11	9	28,2	26,5	8,1	7,1
TGIB	telesno-gibalno področje	7	6	17,9	17,6	5,3	4,9
UST	ustvarjalno področje	3	1	7,7	2,9	2,3	0,9

V šolskem letu 2012/13 je matično šolo in podružnico obiskovalo 213 učencev. 39 izmed njih so jih identificirali kot nadarjene učence, kar je 18% vseh učencev na šoli. V šolskem letu 2014/15 je šolo obiskovalo 241 učencev, 34 pa identificiranih nadarjenih. To je 14,1%. Podrobnejše podatke o številu učencev smo prikazali v tabeli 2.

Podatki po posameznih razredih za šolsko leto 2012/13 so zanimivi, saj je v vsakem razredu identificiranih najmanj petina učencev, v 8. razredu pa celo več kot tretjina. Tudi v prihodnjih letih se je nadaljeval podoben trend. Opazna sprememba je v šolskem letu 2014/15, in sicer v 6. razredu, kjer je bil identificiran le en nadarjen učenec, kar je skoraj 5% ter v 4. razredu, kjer je bilo identificiranih 15,63% nadarjenih učencev. Povprečje v letu 2012/13 je bilo 27,06%, v letu 2014/15 pa 19,57%.

To je sicer zelo visok odstotek, glede na definicije, ki temeljijo na odstotnem merilu. Ena izmed takih je tudi Marlandova definicija (1972), iz katere izhaja tudi Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). Sicer je Renzulli že pred 30 leti ovrgel mit o nadarjene 3-5% populacije (Renzulli, 1982, str. 13), a se dandanes širša javnost še vedno drži teh števil (Borland, 2009, str. 236).

Tabela 2: Primerjava števila učencev in identificiranih nadarjenih učencev po posameznih razredih in vseh učencev na šoli

Razred	Število vseh učencev v razredu		Število identificiranih nadarjenih učencev v razredu		% identificiranih nadarjenih učencev v razredu	
	2012/13	2014/15	2012/13	2014/15	2012/13	2014/15
4.	–	32	–	5	–	15,63
5.	22	31	5	8	22,7	25,81
6.	25	22	5	1	20,0	4,55
7.	32	22	9	5	28,1	22,72
8.	31	27	11	6	35,5	22,22
9.	31	34	9	9	29,0	26,47
Skupaj	213 (cela šola)	241 (cela šola)	39	34	18,3	14,11

Učenci, ki jih prepoznavamo na podlagi Koncepta (1999) in Ocenjevalnih lestvic (OLNAD, 2012), izkazujejo določene sposobnosti, spretnosti ali znanje, ki se razlikujejo od vrstnikov. Ocenjeni so na podlagi učiteljeve – do neke mere zagotovo subjektivne – ocene.

Z učenci smo se v polstrukturiranem intervjuju pogovarjali:

□ *Kako nadarjeni učenci dojemajo pojem nadarjenost*

Več kot 75% učencev je znalo odgovoriti na vprašanje, kdaj so bili identificirani kot nadarjeni. Na vprašanje, kaj to pomeni, da so identificirani, je prav tako več kot 75% učencev znalo odgovoriti s svojimi besedami; npr. da so reševali teste, da so jih spoznali (prepoznali), da več znajo ali zmorejo kot ostali ipd. Na vprašanje o področju nadarjenosti smo dobili zelo zanimive rezultate. Večinoma so učenci naštevili področja, predmete, dejavnosti, ki jih imajo radi ali kjer so uspešni, ne pa tistih, kjer so jih učitelji prepoznali na ocenjevalnih lestvicah. Le 4 učenci (11%) so znali navesti področja svoje nadarjenosti, 19 (54%) jih je navedlo le nekatera področja, 12 učencev (35%) pa je navedlo popolnoma drugačna področja ali pa niso znali odgovoriti na vprašanje.

Ob teh podatkih se vprašamo, kje in kaj je narobe. Ali so jih učitelji napačno ocenjevali na lestvicah? Ali so lestvice pokazale napačne rezultate? Ali je od ocenjevanja minilo že toliko časa, da so se interesi pri učencih spremenili? Vsak izmed pritrdilnih odgovorov se zdi verjeten in možen.

Ena izmed možnih rešitev je, da bi morali učence, ko jih enkrat ocenimo z lestvicami, oceniti v času njihovega šolanja vsaj še enkrat. To so tudi mnenja mnogih učiteljev, ki smo jih zbirali in poslušali na različnih srečanjih, strokovnih konferencah in simpozijih v zadnjih petih letih. Tudi Bezić in Deutsch (2011, str. 80) navajata podobne ugotovitve in predlagata kot rešitev identifikacijo v 4. razredu, potrditev pa v

2. polletju 9. razreda, ko pokažejo dosežke. To se nam sicer ne zdi najboljša rešitev, saj trenutno v naši osnovni šoli še vedno vse temelji na dosežkih. Včasih določen učenec (ali pa odrasli) v svojem življenju doseže le en uspeh (morda tudi v starosti), a je ta uspeh izrednega pomena za človeštvo.

Bezić in Deutsch (2011, str. 9, 79, 80) navajata pripombe učiteljev in svetovalnih delavcev, da so preobremenjeni, da za to delo niso dodatno plačani, da učenci niso motivirani in tudi da učiteljem in strokovnim delavcem primanjkuje potrebnega znanja za dodatno delo z nadarjenimi učenci. Šole pa kot oviro pri identifikaciji navajajo tudi finančne in organizacijske težave.

□ *Lastno dojetanje nadarjenosti*

Nato smo se osredotočili na to, kako učenci dojemajo lastne sposobnosti. Rekli smo jim, naj odmislijo vse tisto, kar so prej naštevili kot področja svoje nadarjenosti in naj naštejejo svoje talente; tam, kjer se čutijo najuspešnejše. 18 učencev ali 51,5% je navedlo popolnoma druga področja kot prej, ko so morali navajati področja, na katerih so nadarjeni. Je pa 23 učencev (66%) navedlo področje, kjer so jih učitelji prepoznali na lestvicah ali pa so bili prepoznani na katerem izmed psiholoških testov. Očitno instrument Učiteljeve ocenjevalne lestvice da neke pozitivne rezultate. Vprašanje, ki se pojavlja, pa je, zakaj se interesi in lastno zavedanje določenih sposobnosti razlikujejo. Zanimivo bi bilo tudi raziskati, kam jih bo pot peljala v bodoče? Na področje interesov, kjer se čutijo uspešni, ali na pot, kjer si predstavljajo, da so bili prepoznani kot sposobnejši oz. nadarjeni, talentirani?

□ *Evidentiranje, identifikacija in individualizirani programi*

Le sedem učencev je pritrnilo, da poznajo postopek identifikacije, od tega jih je pet (14%) pojasnilo, da je to, 'ko pišeš teste'. Nihče ni vedel, kaj je evidentiranje.

Na vprašanje, kaj je individualiziran program za nadarjene učence in kaj menijo o njem, je en učenec odgovoril, da je to program, da se dela z nadarjenimi. Drugi je dejal: "Ne vem, kaj je to. Mislim, da učitelji zapišejo notri, da z nami delate posebne vaje." Vsi ostali (94%) so odgovorili, da ne vedo, kaj je to. Sledilo je vprašanje, ali vedo, kaj je v njem zapisano in vsi (100%) so odgovorili, da ne vedo. Vprašanji, če razumejo vsebino INDEP-a in če se strinjajo z njegovo vsebino, sta bili glede na prejšnji odgovor popolnoma odveč. Nato smo jih vprašali, kaj pa njihovi starši menijo o INDEP-u in če se starši strinjajo z vsebino. Na prvo ni nihče imel odgovora, ko pa smo jih vprašali z podvprašanjem, da so INDEP morali starši podpisati, so vsi pritrnili, da se strinjajo z vsebino le-tega. Eno izmed naslednjih vprašanj je bilo, če se pri odločitvah in izbiri glede svojih interesov, hobijev ... ozirajo na vsebino INDEP-a. Seveda nismo dobili niti enega pritrnilnega odgovora.

Spomnimo, kaj vse zapisujemo v INDEP: splošne in dolgoročne cilje, cilje za tekoče šolsko leto, posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku, druge dejavnosti v šoli in dejavnosti izven šole. Nato naredimo podrobni načrt sprotne spremljanja z oblikami in metodami, izvajalci, udeleženci in sodelavci ter z vsemi izvedbenimi roki. Vpisujemo tudi sprotne ugotovitve in ocenimo uspešnost programa, končno ocenimo realizacijo in uspešnost ter predlagamo spremembe in dopolnila za prihodnje šolsko

leto. Vse, kar je tu zapisano, je izredno dobro in sistematično načrtovano za vsakega učenca posebej. Vsakemu učencu naj bi prilagajali delo, da bi svoje sposobnosti razvijal optimalno, pa jih ne. Takih rezultatov nismo dobili samo v naši raziskavi na eni šoli, zapisali so jih tudi svetovalni delavci v raziskavi Zavoda RS za šolstvo (2012, str. 5): "... V vseh teh letih še nismo imeli primera, da se starši ali otrok ne bi strinjali z izdelavo INDEP-a, kar pomeni, da je z vsakim letom treba načrtovati oz. zapisati veliko podatkov, ki jih starši in učenci ne vzamejo za pomembne. To dokazuje dejstvo, da ne glede na to, da vsak konec šolskega leta govorimo o realizaciji INDEP-a tudi z učenci (nenazadnje ga vsako šol. leto tudi podpišejo), v 9. razredu ne vedo, da so ga imeli. Kažejo ignorantski odnos do tega, niso motivirani za načrtovane, z INDEP-om zapisane aktivnosti na višjem nivoju in potem težko dosežemo vse načrtovane in zapisane cilje, aktivnosti ..." ali pa na 6. strani: "O INDEP-ih menim, da nam na šoli ni uspelo sestaviti takega, ki bi zajemal kaj drugega kot zadostiti formalnim predpisom. Vodstvo šole je bilo mnenja, da je na prvem mestu kvaliteta dela z učenci in zato so bili nekateri INDEP prava revščina, pač zato, da so bili ..." "Da, strinjam se, da nadarjeni ne potrebujejo INDEP-a, saj večina odklanja kakršnekoli dodatne dejavnosti, ki bi jih še bolj obremenile. Tisti nadarjeni učenci, ki si želijo dodatnega dela, tako in tako sodelujejo že pri večini tekmovanj na šolski ravni ter sami izrazijo željo tudi po drugačnem načinu predstavitev (seminarji, referati ...) pri pouku. Tisti, ki pa kljub ugotovljeni nadarjenosti ne želijo delati, ne bodo delali niti ob INDEP-u. Tako da je po mojem mnenju poseben individualizirani načrt za te učence samo dodatna birokratizacija in nič drugega. To delo sicer opravljamo, ker ga moramo, vendar v tem ne vidim ne jaz, ne sodelavci nobene dodane vrednosti ..." (Mnenja svetovalnih delavcev, 2012, str. 8).

Zelo zaskrbljujoče, če ne celo alarmantno pa je, da nihče od učencev ne ve, kaj je to individualiziran program dela z nadarjenimi učenci in da se s starši o tem ne pogovarjajo. V tem programu zapišemo podatke na sedmih straneh. Podpišejo ga starši, učenec, razrednik in ravnatelj, a nihče ne ve, kaj to je. Torej je popolnoma upravičeno vprašanje, čemu imajo učenci INDEP. Razredniki in učitelji ga vzorno izpolnijo, vseh 13 rubrik, a nihče od učencev ne ve, kaj to je. Na tej točki je jasno, da je treba nekaj spremeniti.

Pisanje dolgih strani in izpolnjevanje mnogoterih rubrik nima nobenega smisla, če je samo sebi namen. Program mora biti nastavljen tako, da bo postal obveza učencem, da bodo odgovorni za njegovo vsebino, poleg tega pa bodo učitelji razbremenjeni, saj je vsebina namenjena učencem.

Participatorni individualizirani program za nadarjene učence

Po temeljitem razmisleku, kaj storiti in po pogovorih z učenci, smo se odločili izoblikovati individualiziran program po meri učenca. Ko smo ga sestavljali, smo dali prednost učencem in s tem prenesli odgovornost za njihovo znanje in napredek od učiteljev in svetovalnih delavcev, na učence. Tako smo dobili participatoran program, namenjen le učencem, njihovim potrebam in željam. Z njegovo vsebino smo učence seznanili v šolskem letu 2012/13. Takrat so ga že pričeli uporabljati, a le polovico

šolskega leta. V polni uporabi je od šolskega leta 2013/14. Obsega štiri strani in vanj večinoma pišejo učenci. Beležijo svoje interese, načrte, želje v tekočem šolskem letu in imajo tudi rubriko za samoevalvacijo. Učitelji vanj zapisujejo, kaj od dodatnega dela pričakujejo od učenca in seveda izpolnijo tudi evalvacijo. Prostor smo namenili tudi za zapiske svetovalne službe, staršev, zunanjih sodelavcev ipd. Ta program morajo imeti učenci vedno s seboj, da si lahko sami ali pa učitelji zapišejo, če želijo h programu kaj dodati. Naša naloga je, da jih spodbujamo pri oblikovanju programa, saj jim je bilo v začetku težko zapisati, kaj pričakujejo sami od sebe, še težje pa jim je bilo popisati samoevalvacijo. Vseeno pa smo velik del odgovornosti za njihovo znanje in dosežke preložili na učence same in ne več na učitelja, saj smo učitelji lahko le dobri usmerjevalci učencev na njihovi poti, ne smemo pa delati namesto njih, saj jim s tem ne krepimo delovnih in učnih navad.

Veliko smo delali z učenci, jim svetovali, pomagali tako pri izpolnjevanju njihovih programov kot pri osmišljanju njihovih želja in idej. Pomembno je, da jih ne omejujemo, temveč da jim odpremo vrata in pokažemo pot.

Dodatno smo morali 'izobraziti' tudi učitelje, ki so od začetka radi pozabili zapisovati v programe. Naša vztrajnost in doslednost se je izplačala, kajti individualizirani programi so vedno bolj polni. V vsakem šolskem letu opažamo več zapisanega; tako s strani učencev kot tudi učiteljev. Sedaj ta dokument z njimi živi in se dnevno oblikuje.

Pri obdelavi obeh intervjujev smo odgovore preučevanih oseb ovrednotili z 1 – zna odgovoriti; 2 – ne zna odgovoriti; 3 – zna delno odgovoriti oz. po dodatni razlagi zna odgovoriti. Za primerjalno analizo smo uporabili vzorec 32 učencev, saj smo dobili toliko uporabnih odgovorov na zastavljena vprašanja. Podatke smo prikazali v tabeli 3.

Tabela 3: Parametri statistike in parnega t-testa za pare spremenljivk

<i>Pari spremenljivk</i>		<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>2P</i>
Par 1	Kdaj so te identificirali? (1. intervju)	1,250	32	0,439	-1,539	31	0,134
	Kdaj so te identificirali? (2. intervju)	1,406	32	0,498			
Par 2	Na katerih področjih si nadarjen-a? (1. intervju)	2,468	32	0,717	7,563	31	0,000
	Na katerih področjih si nadarjen-a? (2. intervju)	1,187	32	0,592			
Par 3	Kaj je to IP in kaj meniš o njem? (1. intervju)	1,937	32	0,245	9,004	31	0,000
	Kaj je to IP in kaj meniš o njem? (2. intervju)	1,156	32	0,368			
Par 4	Kaj je zapisano v IP? (1. intervju)	2,000	32	0,000	8,590	31	0,000
	Kaj je zapisano v IP? (2. intervju)	1,187	32	0,535			

Pri prvem paru spremenljivk “Kdaj so te identificirali za nadarjenega učenca?”, smo dobili vrednost $t = 0,134 < t_{0,05 (g = 31)} = -1,539$, kar pomeni, da med aritmetičnima sredinama odgovorov v prvem in drugem intervjuju nismo našli statistično pomembnih razlik.

Za drugi par spremenljivk “Na katerih področjih si nadarjen-a?”, smo dobili vrednost $t = 0,000 < t_{0,05 (g = 31)} = 9,004$, lahko potrdimo, da med aritmetičnima sredinama odgovorov v prvem in drugem intervjuju obstajajo statistično pomembne razlike. Odgovori v drugem intervjuju imajo nižjo srednjo vrednost ($M = 1,187$) kot v prvem ($M = 2,468$), saj je bil odgovor ‘zna odgovoriti’ ovrednoten z 1, ne zna odgovoriti pa z 2. Več učencev je poznalo področja svoje nadarjenosti v drugem intervjuju.

Za tretji par spremenljivk “Kaj je to IP in kaj meniš o njem?”, smo dobili vrednost $t = 0,000 < t_{0,05 (g = 31)} = -7,563$, lahko potrdimo, da med aritmetičnima sredinama odgovorov v prvem in drugem intervjuju obstajajo statistično pomembne razlike. Odgovori v drugem intervjuju imajo nižjo srednjo vrednost ($M = 1,156$) kot v prvem ($M = 1,937$). V drugem intervjuju je več učencev vedelo, kaj je individualiziran program, kot v prvem.

Tudi za četrti par spremenljivk “Kaj je zapisano v IP?”, smo dobili vrednost $t = 0,000 < t_{0,05 (g = 31)} = 8,590$, lahko potrdimo, da med aritmetičnima sredinama odgovorov v prvem in drugem intervjuju obstajajo statistično pomembne razlike. Odgovori v drugem intervjuju imajo nižjo srednjo vrednost ($M = 1,187$) kot v prvem ($M = 2,000$), ko nihče izmed učencev ni znal odgovoriti na to vprašanje. V drugem intervjuju je več učencev vedelo, kaj je individualiziran program, kot v prvem.

5 Zaključek

Ob pregledu dobljenih rezultatov in odgovorov lahko opredelimo pozitivne in negativne rezultate. Pozitivno je, da učenci vedo, kdaj so bili identificirani, se pretežno s tem ne bahajo pred sošolci, da jih učitelji razumejo in jih sprejemajo, so odkrili svoja močna področja in jih razvijajo ali pa imajo načrt, kako jih bodo razvijali v bodoče. Kljub temu pa je zanimiv podatek, kako zelo se razlikujejo odkrita področja (kjer so bili prepoznani po ocenjevalnih lestvicah) in tista, kjer so se sami prepoznali. Le eden je znal natančno navesti področje, na katerem je bil prepoznan. To lahko pomeni, da so ocenjevalne lestvice zastavljene preširoko ali pa jih je treba v času šolanja učenca večkrat izpolniti, saj se delovanje in interesi učencev zelo spreminjajo.

Izdelava tega individualiziranega programa je le majhen delček v prevetritvi programov – ali pa koncepta – za nadarjene. Nujno potrebno bi bilo doreči terminologijo (nadarjeni, talentirani), prevetriti definicije (ki so zastarele), ocenjevalne lestvice (*ki so presplošne in jih je preveč*), predvsem pa metode in oblike dela z nadarjenimi. Paradigme se nenehno spreminjajo in tako je tudi pri oblikovanju definicij nadarjenosti.

Slovenija uporablja Marlandovo definicijo iz leta 1978 (Koncept, 1999), morda je napočil čas za novo.

Razvoj sposobnosti ali talenta je vseživljenjski proces. Lahko se opazi že pri majhnih otrocih, ko jih primerjamo z drugimi otroki iste starosti, ali kot dosežek na določenem področju. Ti dosežki, povezani z visoko motivacijo, postanejo gonilna sila otroka in kasneje nadarjenega človeka.

V šolah nadarjene in talentirane obravnavajo in poučujejo kot vse druge učence, saj učitelji le redko dobijo napotke in usmeritve, da je za poučevanje nadarjenih treba poznati didaktiko nadarjenih, in to tudi v heterogenih razredih ali skupinah. Tudi selekcijski koncept poučevanja nadarjenih učencev, ki se zavzema za edukacijo nadarjenih, ločeno od ostale populacije, ni v praksi nikoli doživel odmevnejših uspehov. Blažič (1994, str. 55) navaja, da je dosti bolj sprejet integracijski koncept, ki je za skupno edukacijo in ustrezno diferenciacijo v okviru izvenšolskih dejavnosti, kar je opaziti tudi v naših šolah. Zelo spodbudno pa je, da nekateri učitelji instinktivno vedo, kakšne so potrebe nadarjenih učencev, ki jih poučujejo, in tam so rezultati odlični.

Če želimo iz nadarjenih učencev vzgojiti odgovorne odrasle, ki bodo doprinesli k razvoju naše družbe in države, jih moramo tega naučiti že zgodaj. Pa ne s tem, da bomo delali namesto njih, saj jih bomo tako le ohromili in jim odvzeli dragocene izkušnje. Če pa bomo pouk usmerili v dvig kakovosti znanja in v prevzemanje odgovornosti nadarjenih učencev za svoje znanje, bomo dosegali višje rezultate pri vseh učencih, ne samo pri nadarjenih, s tem pa uresničili tudi poslanstvo učiteljev.

Polonca Pangrčič, PhD, Marjan Blažič, PhD

Participatory individualised programmes for gifted students

When the demand for programmes for gifted students in Slovenia grew immensely, the Working Group for the preparation of the concept of work with gifted students prepared the Concept of Identification and Work with Gifted Students in the Nine-Year Primary School (1999). It included the definition and characteristics of gifted students and the starting point for discovering and working with gifted students. This was followed by the Operationalisation of the Concept, which was issued in 2000 (and amended in 2008 and 2009), and was actually a book of instructions on how to identify students as gifted. After obtaining the information and education of managers and counsellors, schools provide the implementation of the concept and begin to discover gifted and talented students.

Identification of gifted students is carried out in three stages – recording potentially gifted students by obtaining parental consent, identification of gifted students, and finally, familiarisation and obtaining the parents' opinion. This is followed by the actual work with gifted students, analysis, evaluation, updating, and designing new programmes.

These procedures are already a common practice in most Slovenian schools. Teachers observe students for the first three years, and at the end of the third year they give their opinion which students would be eligible for entry in the record. The procedure can be performed at any time during schooling. The record is based on observation and identification of potential talent in students. When students enter the fourth grade, teachers assess students on rating scales (OLNAD07, 2008), with psychological tests for creativity and intellectual abilities. When determined whether the student is identified as gifted, then the individualised programme of work for the student is prepared (INDEP – Operacionalizacija koncepta, 2000). When INDEP is confirmed at a meeting of the department teaching staff, students can begin to work by following this programme. At the end of each school year, programmes are analysed, evaluated and planned for the new school year.

The identification process lasts at least three and a half years. After that, we have a large set of tools to determine the field of students' talent or giftedness. We make an INDEP because after we (teachers) assess the rating scales, we know best in which areas they are to develop in the future. The students and parents should be involved in the INDEP planning; however, this is only recorded in the Operationalisation of the Concept (2000) and rarely implemented. When parents sign the programme, the administrative part of the identification is complete and the Concept (1999) and Operationalisation of the Concept (2000) are considered completely. All documentation on the recording, identification, and individualised programme are stored in students' personal folder – until the evaluation in June.

The individualised programme for gifted students (INDEP) contains some basic information about the student and it is divided into three sections (Bezić, 2012):

- Plan of the individualisation of educational work,*
- Ongoing and final evaluation of programme performance, and*
- The table of amendments and additions to INDEP.*

In the first section, we write the general and long-term goals, and goals for the current school year; in the second section, we write the specificities of educational work in the classroom; other school activities are described in detail in a separate section, as well as activities outside of school. In the second section, we make a detailed plan for the ongoing monitoring programme with forms and methods, contractors, participants and staff, as well as implementation deadlines. In the special section Current findings and evaluation of the effectiveness of the programme, we give the final assessment of outputs and performance, including proposals for amendments to the following school year. In the third section, we write down all the changes.

Before creating INDEP, we complete the starting point for planning the individualised programme. This is a general assessment of the characteristics of the student (talents and other important information on academic and other achievements, interests, etc.), needs, wishes and interests of the student in terms of their characteristics (ibid., 2012).

Study on the implementation of INDEP began in the school year 2012/13. We conducted semi-structured interviews with all identified gifted students at one primary

school in Slovenia. The study included 35 out of 39 students from 5th to 9th grade. The questionnaire was divided into sections. In addition to the basic personal data, we asked the students what giftedness means, about the labelling, about how they are perceived by their teachers, how they see their own talent, about the individualised programmes, as well as about recording and identification.

All interviews were recorded (with the previously obtained parental consent) and transcribed into the written form. Data were coded and compiled, and are presented in the following paragraphs.

How do gifted students perceive the concept of giftedness?

More than 75% of students knew when they had been identified as gifted. The question "What does being identified mean?" was answered by more than three-quarters of students in their own words, for example: "We wrote a test to be recognised, we know more than others, we are more able or capable than others, etc." When asking about the field of talent, we got some very interesting results. Most of the students' answers were about the field of courses or activities that they like, or at which they are successful. Despite that, teachers had identified them on the assessment scale in different fields of interest.

Labelling

Almost half of respondents said that they bragged in front of other classmates with their identification as gifted, and almost the same number of students said that the classmates ridiculed them because of their talent. There were different reasons: if they had got a bad assessment, they were the target of ridicule; if they had received a better assessment than the others, they were 'nerds'; however, sometimes they were mocked by others just during the conversation.

How do teachers perceive the gifted students?

Teachers generally have a positive attitude towards the gifted students. They often provide additional work for them, and if this work is not done well or not done at all, the students are penalised. Nevertheless, students believe that teachers understand them and their giftedness. However, when they were asked if it was possible to implement their talents in the classroom, only one third replied affirmatively.

Individualised programmes

When asked what they thought about the individualised programme for gifted, one student answered that it was a programme for working with the gifted. Another said: "I do not know what it is. I think it is for the teachers to write that they do the special exercises with us." All others responded that they did not know what it was. This was followed by a question if they know what is written in the programme, and they all replied that they did not know. The questions, if they understand the contents of INDEP and if they agree with it, were, compared to the previous answer, superfluous. After that

we asked them what their parents thought about INDEP, and if the parents agreed with the content. At first, no one had an answer, but when given the sub-questions regarding the parents' signing of INDEP, they all affirmed that the parents had agreed with the contents. One of the following issues was if the decisions and the choice of their interests and hobbies were considered in preparation of their INDEP. Of course, we did not get any affirmative answer.

Recording and identification

Only seven students knew the process of identification, of which five "explained" that "this is when you write tests". Nobody knew what had been recorded.

When reviewing the results and the answers, we can pull out the positive and negative results. It is positive that students know when they were identified; mainly they do not abound in front of classmates, that teachers understand and accept them as they discover their strengths, and develop them or have a plan for how they will develop in the future. Nevertheless, it is a very interesting piece of information how the discovered fields of giftedness (which were identified by the assessment scale) and those where the students recognise themselves as gifted are very different. Only one student was able to accurately indicate the area in which she was recognised. This may indicate that the assessment scales are too broad, or that it is necessary to fill them out again during the schooling of students, because the interests of students vary throughout the years.

It is very alarming, however, that not one of the students knows what the individualised programme of work with gifted students is, and that they do not talk about it with their parents. In each individualised programme, the data are written on seven pages; the programme is signed by the parent, student, class teacher and the headmaster, but nobody knows what it is. Therefore, it is perfectly justified to question the purpose of INDEP. Class teachers and teachers fill out all 13 sections by exemplary, but not one of the students knows its intent. At this point, it is clear, that something needs to be changed. It is apparent, that writing long pages and completing many sections does not make any sense, if there is no clear purpose. The programme must be configured in a way that students know its purpose, and are responsible for its content. In addition, teachers will be relieved, because the content would be intended for students.

Therefore, we created an individualised programme, tailored for students. We began with its implementation during the school year 2012/13, in the second half of the school year. It started being completely implemented from the school year 2013/14. It contains four pages and the students write the most of its content. They write their own interests, plans, goals for the current school year, and it has a section for self-evaluation. There is a section for teachers where they write down what they expect of the student in the current school year, and in the end, they write the evaluation. Another space is intended for counsellors, parents, external collaborators, etc., to write down their notes. The students should have the programme always with them, so they or the teachers can add something to the programme. Our mission is to encourage them in designing the programme. In the beginning, it was difficult for them to write down what they ex-

pect of themselves, and even more difficult was writing the self-evaluation. However, a large part of the responsibility for their skills and achievements has been transferred to students and no longer to the teacher. Teachers should be good mentors for students on their way, but we must not do the work instead of them, because they alone need to strengthen their work and study habits. Each school year, we are witnessing more individualised programmes written by the students along with their teachers. Now, this document lives with them every day.

It must also be noted that the creation of this particular individualised programme is only a small distance on the way towards freshening up programmes or concepts for the gifted. Nevertheless, it is necessary to fully define terminology (gifted and talented), to update definitions, rating scales (which are too general and numerous), and especially the methods and forms of work with the gifted. They are usually taught and treated like all other students, as teachers rarely get guidance and directions for teaching gifted students. They need to be familiar with the didactics of gifted students, which is mainly based on teaching the gifted individually and in heterogeneous classes or groups. It is encouraging, however, that some teachers instinctively know the needs of gifted and talented students they teach, and the results are excellent.

LITERATURA

1. Bezić, T., Deutsch, T. (2011). Poročilo o raziskavi: Analiza uresničevanja Koncepta – Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, ob koncu šol. leta 2009/2010. Potrjeno na seji Ekspertne skupine za VIZ delo z nadarjenimi, 10.11.2011. ZRSŠ: Ljubljana.
2. Bezić, T. (2012). Individualizirani program – NAD (INDEP12). Obrazec za načrtovanje INDEP za nadarjenega učenca. ZRSŠ: Ljubljana.
3. Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V: Blažič, M. (ur.), Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 55–61.
4. Blažič, M. (1997). Možnosti razvoja nadarjenih učencev. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, letnik 12, št. 1-2, str. 36–41.
5. Blažič, M., Starc, J. (2011). Theories of giftedness and teaching practice. Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju, knjiga II. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju, str. 37–46.
6. Borland, J.H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude. Spinal tap psychometrics in gifted education. Gifted Child Quarterly, letn. 53, št. 4, str. 236–238.
7. Čudina-Obradović, M. (1991). Nadarenost. Razumjevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
8. Feldhusen, J. (2005). Giftedness, talent, expertise and creative achievement. Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press: Cambridge, str. 64–79.
9. Ford, D.Y., Alber, S.R., Heward, W.L. (2005). Setting “motivation traps” for underachieving gifted students. Teaching strategies in gifted education. Prufrock Press: Texas, str. 159–171.
10. Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. V: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. in Subotnik, R.F. (ur.), International handbook of giftedness and talent, 2nd ed. (str. 67–79). Oxford, UK: Elsevier Science.
11. Gagné, F. (2009). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. V: Balchin, T., Hymer, B. in Matthews, D. J. (ur.), The Routledge International Companion to Gifted Education. London, New York: Routledge, str. 32–41.

12. Galbraith, J. (1992). Vodič za nadarjene. Ljubljana: DZS.
13. George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Heinbokel, A. (1988). Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Baden-Baden, Deutschland: Nomos.
15. Juriševič, M. (2009). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive. Psihološka obzorja, 18, št. 4, str. 153–168.
16. Komenský, J.A. (1995). Velika didaktika. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
17. Koncept (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Nacionalni kurikulumni svet; Področna kurikulumna komisija za OŠ; Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci.
18. Koren, I. (1987). Pogled na pojav nadarenosti i ulogu nadarenih pojedinaca u suvremenu svijetu. Zagreb: Prosvetni savjet Hrvatske.
19. Makarovič, J. (2000). The Slovenian approach to identifying talent and social inequality. V: Kramberger, A. (ur.). Mechanisms of social differentiation in Slovenia: special issue, Družboslovne razprave, 16, št. 32/33, julij-oktober 2000, str. 72–83. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede: Slovensko sociološko društvo.
20. Marland, S.P.Jr. (1972). Education of the gifted and talented, Volume 1. Report to the congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
21. Operacionalizacija koncepta (2000, dopolnjena 2008 in 2009). ZRSŠ: Ljubljana.
22. Ocenjevalne lestvice (2012). Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca – izpopolnjena oblika 2007, 2008, 2011 (OLNAD07). ZRSŠ: Ljubljana.
23. Reis, S. (2004). Series introduction. Essential readings in gifted education. USA, UK, India: Corwin Press.
24. Renzulli, J.S. (1982). Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you ..., Gifted Child Quarterly, 26, št. 1, str. 11-14.
25. Sapon-Shevin, M. (1994). Playing favourites: gifted education and the disruption community. Albany: State University of New York Press, Albany.
26. Sousa, D.A. (2003). How the gifted brain learns. USA, UK, India: Corwin Press.
27. U.S. Congress (1978). Educational Amendment of 1978, title IX, part A, sec. 902. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, str. 95–561.
28. Zakon o štipendiranju, (ZŠtip), (2007). Uradni list RS, št. 59/2007, str. 8085.
29. Zakon o štipendiranju (ZŠtip-1), (2014). Uradni list RS, št. 56/2013, str. 6413.
30. Ekspertna skupina za VIZ delo z nadarjenimi (2012): Mnenja svetovalnih delavcev OŠ o tem, kdo potrebuje in kdo ne INDEP (september 2012, vsi izvorni odgovori). Pridobljeno dne 06.04.2014 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=7068>.

Dr. Polonca Pangrčič (1974), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Cerkvenjak.

Naslov: Ulica Staneta Severja 7, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 959 895

E-mail: polonca.pangrcic@guest.arnes.si

Dr. Marjan Blažič (1947), redni profesor za didaktiko na Fakulteti za zdravstvene vede v Novem mestu.

Naslov: Na Loko 2, 8000 Novo mesto, Slovenija; Telefon: (+386) 07 393 00 10

E-mail: marjan.blazic@guest.arnes.si