

Vodilna tema:

Nadarjeni v slovenskih šolah

- > Nadarjeni in humor: zaznava kompetentnosti na področju humorja ter subjektivna ocena
- > »Nadarjenost je dar« – dve desetletji načrtnega razvijanja nadarjenosti pri gimnazijkah in gimnazijcih

Skrb za spodbudno šolsko okolje

- > Vloga šolske svetovalne službe pri odkrivanju izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini

3/4



ISSN 1318-8267

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,

letnik XIX,

številka 3-4

Ljubljana 2015

Izdajatelj in založnik:

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik:

dr. Vinko Logaj

Uredništvo:

mag. Cvetka Bizjak (odgovorna urednica), mag. Tanja Bezić (gostujoča urednica), Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič Mrvar, Tamara Malešević, Urška Margan, dr. Milko Poštrak, dr. Melita Puklek Levpušček, dr. Tomaž Vec

Jezikovni pregled:

Tine Logar

Prevod povzetkov v angleščini:

Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Urednica založbe: **Simona Vozelj**

Naročila:

Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
faks: 01/30 05 199
e-pošta: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (4 številke) je 31,30 EUR za šole in ustanove, 26,71 EUR za posameznike in 25,04 EUR za dijake, študente in upokoјence.

Cena posamezne številke je 16,69 EUR (dvojna številka)

Oblikovanje: **Suzana Kogoj**

Računalniški prelom in tisk: **Tisk Žnidarič d.o.o.**

Naklada: **580 izvodov**

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij) medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Pred nami je druga letošnja številka revije. V njej zaključujemo temo Nadarjeni v slovenskih šolah. Skrb za nadarjene je že dobro desetletje pomembno področje dela svetovalnih delavcev.

V teh letih se je nabralo veliko znanja in kakovostnih modelov delovanja v praksi. Veseli nas, da je nekaj tega intelektualnega bogastva našlo svoj prostor v naši reviji. Odkar opravljam delo odgovorne urednice, na nobeno temo ni bilo tako bogatega odziva teoretikov, pa tudi strokovnjakov iz prakse, kot prav na temo o nadarjenih.

Žal pa so se prizadevanja, nadarjenim ponuditi bogato učno okolje, v katerem bodo v polni meri razvili svoje potenciale, premalo dotaknila organizacije pouka. Da je na tem področju potrebno še veliko postoriti, nam kažejo mednarodne primerjalne študije. Slovenija se ne more pohvaliti z deležem učencev z vrhunskim znanjem – še posebej, če delež teh učencev primerjamo z deležem identificiranih nadarjenih v slovenskih šolah. Na ta problem opozarjajo avtorji prvega prispevka. Ugotovitve njihove raziskave kažejo na pomanjkljivo usposobljenost učiteljev za delo z nadarjenimi.

Tudi drugi prispevek je rezultat raziskovalne dejavnosti. Avtorji predstavljajo rezultate raziskave, v kateri jih je zanimalo, kako nadarjeni učenci v primerjavi s svojimi vrstniki zaznavajo lastno kompetentnost in interes na področju humorja. »Občutek« za humor je namreč ena od značilnosti, ki nadarjene pomembno loči od drugih ljudi. Če vas zanima, ali to velja tudi za slovenske nadarjene učence, preberite članek.

Slovenski model identifikacije nadarjenosti je zelo širok in poleg akademskih vključuje tudi druga področja. Zato je zelo aktualen prispevek Miha Lovšina, v katerem opisuje vlogo tekmovanj v poklicnih spretnostih, ki jih je EU prepoznala kot sredstvo za zviševanje privlačnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Temo Nadarjeni v slovenskih šolah zaokroža pet člankov, ki opisujejo konkretno skrb za nadarjene v slovenskih šolah. Svetovalni delavci in učitelji so od uveljavitve koncepta do danes razvili zelo inovativne modele podpore in razvijanja potencialov mladih talentov. Vsaka šola je poiskala svojo pot in pri tem izhajala iz analize stanja in njihovih potreb. Prepričana sem, da bo

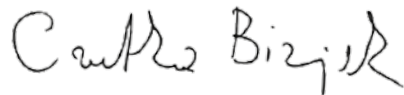
prebiranje opisov njihovih načinov delovanja porodilo mnoge nove ideje o tem, kako na vaših šolah poskrbeti za optimalen razvoj učencev, ki zmorejo več.

Drugi del revije je posvečen skrbi za spodbudno učno okolje. Prvi prispevek govori o superviziji, ki se je v slovenskem šolskem prostoru že dodobra uveljavila kot učinkovit način spodbujanja strokovnosti pedagoških delavcev. Od njenih začetkov do danes se je nabralo že toliko izkušenj, da se nanje lahko ozremo z metaperspektive. Brigita Rutar, ena prvih supervizork na pedagoškem področju, je v svojem članku objavila rezultate raziskave o mnenjih udeležencev supervizije o vplivu le-te na njihovo poklicno delo.

Zadnja dva prispevka se nanašata na skrb za spodbudno učno okolje učencev. Občutek varnosti in sprejetosti je njegov pomemben element, zato ni čudno, da se vedno znova vračamo k problemom medosebnih konfliktov, vzgoje za kakovostno reševanje le-teh in k preventivi proti nasilju. To so nikoli izpete in vedno aktualne teme.

Zanimivo branje vam želim!

Cvetka Bizjak, odgovorna urednica



OPRAVIČILO:

Pri pripravi prve dvojne številke revije, ki je izšla konec novembra, je prišlo do težav v prelomu. Zato so ponekod v tekstu ostale manjše tiskarske napake. Vsem piscem člankov in bralcem se za to pomanjkljivost opravičujemo.

Uredništvo revije

Uvodnik

- > Cvetka Bizjak 1



Vodilna tema

Nadarjeni v slovenskih šolah – 2. del

- Nekateri aktualni izzivi učitelja pri odkrivanju nadarjenih učencev in delu z njimi 4
 > Mojca Kukanja Gabrijelčič, Sonja Čotar Konrad
- Nadarjeni in humor: zaznava kompetentnosti na področju humorja ter subjektivna ocena smešnosti šal 13
 > Natalija Sagadin, Teja Vernik Trofenik, Marjana Sagadin, Mojca Juriševič
- EuroSkills kot orodje za odkrivanje in spodbujanje nadarjenih 22
 > Miha Lovšin

Teorija v praksi

Delo z nadarjenimi v šolah

- Kazalniki kakovosti – pomoč pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti dela z nadarjenimi učenci 32
 > Metka Husar Černjavič, Marija Horvat
- Internatski športni oddelki Gimnazije Šiška – nadarjenost naših dijakov – izziv za nas 37
 > Desa Kapelj Gorenc
- »Nadarjenost je dar« – dve desetletji načrtnega razvijanja nadarjenosti pri gimnazijkah in gimnazijcih 46
 > Tatjana Ažman, Alenka Krapež, Gašper Ažman, Blanka Klobučar
- Podpora nadarjenim dijakom, njihovim učiteljem in staršem s pomočjo coachinga 57
 > Ajda Erjavec Bartolj
- Delo z nadarjenimi bogati tudi učitelja – pogled učiteljice na prehojeno pot 65
 > Ksenija Bračič Bračko

Vodilna tema

Skrb za spodbudno šolsko okolje

- Stališča udeleženk supervizijskih skupin o vplivu supervizije na njihovo poklicno delo 70
 > Brigita Rupar
- Značilnosti vrstniških mediatorjev in dosedanje izkušnje z vrstniško mediacijo 77
 > Martina Klobasa, Katja Košir
- Vloga šolske svetovalne službe pri odkrivanju izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini 87
 > Ksenija Domiter Protner



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

SONJA ČOTAR KONRAD, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

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 študije¹ 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 predstavitvijo 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 >

¹ 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,²

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)³ 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.⁴ Tudi programi izobraževanja za učitelje, ki jih izvaja NAGC (Nacionalno združenje za nadarjene otroke),⁵ 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.⁶ 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 izpostavljen 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.⁷ 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, >

⁶ 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).

⁷ 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. Roper 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. Roper 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.

Nadarjeni v slovenskih šolah – 2. del

Nadarjeni in humor: zaznava kompetentnosti na področju humorja ter subjektivna ocena smešnosti šal

NATALIJA SAGADIN, Osnovna šola dr. Ljudevita Pivka Ptuj
natalija.sagadin@gmail.com

TEJA VERNIK TROFENIK, Osnovna šola Velika Nedelja
tejavernik4@gmail.com

MARJANA SAGADIN, Osnovna šola Antona Ingoliča Spodnja Polskava
marjancasagadin@gmail.com

MOJCA JURIŠEVIČ, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si

● **Povzetek:** Humor je pomembno motivacijsko sredstvo oz. sestavina pouka, poleg tega pa je povezan z mišljenjem. Če razumemo, kakšen je pomen humorja za učence ter predvsem, kakšen humor je učencem všeč, to znanje lahko smiselno uporabimo pri poučevanju ter tako pomembno prispevamo h kakovostnejši motiviranosti učencev, s tem pa tudi k boljšemu vzdušju v razredu in višji kakovosti pouka na splošno. Raziskave kažejo, da je humor še posebno značilen za nadarjene učence, zato nas je v raziskavi zanimalo, kako nadarjeni učenci v primerjavi s svojimi vrstniki v šoli zaznavajo lastno kompetentnost in

interes na področju humorja. Po drugi strani pa nas je zanimalo tudi, kako nadarjeni učenci v primerjavi s svojimi vrstniki v šoli ocenjujejo smešnost predloženih šal. Na zastavljeni raziskovalni vprašanji smo odgovorile s pomočjo spletne ankete, ki jo je izpolnilo 139 učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Znotraj te skupine je bilo 52 identificiranih nadarjenih učencev. Raziskovalni rezultati so pokazali, da se nadarjeni učenke in učenci počutijo bistveno bolj kompetentni pri pripovedovanju in razumevanju šal od svojih vrtnikov, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, medtem ko v ocenjevanju smešnosti šal na podlagi uporabljene metodologije nismo ugotovile statistično pomembnih razlik med obema skupinama učencev.

Ključne besede: nadarjeni, kompetentnost na področju humorja, pripovedovanje šal, razumevanje humorja, ocenjevanje šal

The Gifted and Humour: Detecting Humour Competence and a Subjective Assessment of the Funniness of Jokes

● **Abstract:** Humour is an important motivational tool and a component of teaching. It has also been associated with thinking. If teachers understand what humour means to students and, in particular, what kind of humour students prefer, they can reasonably use this knowledge in teaching and thus significantly contribute to a higher quality of students' motivation, an improved classroom climate, and a higher quality of education in general. Research shows that humour is a typical characteristic of gifted students. Therefore, the main aim of the study was to understand how gifted students, compared to their peers at school, perceive their own competences and interest in humour. Another research question focused on how gifted students, compared to their peers at school, assess the funniness of jokes. An online questionnaire was used for the purposes of the research, which was completed by 139 students from the third cycle of primary school (ages 12 to 14). Within this group, 52 students were identified as gifted. Research results show that the gifted male and female students feel much more competent in understanding and telling jokes than their peers, who have not been identified as gifted. However, the funniness of jokes does not show a statistically significant difference between the two groups (i.e. gifted students versus their classmates) based on the methodology used.

Key words: gifted students, humour competence, telling jokes, understanding jokes, assessment of jokes

Teoretični uvod

"Humor je nekaj, kar povzroča žgečkanje možganov," je zapisal Wasson in "smeh je bil ustvarjen, da jih vzpodbudi." (Chapman in Foot 1976, v Fern, 1991)
»Dražljaj, ki je izvor humorja, zahteva n,nehno

»Humor je nekaj, kar povzroča žgečkanje možganov,« je zapisal Wasson in »smeh je bil ustvarjen, da jih vzpodbudi.«

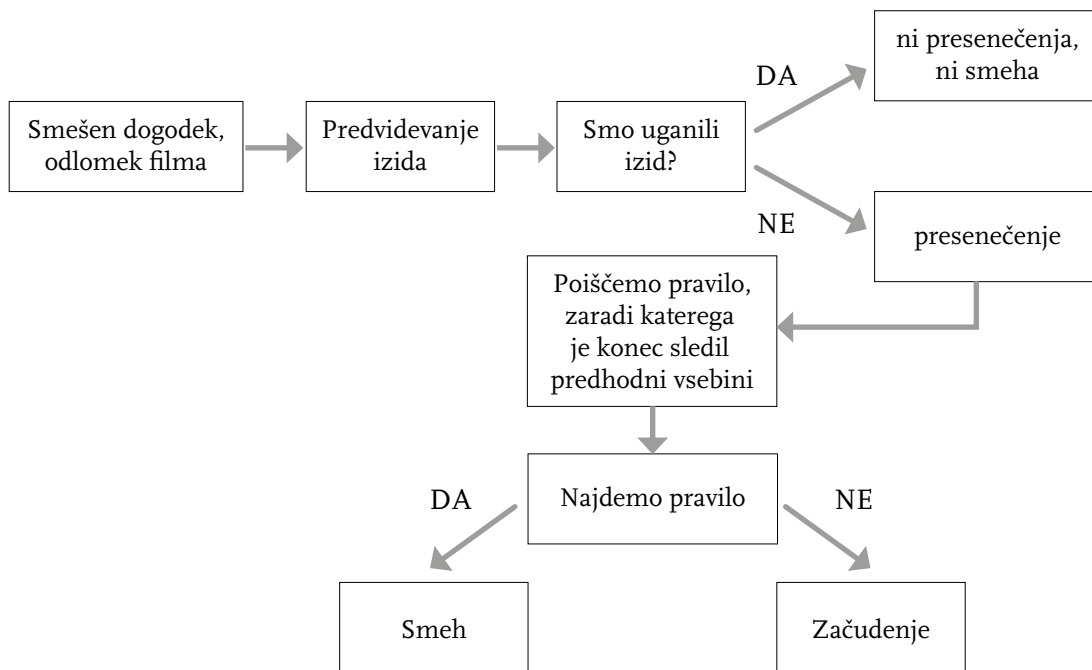
primerjavo pričakovanega in tistega, ki se dejansko pojavi. Ta dražljaj se imenuje inkongruentnost. Do te primerjave pride samodejno ne glede na starost, različen je le način primerjave in sklepi, ki so rezultat primerjave. Humor, katerega osnova je inkongruentnost, lahko definiramo kot obliko intelektualne igre.« (Hederih, 1996)
Slovar The Oxford English Dictionary definira humor kot »tisto lastnost dejanja, govora ali pisanja, ki nekoga zabava; smešnost, norčavost, šaljivost, komičnost, zabava«. V nadaljevanju opredeli humor kot »sposobnost zaznavanja smešnega in zabavnega

ali izražanje le-tega v govoru, pisanju ali drugi vsebini; šaljiva domišljija ali šaljivo obravnavanje nečesa« (Simpson in Weiner, 1989, v Martin, 2007).

Humor je torej povsod prisotna človeška aktivnost, ki se pojavlja v vseh vrstah družbenih interakcij. Večina se nas v teku dneva večkrat nasmeji nečemu smešnemu. Čeprav gre za vrsto igre, pa ima humor tudi številne resnejše družbene, miselne in čustvene funkcije. Zanimiva vprašanja o humorju in smehu segajo na različna področja psihologije. Presenetljivo pa, ne

glede na očitno pomembnost za človekovo vedenje, humor in podobne teme le redko najdemo v strokovni literaturi (Martin, 2007).

Graham (1995) ugotavlja, da visok smisel za humor zmanjša negotovost in socialno distanco. Humor pomaga pri razvijanju medsebojnih odnosov. Dejansko je smisel za humor osebnostna lastnost, ki ima neposredne posledice za družbene odnose. Razvojni psihologi poročajo, da je smisel za humor pridobljen v otroštvu in pomaga otroku pri spopadanju s stresorji (Bariaud, 1989; McGhee, 1979, 1980, 1994,



Slika 1: Sulsov model neskladne resolucije; razumevanje humorja je opredeljeno skozi proces reševanja problema (prilagojeno po Sulsu, 1972, v Martin, 2007)

v Dowling in Fain, 1999). Šoloobvezni otroci uporabljajo za humor, da si olajšajo komunikacijo, vrstniško pripadnost in identifikacijo in kognitivno obvladovanje neskladnih izkušenj - s prepoznavanjem neskladja krepijo svoje kognitivne sposobnosti. Razumevanje neskladnosti (v življenju, situacijah) pomaga otrokom razumeti svet, v katerem živijo, in razlikovati med fantazijo in realnostjo (Bariaud, 1989; D' Antonio, 1989, v Dowling in Fain, 1999). S pomočjo verbalnega humorja, ki se pogosto izraža v šalnih, ugankah, smešnih zgodbah ter besednih igrah, otrok obvlada tesnobo in agresijo na socialno bolj sprejemljiv način (Chapman et al., 1980; Freud, 1960; Levine, 1980; Martin, 1989; McGhee, 1979, 1980; Dowling in Fain, 1999). Suls (1972, 1983, v Martin, 2007) predlaga dvostopenjski model razumevanja (dojemanja) humorja. Ta teorija vidi tudi humor kot reševanje problemov. V skladu z vzorcem smešen dogodek ali šala v poslušalcu vzbudi razmišljanje o predvidenem izidu. Če ne uganemo izida oz. šale, smo presenečeni in začnemo z iskanjem kognitivnega pravila, zaradi katerega je konec sledil predhodni vsebini. Ko najdemo to kognitivno pravilo, je neskladje odstranjeno in sledi smeh. Če tega kognitivnega pravila ne najdemo, neskladje ostane in namesto smeha sledi začudenje. Šale ne razumemo. Ta model izhaja iz razjasnitve ali rešitve neskladnosti, kar povzroči smeh (slika 1).

Razumevanje in ustvarjanje humorja je torej kognitivna dejavnost. Humor oz. razumevanje šal zahte-

va sposobnost pozornega poslušanja, dobrega predvidevanja/prepoznavanja tega, kar mislijo drugi, da je smešno, najpomembneje od vsega pa je, da si šalo zapomnimo in da jo na pravi način povemo (Berger, 1983, v Jewell, 2005). Nadalje mora posameznik za samo produciranje humorja dobro obdelati in procesirati podatke, ki jih dobi iz okolja in spomina, ter te informacije povezati na nov, kreativen način (Martin, 2007).

Smisel za humor in igrivost z idejami potrjujejo sposobnost nadarjenih otrok, da razumejo svet na manj ogrožajoč način.

Komik mora imeti odnos z občinstvom. Pripovedovanje šale zahteva določitev scene, zgodbe, ki jo bo povedal, ter ugotovitev, katera pričakovanja so se razvila v glavah občinstva. Potem pa ravno v pravem trenutku ta pričakovanja prevrni. Ta sposobnost zahteva visoko stopnjo kognitivnega razvoja (Shultz, 1974, 1976, v Jewell, 2005).

Robinson in Clikensbeard (2008, v Juriševič, 2012) navajata, da se nadarjeni otroci od svojih vrstnikov razlikujejo v stopnji kognitivnih procesov, sprejemanju in procesiranju informacij, imajo obsežnejši spomin, uporabljajo več miselnih strategij, imajo več vidnoprstorskih predstav, hitreje usvojijo abstraktno mišljenje ter imajo bolj prefinjen smisel za humor. Nadarjeni otroci imajo pogosto sposobnost prepoznavanja ali ceniti nedoslednosti in neusklajenosti vsakodnevnih izkušenj. Posedujejo >

relativno veliko znanja in to jim omogoča, da to zaznavajo hitreje kakor njihovi vrstniki. Smisel za humor in igrivost z idejami potrjujejo sposobnost nadarjenih otrok, da razumejo svet na manj ogrožajoč način (Baska, 1989, v Bergen, 2009).

Namen naše pilotne raziskave je bil odgovoriti na dve vprašanji, in sicer: 1) Kako nadarjeni učenci v primerjavi s svojimi vrstniki v šoli zaznavajo lastno kompetentnost in interes na področju humorja? 2) Kako nadarjeni učenci v primerjavi s svojimi vrstniki v šoli ocenjujejo smešnost predloženih šal?

Metoda

Raziskovalni načrt

Uporabljena je bila deskriptivna raziskovalna metoda.

Sodelujoči

V raziskavi je sodelovalo 139 učencev tretjega triletja iz dveh slovenskih osnovnih šol (34 % sedmošolcev, 25 % osmošolcev in 41 % devetošolcev), približno enakomerno zastopanih po spolu (58 % deklet in 42 % fantov). Med njimi je bilo 52 oz. 37,4 % učencev, ki so bili identificirani kot nadarjeni učenci (62 % deklet in 38 % fantov), in 87 oz. 62,6 % njihovih sošolcev.

Vsi nadarjeni učenci v tej raziskavi so bili identificirani kot nadarjeni po Konceptu: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) v četrtem razredu osnovne šole.

Instrument

Za namen raziskave smo uporabile Vprašalnik za učence o šaljenju in šalah (VŠŠ), ki smo ga sestavile

Vsi nadarjeni učenci v tej raziskavi so bili identificirani kot nadarjeni.

po zgledu že obstoječih vprašalnikov (Bergen, 2009; Dowling in Fain, 1999; Fox, Dean in Lyford, 2013); pri sestavi vprašalnika smo upoštevale kriterij ekspertne presoje o primernosti posameznih postavk in šal glede na dani socio-kulturni kontekst. Vprašalnik je sestavljen iz štirih delov. Prvi del vsebuje devet trditev, ki predstavljajo učenčevo zaznavo kompetentnosti na področju humorja (pripovedovanje in razumevanje šal, čustveni interes za šaljenje); odgovorni format je 5-stopenjska ocenjevalna lestvica od 5 (zelo pogosto) do 1 (nikoli). Drugi del predstavlja odprto vprašanje o tem, katere humoristične serije učenci spremljajo. V tretjem delu je učencem posredovan niz petih slikovnih šal (priloga 1), v četrtem delu pa niz petih

besednih šal (priloga 2); v obeh primerih imajo učenci nalogo, da na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici ocenijo smešnost posamezne šale, in sicer od 5 (zelo, zelo smešna šala) do 1 (šala sploh ni smešna). Izbor šal je bil narejen po kriteriju, da šala zahteva določeno stopnjo razumevanja, oz. ugotavljanju t. i. preboja ali »punch lina«.

Analiza zanesljivosti posameznih delov vprašalnika s Crombachovim α -koeficientom je pokazala na ustrezno zanesljivost za nadaljnjo analizo ($\alpha_{\text{kompetentnost}} = 0,79$, $\alpha_{\text{slikovne šale}} = 0,87$, $\alpha_{\text{besedne šale}} = 0,86$).

Postopek zbiranja in analize podatkov

Podatke smo zbrale s spletno anketo. Anketiranje je potekalo skupinsko po posameznih oddelkih v računalniški učilnici. Za sodelovanje učencev v raziskavi smo predhodno pridobile ustrezno soglasje staršev oz. zakonitih zastopnikov. Raziskavo so na šolah izvedle avtorice raziskave, v njih zaposlene kot šolske svetovalne delavke.

Podatki so bili obdelani kvantitativno: izračunane so bile osnovne deskriptivne statistike, za ugotavljanje razlik med vzorcema je bil uporabljen t-test; za vsako analizo je bila predhodno preverjena normalnost porazdelitve podatkov s Kolmogorov-Smirnovim testom, v primeru nenormalne porazdelitve je bil za nadaljnjo analizo uporabljen Mann-Whitneyjev test. Odgovori na odprto vprašanje o tem, katere humoristične serije učenci spremljajo, so bili grupirani po naslovih.

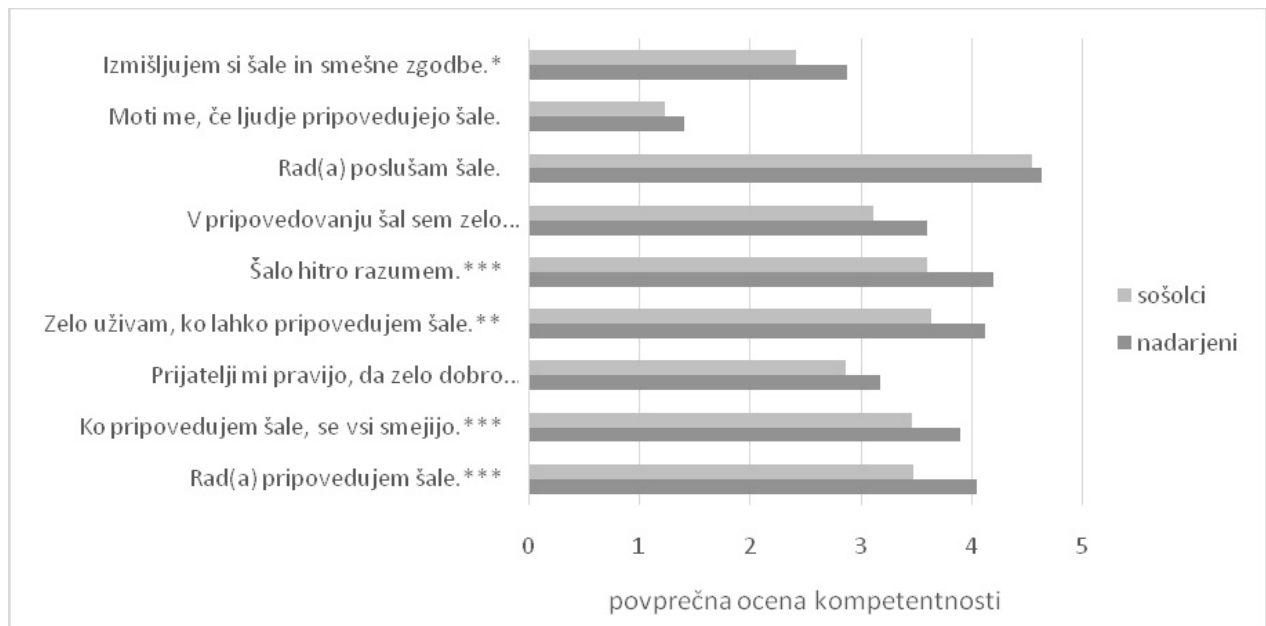
Rezultati in razprava

Zaznava kompetentnosti na področju humorja

Nadarjeni učenci in učenke statistično pomembno više od svojih sošolk in sošolcev ocenjujejo lastno kompetentnost na področju humorja oz. pripovedovanja in razumevanja šal ter čustveni interes za poslušanje ali

pripovedovanje šal ($t = 4,40$, $df(137)$, $p = 0,000$). Podobna slika se je pokazala tudi med spoloma: nadarjena dekleta imajo pomembno višje zaznave kompetentnosti od svojih vrstnic ($t = 3,44$, $df(78)$, $p = 0,001$), nadarjeni fantje pa od svojih vrstnikov v šoli ($t = 2,77$, $df(57)$, $p = 0,008$).

Razlike med nadarjenimi dekleti in nadarjenimi fanti v zaznavanju lastne kompetentnosti na področju uporabe humorja se niso pokazale kot statistično pomembne ($t = 0,42$, $df(50)$, $p = 0,677$), kar pomeni, da se nadarjena dekleta in nadarjeni fantje ocenjujejo kot podobno kompetentni na področju pripovedovanja in razumevanja šal ter v čustvenem interesu za šaljenje.



Opomba. *** $p \leq 0,000$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Slika 2: Zaznava kompetentnosti na področju uporabe humorja pri nadarjenih učencih in njihovih sošolcih po posameznih postavkah VŠŠ

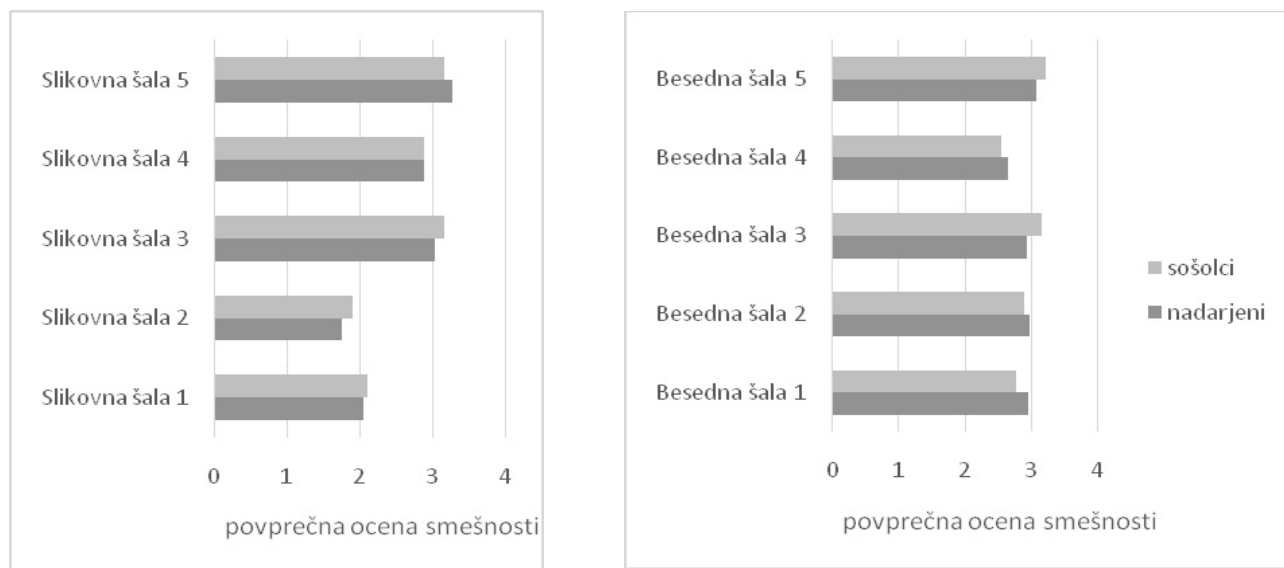
Humoristična serija	Nadarjeni učenci (f)	Vrstniki (f)
Naša mala klinika	7	12
Čista desetka	1	6
The Big Bang Theory,	5	-
Mr. Bean	2	5
Dva moža in pol	5	4
Family guy	3	2
How I Met Your Mother	3	1
Vid in Pero šov	2	4
Prijatelji	1	4
Wipeout	1	-
Tašča, da te kap	1	-
Ace Ventura	1	-
Lepo je biti sosed	1	2
Pink Panter	-	1
Prava nota	-	1
Prijatelji	1	4
A si ti tud not padu	1	-
Jackass	1	-
Simpsonovi	1	-
Malcon in the middle	1	-
3 kamen od sonca	1	-
VIP Show	1	-
Goodness Gracious Me	-	1
Hot in Cleveland	-	1
Zlata sredina	-	1
South Park	-	1
Je bella cesta	-	1
Ellen	/	1

Rezultati nakazujejo, da nadarjeni učenci verjetno v večji meri spremljajo angleške oz. ameriške humoristične serije (tudi naslove serij so večinoma zapisali v angleškem jeziku). Še posebej nanizanka »The Big Bang Theory« se je pojavila večinoma med odgovori nadarjenih učencev. Prav tako se je v vsakem razredu najde kak nadarjen učenec ali učenka, ki je navedel/-la več kot eno humoristično serijo, ki pa jih v večini spremljajo bolj odrasli kot otroci. To bi mogoče lahko nakazovalo na to, da se smisel za humor pri nadarjenih učencih razvija hitreje in so jim zato vseč humoristične serije, ki jih spremljajo odrasli. Večina nanizank, ki so jih navajali nadarjeni učenci, je vsebovala vizualno, besedno ali akcijsko inkongruentnost, predvsem pa so izstopale serije (Friends, Seinfeld, Red Green), ki so vsebovale igre besed ter konceptualno inkongruentnost (Bergen, 2009). Tudi natančnejši pregled nanizank (The Big Bang Theory, Dva moža in pol, How I Met Your Mother), ki so jih navajali nadarjeni učenci v naši raziskavi, nakazuje, da so to nanizanke, v katerih sta prisotni igra besed ter konceptualna inkongruentnost. >

Ocenjevanje smešnosti šal

Drugo področje, na katerega je bila usmerjena pozornost v raziskavi, se je nanašalo na vprašanje, kako nadarjeni učenci in njihovi sošolci ocenjujejo smešnost izbranih šal. Rezultati t-testa so pokazali, da učenci obeh skupin podobno ocenjujejo smešnost slikovnih

Preglednica 1: Humoristične serije, ki jih spremljajo nadarjeni učenci in njihovi sošolci



Slika 3: Ocenjevanje smešnosti slikovnih in besednih šal med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci (priloga 1, 2)

($t = -0,241$, $df (137)$, $p = 0,810$) in besednih šal ($t = 0,007$, $df (137)$, $p = 0,994$). Nadarjena dekleta podobno kot njihove vrstnice ocenjujejo slikovne ($t = -0,384$, $df (78)$, $p = 0,702$) in besedne šale ($t = 0,807$, $df (78)$, $p = 0,422$), enako predložene šale podobno ocenjujejo tudi nadarjeni fantje v primerjavi s svojimi vrtniki v šoli ($t = -0,151$, $df (57)$, $p = 0,880$ oziroma $t = -0,877$, $df (52)$, $p = 0,384$).

Naša raziskava je pokazala, da se nadarjeni učenke in učenci počutijo bolj kompetentni pri pripovedovanju in razumevanju šal.

Naša raziskava je torej pokazala, da se nadarjeni učenke in učenci počutijo bolj kompetentni pri pripovedovanju in razumevanju šal, prav tako pa kažejo tudi večji čustveni interes za poslušanje ali pripovedovanje šal kot njihovi sošolci, medtem ko pa smo pri ocenjevanju smešnosti izbranih slikovnih in besednih šal zasledile podobne ocene med učenci ne glede na identificirano nadarjenost.

Razlike pri razumevanju besednih šal med nadarjenimi in preostalimi učenci je v svoji raziskavi ugotovil tudi

Baska ugotavlja, da imajo nadarjeni otroci sposobnost prepoznavanja nedoslednosti in neuskkljenosti vsakodnevnih izkušenj.

Shade (1991), ki je primerjal spontane odzive veselja in razumevanje besednega humorja 120 učencev 4., 5. in 6. razreda. Ugotovil je, da obstajajo pomembne razlike med nadarjenimi in učenci in njihovimi vrstniki. Nadarjeni učenci so pokazali višjo raven razumevanja

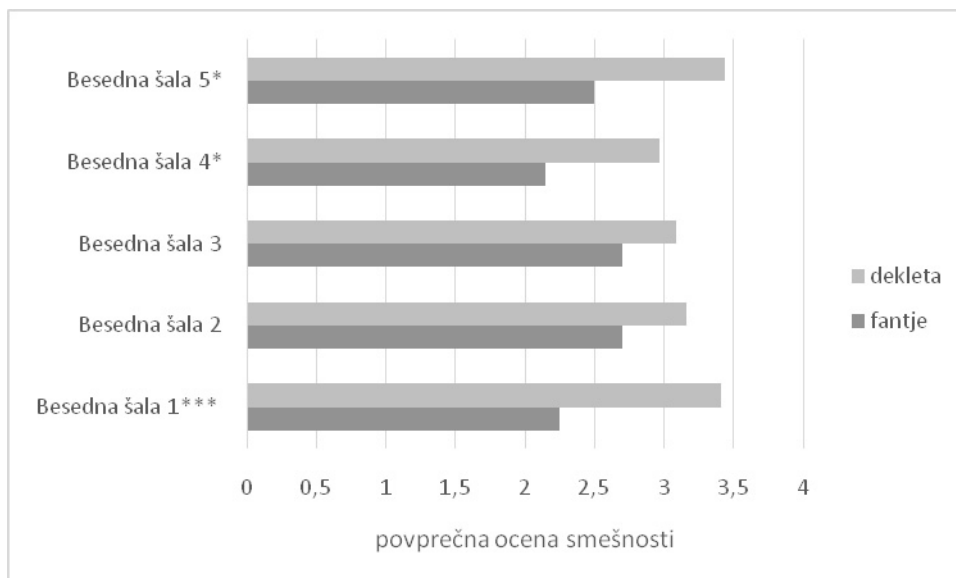
besednega humorja in spontanih odzivov. Podobno sta tudi Klavir in Gorodetsky (2001) pri nadarjenih učencih in njihovih vrstnikih primerjala sposobnosti za reševanje besednih šal in vizualnih šal (risanke). Ugotovila sta, da so nadarjeni učenci hitreje reševali oz. ugotovili preboj oz. »punch line« tako pri besednih kakor tudi vizualnih šalah.

Mnogi nadarjeni učenci različnih starosti se ne zanimajo samo za humor, ampak so tudi dokaj spretni pri njegovi uporabi. Po mnenju različnih avtorjev obstaja vsaj nekaj razlogov za ta interes. Prvič, neka-

teri nadarjeni učenci imajo napreden (bolj razvit) smisel za humor. Veliko našega humorja temelji na jeziku, in ker so mnogi nadarjeni učenci napredni v znanju jezikov, hitreje razumejo večino humorja. Pri preučevanju spontanega odziva veselja in razumevanja verbalnega humorja učencev v osnovnih in srednjih šolah so rezultati pokazali, da so nadarjene osebe opravile bistveno »boljše« od splošne skupine prebivalstva. Ta ugotovitev je v prid domnevi, da imajo nadarjeni otroci opazno "dober smisel za humor,"

značilnost, ki jo jim pogosto pripisujejo (Klavir in Gorodetsky, 2001; Shade, 1991). Baska (v Bergen, 2009) ugotavlja, da imajo nadarjeni

otroci sposobnost prepoznavanja nedoslednosti in neuskkljenosti vsakodnevnih izkušenj. Posedujejo relativno veliko znanja in to jim omogoča, da hitreje zaznavajo kakor njihovi vrstniki. Smisel za humor in igrivost z idejami potrjujeta sposobnost nadarjenih



Opomba. *** $p \leq 0,000$; * $p \leq 0,05$

Slika 4: Ocenjevanje smešnosti besednih šal med nadarjenimi dekleti in nadarjenimi fanti (priloga 1, 2)

otrok, da razumejo svet na manj ogrožajoč način. Razlike med nadarjenimi dekleti in nadarjenimi fanti so se pokazale kot statistično nepomembne pri ocenjevanju smešnosti slikovnih šal ($t = -1,174$, $df(50)$, $p = 0,246$), ne pa tudi pri ocenjevanju besednih šal, kjer so rezultati t -testa pokazali, da so nadarjenim dekletom ocenjevane šale pomembno bolj smešne kot nadarjenim fantom ($t = -3,125$, $df(50)$, $p = 0,003$).

Med nadarjenimi fanti in nadarjenimi dekleti nismo ugotovile razlik v zaznavanju lastne kompetentnosti na področju uporabe humorja, kar pomeni, da se nadarjena dekleta in nadarjeni fantje ocenjujejo kot podobno kompetentni na področju pripovedovanja in razumevanja šal ter v čustvenem interesu za šaljenje

Razlike so se pokazale le pri ocenjevanju smešnosti besednih šal, ki so se nadarjenim dekletom zdele bolj smešne. Do nekoliko drugačnih ugotovitev glede razlik med spoloma je v svoji študiji prišla Bergen (2009), ki je ugotovila pomembne razlike med dečki in deklcami glede lastne zaznave smisla za humor, sposobnosti tvorjenja šal in sposobnosti pojasnjevanja humorja, in sicer v prid dečkom. Naše ugotovitve so zato bližje ugotovitvam Shada (1991), ki v svoji raziskavi razlik med spoloma v razumevanju besednega humorja ni ugotovil. Zanimivi so tudi nekateri drugi izsledki glede razlik med spoloma, kot denimo

ta, da izražanje humorja prispeva k priljubljenosti nadarjenih fantov med vrstniki, medtem ko so bila nadarjena dekleta za isto vedenje zaznana kot muhasta in žalostna, namesto zabavna in ustvarjalna (Luftig in Nichols, 1991). Bergen (1991) podobno navaja, da so bili nadarjeni fantje ocenjeni kot najbolj priljubljena skupina, medtem ko so bila nadarjena dekleta ocenjena kot najmanj priljubljena skupina v študiji. Na splošno velja, da starši in učitelji ocenjujejo, da imajo fantje višji

Izražanje humorja prispeva k priljubljenosti nadarjenih fantov med vrstniki, medtem ko so bila nadarjena dekleta za isto vedenje zaznana kot muhasta in žalostna, namesto zabavna in ustvarjalna.

smisel za humor kot dekleta, čeprav raziskave kažejo, da imata oba spola enako sposobnost razumevanja humorja in se podobno ocenjujeta glede na smisel za humor na lestvici za samoocenjevanje (Bergen, 1998a, v Bergen, 2009). To je zanimiv izsledok, saj spodbuja v nadaljnje raziskovanje tega področja.

Sklepi in predlogi

Predstavljena raziskava je ena izmed redkih na tem področju, tako v domačem kot mednarodnem prostoru, saj je humor, predvsem med nadarjenimi učenci, kljub svoji pomembnosti še vedno precej skromno raziskan. Kljub nekaterim omejitvam, ki jih je treba upoštevati >

pri razlagi rezultatov, pa menimo, da je dobra osnova za nadaljnje raziskovanje. V prid temu govorijo tudi rezultati raziskave, ki je bila izvedena v šolskem letu 2011/2012 v okviru Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani: tako nadarjeni osnovnošolci kakor tudi gimnazijci so navajali, da so v šoli najbolj motivirani za učenje takrat, ko v razredu vlada sproščena klima in je prisoten humor (Juriševič, 2012).

Ziv (1998) navaja 18 raziskav, izvedenih med letoma 1961 in 1981, o vplivu uporabe humorja na učenje. V 11 raziskavah se je pokazalo, da je bil vpliv humorja na učenje pozitiven. V raziskavi, ki jo je avtorica nato sama izvedla, je predpostavila, da uporaba humorja, ki se vsebinsko nanaša na obravnavano snov, olajša učenje; učenci, ki so deležni takega humorja, kasneje

Učitelji, ki humor malo uporabljajo, lahko za doseganje njegovih pozitivnih učinkov v pouk vključijo humoren videoposnetek ali na svoje prosojnice dodajo zabaven strip.

na testih dosegajo boljše oz. višje rezultate. Učitelji, ki so sodelovali v omenjeni raziskavi, so bili deležni posebnega usposabljanja o tem, kako uporabljati humor, da bi izboljšali svoje poučevanje. Učenci, ki so bili deležni poučevanja in učenja ob vključevanju humorja, so v primerjavi s kontrolno skupino na zaključnih testih dosegli višje rezultate.

Ker je humor pomembna sestavina duševnega zdravja na različnih področjih našega vsakdanjika, je pomembno, da se učitelji in drugi strokovni delavci v šoli tega zavedamo, ga vključujemo v svoje delovanje in ga spodbujamo tudi pri učencih. Učenje bo tako, kažejo raziskave, vsekakor bolj aktivno in učinkovito. Ker se v literaturi pojavljajo različni predlogi, kako upoštevati spoznanja o pozitivnih učinkih uporabe humorja pri pouku, smo se odločile, da nekatere izmed njih, po naši presoji najbolj zanimive, predstavimo kot spodbudo za naše delo v prihodnje:

Zelo pomembno je, da učitelji uporabljajo le humor, ki jim je domač, ter da je poučevanje posameznega učitelja v skladu z njegovo/njeno običajno uporabo humorja (Wanzer in Frymier, 1999, v Banas et al., 2011). Če učitelj malo uporablja humor ali pa izhaja iz kulture, ki ne priporoča uporabe humorja v razredu (Zhang, 2005, v Banas et al., 2011), bo verjetno težko uporabil humor med poučevanjem in to je povsem sprejemljivo. Niso vsi zabavni, razlaga Ziv (1988, v Banas et al., 2011) in pojasnjuje, da je le malo stvari hujših od nekoga, ki nima smisla za humor, vendar se trudi, da bi bil smešen. Kljub temu pa lahko učitelji, ki humor malo uporabljajo, za doseganje njegovih pozitivnih učinkov v pouk vključijo humoren videoposnetek ali na svoje prosojnice dodajo zabaven strip. Učenci so v raziskavi, ki so jo izvedli Torok, McMorris in Lin (2004), še

posebej priporočali, naj učitelji med poučevanjem in učenjem vključujejo smešne zgodbe, smešne komentarje, šale ter profesionalni humor.

Baska (1989, v Bergen, 2009) predlaga, da bi morali učitelji nadarjene učence izpostavljati različnim sofisticiranim oblikam humorja (npr. politične karikature, satire v drami) in jim dati veliko možnosti za uporabo humorja. Koristno je, da učitelji v razredu uporabijo humor »višjega reda«, saj je večina učencev te starosti že sposobna tvoriti takšen humor. Za nadarjene otroke je še posebej analiziranje humorja in ustvarjanje ravni višjega reda humorja lahko prijetna in ustvarjalna dejavnost.

Shade (1996) opisuje številne prednosti, tako za učenca kot za učitelja, povezane z uporabo primerne- ga humorja v dnevnikih dogodkih v razredu. Dodatne prednosti, ki jih prinaša uporaba humorja v razredu, vključujejo zmanjšanje anksioznosti pri preverjanju in ocenjevanju znanja, zdravstvene prednosti,

izboljšujejo »moralo«, preprečujejo izgorelost, zmanjšujejo dolgočasje. O pozitivnih učinkih humorja poročajo tudi sami študenti, ki navajajo, da humor pripomore k temu, da jim je učitelj bolj simpatičen, da laže razumejo učno gradivo, zniža napetost ter poveča njihovo pozornost (Torok, McMorris in Lin, 2004).

Da bi se z učenci povezali v kakovostnem medosebnem odnosu, bi se morali učitelji izogibati uporabi negativnega ali sovražnega humorja, še posebej tistega, ki učence oddalji od razreda in učitelja ali kritizira učence zaradi neznanja, neprimerne vedenja ali neuspeha ob usvajanju snovi. Te vrste humor je morda v nekaterih razredih učinkovit zaviralec neprimerne vedenja, vendar bo najverjetneje v razredu vzpostavil ozračje strahu, zaskrbljenosti in sovražnosti. Namesto takih šal bi morali učitelji uporabiti humor, ki se smeji z učenci in ne njim (Banas et al., 2011). Na neprimer- nost sarkazma opozarja tudi Shade (1999), ki posebej izpostavi, da se ta sicer široka in napredna oblika humorja kaj hitro pojavi tudi pri učencih v razredu.

Pomembno je, da se naučimo razlikovati med dvema vrstama razrednih klovnov, ki jih lahko pogosto igrajo prav nadarjeni učenci. Ti dve obliki sta sarkastični in muhasti razredni klovn: medtem ko je muhasti razredni klovn dobrodošel, saj je pogosto ustvarjalen in produktiven, pa je po drugi strani vedenje sarkastičnega ali sovražno naravnane razrednega klovna pogosto neproduktivno, moteče in nesprejemljivo (Shade, 1999). Agresiven stil in krut sarkazem lahko namreč zelo negativno vplivata na socialne odnose. Pomembno je torej, da ne zanemarimo tega področja in spodbujamo »zdrav« humor, ki učencem pomaga pri obvladovanju težav in socialnem vključevanju ter priljubljenosti.

Učitelji morajo poskrbeti za to, da je humor, ki ga uporabljajo, primeren za učence; upoštevati morajo njihovo starost in humorni kontekst. Pri starosti morajo biti posebej pozorni, da mlajših učencev s humorjem ne zmedejo. Oni namreč pogosto ne razumejo ironije, pretiravanj ali drugih popačenj, ki se pojavljajo v humorju, ter se tako lahko pomotoma naučijo nepravilnih ali netočnih informacij. Pri starejših učencih pa morajo uporabljati humor, ki je zanje smiseln. Pri vseh starostnih skupinah je pomembno, da je učni kontekst primerne pomena. Rasistični, seksistični ali seksualni humor so morda primernejši za nastope komikov, v učnem kontekstu pa so neprimerni. Živova raziskava (1981, 1988, Banas et al., 2011) kaže, da so primerne približno štiri šale na učno uro. Glede primernosti je pomembno spomniti tudi, da ima humor tako miselni kot čustveni element in učenci ga ne bodo mogli predelati, če ga ne razumejo. Tako bodo humorne scene iz starih televizijskih programov ali filmov morda zabavne za učitelja, učence pa bodo prej zmedle kot pa zabavale. Tudi politični humor v razredu ne bo učinkovit, razen če učenci dobro poznajo politične razmere. Svetujemo, da se v pouk vključijo relevantne humorne zgodbe ali prikažejo videoposnetki, ne pa da se jih opisuje. Na temelju povedanega je mogoče strniti, da poučevanje z uporabo humorja lahko spodbudi učenje oziroma usmeri pozornost na učne vsebine. Tovrstna uporaba humorja ima dve teoretični prednosti za učenje. Ena je zmožnost

Raziskave kažejo, da uporaba humorja lajša stres in zmanjša testno anksioznost.

humorja, da olajša priklic vsebine. Druga je zmožnost humorja, da poveča pozornost in interes. Ponavljanje učne vsebine ali snovi po smehu okrepi informacijo in izboljša zapomnitev (Shade, 1996). Poleg tega raziskave kažejo, da uporaba humorja lajša stres (White, 2001, v Torok, McMorison in Lin, 2004) in zmanjša testno anksioznost (Berk, 1990; McMorris, Boothroyd in Pietrangelo, 1997, v Torok, McMorris in Lin, 2004).

Pozitivna razredna klima, v kateri so prisotne humorne vsebine, podpira spoštovanje in dostojanstvo ter

prispeva h krepitvi znotrajosebnih in medosebnih sestavin osebnosti vseh sodelujočih v učnem procesu. Tako učitelji kot učenci lahko izboljšajo svojo samopodobo, če ustrezno uporabijo humor in delijo duhovite izkušnje, da prinašajo užitek drug drugemu. Skupni smeh je učinkovit način za krepitev vseh vidikov učenja (Shade, 1996) s posebnim poudarkom na spodbujanju ustvarjalnega učenja, ki bi se v šolah zagotovo moral pojavljati pogosteje. <

Zahvala:

Zahvaljujemo se Marjanu Škvorcu, univ. dipl. psih., za pomoč pri izboru slikovnih in besednih šal ter pripravi spletnega vprašalnika.

Literatura

1. Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: four decades of research. *Communication education*, letnik 60, št. 1, str. 115-144.
2. Bergen, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles. *Humor: International Journal of Humor Research*, letnik 22, št. 4, str. 419-436.
3. Dowling, J. S., Fain, J. A. (1999). A multidimensional sense of humor scale for school-aged children: Issues of reliability and validity. *Journal of Pediatric Nursing*, letnik 14, št. 1, str. 38-43.
4. Fern, T. L. (1991). Identifying the gifted child humorist. *Roeper Review*, letnik 14, št. 1, str. 30-35.
5. Fox, C. L., Dean, S., Lyford, K. (2013). Development of a humor styles questionnaire for children. *Humor*, letnik 26, št. 2, str. 295-319.
6. Graham, E. E. (1995). The involvement of sense of humor in the development of social relationships. *Communication reports*, letnik 8, št. 2, str. 158-169.
7. Hederih, D. (1996). Objektivni testi kot indikatorji osebnostne strukture: medsebojna povezanost različnih vidikov smisla za humor in njihova povezanost s strukturo osebnosti (Magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
8. Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski osnovni šoli. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
9. Jewell, P. (2005). Humor in cognitive and social development: Creative artists and class clowns. *International Education Journal*, letnik 6, št. 2, str. 200-205.
10. Klavir, R., Gorodetsky, M. (2001). The processing of analogous problems in the verbal and visual-humorous (cartoons) modalities by gifted/average children. *Gifted Child Quarterly*, letnik 45, št. 3, str. 205-215.
11. Luftig, R. L., Marci, L. N. (1991). An assessment of the social status and perceived personality and school traits of gifted students by non-gifted peers. *Roeper Review*, letnik 13, št. 3, str. 148-153.
12. Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
13. Shade, R. A., (1999) Humor. *Gifted Child Today Magazine*, letnik 22, št. 1, str. 46-50.
14. Torok, S. E., McMorris, R. F., Wen-Chi, L. (2004). Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors' Teaching Styles and Use of Humor. *College Teaching*, letnik 52, št. 1, 14-20.
15. Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of experimental Education*, letnik 57, št. 1, str. 5-15.
16. Žagar, D. (1999). Nadarjeni učenci v devetletni osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 8 št. 4, str. 45-53.

Nadarjeni v slovenskih šolah – 2. del

EuroSkills kot orodje za odkrivanje in spodbujanje nadarjenih

MIHA LOVŠIN, Center RS za poklicno izobraževanje
lovsinm@cpi.si

● **Povzetek:** Tekmovanja v poklicnih spretnostih je Evropska unija prepoznala kot sredstvo za zviševanje privlačnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. Vendar pa je resnični potencial teh tekmovanj, da socialni partnerji z njihovo pomočjo odkrivamo in spodbujamo nadarjene mlade strokovnjake. Delodajalci tudi v Sloveniji mlade tekmovalce prepoznavajo kot obetavne in jih zato hitreje zaposlijo. Nagrajevanja udeležbe na državnih tekmovanjih v poklicnih spretnostih in na tekmovanju EuroSkills s strani izobraževalnega sistema ne zaznavamo, se pa kaže povezava med visokimi uvrstitvami na tekmovanju, odličnim šolskim uspehom in prejemanjem Zoisove štipendije. Po drugi strani pa pogosto ni povezave med visokimi uvrstitvami na tekmovanjih in šolskim uspehom. Kako v takih primerih že v času izobraževanja nagraditi nadarjene mlade strokovnjake, ostaja za zdaj nepopolno rešen izziv.

Ključne besede: nadarjeni, EuroSkills, tekmovanja v znanju in spretnostih, štipendiranje, poklicno in strokovno izobraževanje

EuroSkills as a tool for Identifying and Encouraging the Gifted

● **Abstract:** Skills competitions have been recognised by the EU as a means to increase the attractiveness of vocational education and training. However, the true potential of these competitions lies in the very nature of the competitions as such, i.e. discovering the best. In our case these are the

most talented young professionals. Employers in Slovenia do already reward young competitors with job offers. However, the educational sector does not reward the achievements of young competitors in skills competitions as of yet. We have detected a connection between high rankings in the competition, excellent school marks and holding of a scholarship for gifted students. On the other hand, there is often no link between high rankings in competitions and school performance. In such cases it remains a challenge how talented young professionals can be rewarded while still receiving their education.

Key words: gifted persons, EuroSkills, career guidance, vocational education and training

Potencial tekmovanja EuroSkills pri odkrivanju nadpovprečnih mladih strokovnjakov

Sporočilo iz Bruggea za obdobje 2011-2020 tekmovanja v znanjih in spretnostih navede kot enega od ukrepov za uresničevanje 1. strateškega cilja - I-VET kot privlačna učna izbira 2. strateškega cilja - Spodbujanje odličnosti, kakovosti in ustreznosti I-VET in C-VET¹ (The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020, 2010). Poleg prispevanja k uresničevanju omenjenih strateških ciljev pa so tekmovanja v znanju in spretnostih, kamor sodijo tudi tekmovanja v poklicnih spretnostih EuroSkills, po našem mnenju lahko eden od ukrepov za: spodbujanje sodelovanja med bodočimi strokovnjaki, delodajalci, izobraževalci; izmenjavo dobrih praks izobraževanja in usposabljanja med državami (in potencialno izboljšanje sistemov); spodbujanje kariernega napredovanja posameznikov. EuroSkills je evropsko tekmovanje mladih, starih od 18 do 25 let, v poklicnih spretnostih. Poudarek je na aplikativnih znanjih in v tem smislu so sestavljene tudi tekmovalne naloge. Rezultat naloge je tako npr. proizvodna linija za pakiranje izdelkov (mehatronika), kos pohištva (lesarstvo), opremljena cvetličarna (cvetličarstvo) ipd. Tekmovanje organizira izbrana država članica evropske organizacije za promocijo poklicnih spretnosti v sodelovanju z izobraževalci, podjetji in drugimi socialnimi partnerji. Tekmovanje je razdeljeno po panogah, njihovo število pa niha med 40 in 45, odvisno od zadostnega števila kandidatov v posamezni panogi. Na tekmovanju se podeljuje medalje za prva tri mesta in medaljo za odličnost. Slednje prejmejo tekmovalci, ki so na tekmovanju zbrali 500 točk ali več² in niso dobili zlate, srebrne ali bronaste medalje. Slovenija sodeluje na tekmovanjih EuroSkills od leta 2008, od leta 2009 dalje pa je pogoj za udeležbo na tem tekmovanju 1. mesto

na državnem tekmovanju. Na državnem tekmovanju lahko sicer nastopi, kdor je bil predhodno izbran na tekmovanju na nižjem nivoju (šolsko, regijsko itd.). Sistem izbire tekmovalcev za udeležbo na EuroSkills je torej že sam na sebi sredstvo za odkrivanje tistih mladih strokovnjakov, ki so v primerjavi s svojimi vrstniki nadpovprečni.

V obdobju od leta 2008 do leta 2014 je Slovenija na tekmovanjih EuroSkills zastopala 48 mladih strokovnjakov. Med tekmovalci smo naredili anketo, v kateri smo ugotavljali status tekmovalcev, povezave med njihovim šolskim in tekmovalnim uspehom ter uspehom na trgu dela. Prejeli smo odgovore 38 tekmovalcev, od katerih jih je 35 zmagalo na državnem tekmovanju v poklicnih spretnostih, 3 tekmovalci, od katerih smo prejeli odgovore, pa so na tekmovanju EuroSkills sodelovali

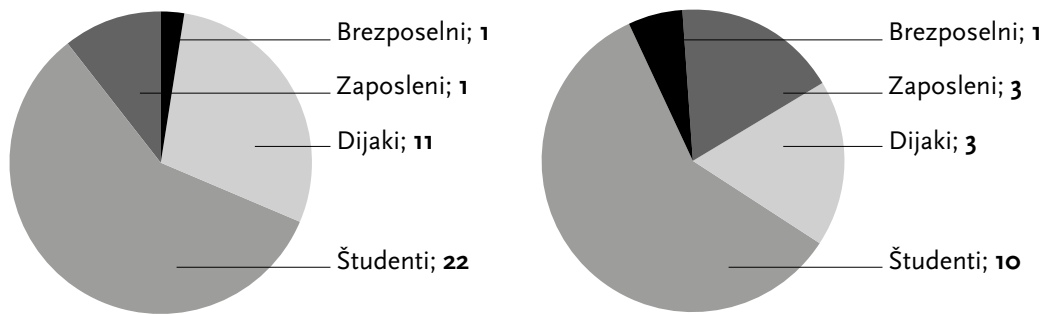
EuroSkills je evropsko tekmovanje mladih, starih od 18 do 25 let, v poklicnih spretnostih.

Poudarek je na aplikativnih znanjih in v tem smislu so sestavljene tudi tekmovalne naloge.

leta 2008, torej preden je bil vzpostavljen državni sistem tekmovanj. Od tekmovalcev se pričakuje, da že imajo razvite poklicne spretnosti. Kot je razvidno, je imela več kot polovica anketiranih tekmovalcev v času tekmovanja status študenta (fakultete, višje ali visoke strokovne šole), slaba tretjina je imela status dijaka, nekaj več kot 17 % je bilo zaposlenih in 1 brezposeln (slika 1 - levi grafikon). Ob tem naj povemo, da je tekmovalci, ki je bil v času tekmovanja brezposeln, že 1 mesec po tekmovanju pridobil status samostojnega podjetnika, torej ga dejansko lahko štejemo v kvoto zaposlenih. >

1 Gre za kratici, ki sta uporabljene v dokumentu. I-VET prevajamo kot srednje poklicno in strokovno izobraževanje, C-VET pa kot nadaljnje (ne terciarno) strokovno izobraževanje. V to skupino prištevamo poklicno tehniško izobraževanje, mojstrski izpit ipd.

2 Na lestvici 600 točk se medalja za odličnost podeljuje torej za najmanj 83,33 % vseh doseženih točk.



Slika 1: Tekmovalci po statusu v času tekmovanja vsi / najuspešnejši

Tudi med najuspešnejšimi, torej tistimi, ki so dosegli 1., 2., 3. mesto ali medaljo za odličnost, prevladujejo študenti. Se pa med uspešnejšimi poveča delež zaposlenih in zmanjša delež dijakov (slika 1 - desni grafik). Tekmovanje v poklicnih spretnostih se torej

Tekmovanje v poklicnih spretnostih se kaže kot sredstvo za odkrivanje zlasti tistih mladih talentiranih strokovnjakov, ki so bodisi v višjih letnikih srednjih šol, v terciarnem izobraževanju ali pa so že na trgu dela.

kaže kot sredstvo za odkrivanje zlasti tistih mladih talentiranih strokovnjakov, ki so bodisi v višjih letnikih srednjih šol, v terciarnem izobraževanju ali pa so že na trgu dela. Slednje je tudi razumljivo, saj se lahko talent v poklicnih spretnostih izrazi šele, ko so obvladane same poklicne spretnosti. Kot kaže naša anketa, je 12 anketirancev od skupno 38 odgovorilo, da jim je udeležba na tekmovanju EuroSkills pomagala pri pridobitvi zaposlitve. Gre torej skoraj za eno tretjino vseh, ta delež pa bi bil verjetno še nekoliko višji, saj je 10 anketirancev še ni moglo dati odgovora, ker so še vedno v izobraževalnem sistemu. Izmed najuspešnejših 17 pa je udeležba na EuroSkills 7 pomagala pri pridobitvi zaposlitve, 3 pa še niso mogli dati odgovora, ker zaposlitve še niso iskali. Delodajalci torej prepoznajo večji potencial tistih, ki se udeležujejo tekmovanja v poklicnih spretnostih.

V tem smislu lahko sklenemo, da sta državno tekmovanje in tekmovanje EuroSkills poleg že omenjenega lahko tudi sredstvo za odkrivanje tistih mladih strokovnjakov, ki imajo večji strokovni potencial od svojih vrstnikov. V nadaljevanju pogledimo, ali jih lahko opredelimo kot nadarjene.

Koncept nadarjenost

Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi

dijaki v srednjem izobraževanju opredeljuje nadarjenost skladno s svetovno uveljavljenimi definicijami nadarjenosti. Koncept v tem smislu kot nadarjene oz. talentirane otroke in mladostnike opredeljuje tiste, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem področju (splošna intelektualna sposobnost), ustvarjalnem področju (kreativno ali produktivno mišljenje), specifično akademskem področju (akademska, šolska zmožnost), vodstvenem področju (sposobnost vodenja) ali umetniškem področju (sposobnost za vizualne/izvajalske umetnosti). V tem smislu so nadalje opredeljene tudi značilnosti nadarjenih dijakov, ki se nanašajo na miselno spoznavno področje (logično mišljenje, natančnost opazovanja, dober spomin itd.), učno storilnostno področje (učinkovit prenos znanja v prakso, spretnosti v umetniških dejavnostih itd.), motivacijsko področje (radovednost, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija itd.) in socialno-čustveno področje (neodvisnost in samostojnost, nekonformizem, izrazit smisel za organizacijo itd.). Hkrati z opredelitvijo, kdo velja za nadarjenega in kakšne so značilnosti nadarjenih posameznikov, koncept izpostavlja tudi potrebo nadarjenih, da so poleg rednega šolskega programa vključeni v posebej prilagojene programe in aktivnosti (Žagar, in drugi, 2007).

Kot smo že omenili, so naloge na tekmovanjih v poklicnih spretnostih aplikativnega značaja, kar pa ne pomeni, da gre za naloge, ki bi bile sestavljene samo iz preprostih delovnih operacij. Od vrste poklicne panoge in s tem od vrste naloge je odvisno, ali bolj pride do izraza tekmovalčeva splošna intelektualna sposobnost, kreativno ali produktivno mišljenje, sposobnost za vizualne/izvajalske umetnosti ali kombinacija dveh ali vseh treh omenjenih sposobnosti. Vsekakor pa dopuščamo tudi možnost, da je pomembna katera od sposobnosti, ki jih Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju

ne izpostavlja posebej. Vsi tekmovalci imajo poleg rednega pouka še posebej prilagojen čas in aktivnosti (v okviru dela v šoli in zunaj tega), kjer svoje sposobnosti in talente dodatno urijo. Vendar pa to še ne pomeni, da lahko vse zmagovalce na državnih tekmovanjih in udeležence na tekmovanjih EuroSkills opredelimo kot nadarjene.

V Beli knjigi 2011 M. Juriševič postavi naslednjo definicijo: »Nadarjeni učenci so po določenih nacionalnih kriterijih visoko nadpovprečni učenci in jih je v populaciji do 10 %. Nadpovprečnost se ocenjuje glede na dosledne dosežke teh učencev na intelektualnem, ustvarjalnem, učnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem), umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem ...) in telesno-gibalnem oziroma športnem področju« (Krek & Merljak, 2011, str. 338-339). Cilj izobraževalnega sistema je, da nadarjene po tem, ko jih identificira, tudi ustrezno obravnava ter ustrezno nagradi.

Formalno gledano je sistem Zoisovega štipendiranja v Sloveniji eden od bolj prepoznavnih načinov nagrajevanja nadarjenih, ko so ti še vključeni v redni izobraževalni sistem. Področje urejata Zakon o štipendiranju in Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih štipendij. Pravilnik določa, da so kriteriji za dodelitev Zoisove štipendije šolski uspeh, uspeh na maturi ali poklicni maturi ali uvrstitev med najboljših petih odstotkov študentov v generaciji, 1. do 3. mesto na državnih in mednarodnih tekmovanjih, izjemni dosežek na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, izjemni dosežek na področju raziskovalnega dela, nagrajeno znanstvenoraziskovalno, razvojno ali umetniško delo na državni ali mednarodni ravni, objava znanstvenoraziskovalne naloge ali znanstvenega prispevka in umetniško ali drugo delo (Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, 2014). Kot sledi iz opredelitev v pravilniku, štejeta kot kriterij pri podeljevanju Zoisove štipendije torej tudi državno tekmovanje v poklicnih spretnostih in evropsko tekmovanje EuroSkills. Tekmovalci so s tem tudi iz vidika nagrajevanja nadarjenih po sistemu Zoisovega štipendiranja lahko prepoznani kot nadarjeni.

Zoisovi štipendisti glede na vrsto štipendiranja šolski uspeh, vrsto in stopnjo izobraževanja

Od vseh 35 tekmovalcev, od katerih smo prejeli anketne vprašalnike in so sodelovali na državnih tekmovanjih, jih je bilo v času državnega tekmovanja v redni izobraževalni sistem vključenih 30, 4 so bili zaposleni (od tega 1 samostojni podjetnik), 1 pa je bil brezposeln. Na dan 31. 1. 2015, torej 5 let, odkar so ti tekmovalci zmagali na državnem tekmovanju, je imel 1 tekmovalec status mladega raziskovalca, 11 tekmovalcev status študenta fakultete, 3 status študenta visoke strokovne šole, 3 status študenta višje strokovne šole, 2 status dijaka, 1 je bil vključen v izobraževanje odraslih, 15 je bilo zaposlenih, 1 pa je bil brezposeln. Natančno 2/3 vseh tekmovalcev je torej že pet let vključenih v redni izobraževalni sistem, torej bi bilo

Kot sledi iz opredelitev v pravilniku, štejeta kot kriterij pri podeljevanju Zoisove štipendije tudi državno tekmovanje v poklicnih spretnostih in evropsko tekmovanje EuroSkills.

lahko vsaj za 20 tekmovalcev smiselno uveljavljanje izjemnega dosežka na državnem tekmovanju za pridobitev Zoisove štipendije.³

Izmed 38 tekmovalcev je na tekmovanju EuroSkills 1 tekmovalec dosegel 1. mesto, 6 jih je doseglo 2. mesto, 1 je dosegel 3. mesto, 9 tekmovalcev pa je doseglo medaljo za odličnost. Izmed dobitnikov zlate, srebrne in bronaste medalje sta do 31. 1. 2015 2 ohranila status v rednem izobraževanju, 1 pa ima status mladega raziskovalca. Podatki torej kažejo, da bi bilo v najslabšem primeru za 3 tekmovalce možno in smiselno uveljavljati izjemne dosežke na mednarodnem tekmovanju EuroSkills.⁴

Izmed 20 tekmovalcev, ki so zmagali na državnem tekmovanju in imajo še vedno status v rednem izobraževanju, je bilo 5 takih, ki so imeli povprečje uspeha v vseh letnikih srednje šole 5, z odlično >

3 Smiselnost uveljavljanja v tem kontekstu povezujemo s tem, da je imel tekmovalec vsaj še dve leti po državnem tekmovanju status v formalnem izobraževanju in bi torej vsaj 1 leto lahko prejemal Zoisovo štipendijo. Možno je, da bi bilo dosežke na državnem tekmovanju smiselno uveljavljati za več tekmovalcev, saj je od prvega državnega tekmovanja minilo že več kot pet let.

4 Od tekmovalcev, ki so se uvrstili na prva tri mesta, so v izobraževalnem sistemu še vedno trije. Enako kot v primeru državnega tekmovanja pa je možno, da so bili več kot trije v izobraževalnem sistemu vsaj še dve leti po zaključku tekmovanja EuroSkills.

Status v letu tekmovanja	Status 31. 1. 2015	Mesto na EuroSkills	Štipendija v srednji šoli	Povprečje 1.-3. letnik	Povprečje 1.-4. letnik	Vrsta zaključka	Uspeh na zaključku
UNI	MR	2	Zoisova	/	5	M	5
Dijak	Dijak	5	/	5	/	/	/
Dijak	UNI	7	Državna	/	5	PM	5
VŠŠ	VŠŠ	9	Kadrovska	/	5	PM	5
VŠŠ	UNI	MO	Zoisova	/	5	M	5
UNI	UNI	MO	/	/	5	PM + 5	5
UNI	VIS	6	Državna	/	4,25	PM	5

Preglednica 1: Uspeh tekmovalcev s statusom v rednem izobraževanju

* V zaključnem letniku je imel tekmovalec oceno končnega uspeha odlično.
 MO - medalja za odličnost
 M - matura
 PM - poklicna matura

PM + 5 - poklicna matura in dodatni predmet
 MR - mladi raziskovalec
 VIS - študent visoke strokovne šole
 VŠŠ - študent višje strokovne šole
 UNI - študent fakultete

oceno so šolanje zaključili 4 tekmovalci, 1 pa je v šolskem letu 2014/2015 dijak 4. letnika. Izmed tekmovalcev, ki so zmagali na državnem tekmovanju in imajo še vedno status v rednem izobraževanju, je še 1 tekmovalec, ki je imel štiriletno povprečje končnega uspeha več kot 4 in je z odličnim uspehom zaključil poklicno maturo (preglednica 1). 2014/2015 dijak 4. letnika. Izmed tekmovalcev, ki so zmagali na državnem tekmovanju in imajo še vedno status v rednem izobraževanju, je še 1 tekmovalec, ki je imel štiriletno povprečje končnega uspeha več kot 4 in je z odličnim uspehom zaključil poklicno maturo (preglednica 1).

Kot je razvidno (preglednica 1), imata izmed vseh, ki so še vključeni v redno izobraževanje, 2 tekmovalca Zoisovo štipendijo⁵, 2 državno štipendijo, 1 kadrovska, 2 pa sta brez štipendije. Ker se po zakonu o štipendiranju Zoisova in državna štipendija izključujeta, bi lahko izjemni dosežek na državnem tekmovanju in odličen uspeh v preteklem letniku uveljavljala še dijak, ki trenutno obiskuje 4. letnik. Študent višje strokovne šole in študent visoke strokovne šole bi sicer lahko uveljavljala izjemen dosežek na državnem tekmovanju, vendar pa ob morebitni vlogi za Zoisovo štipendijo uspeh v srednji šoli in na zaključku ne bi bil več relevanten. Z izjemo enega dijaka ugotavljamo, da je nadarjenost tekmovalcev EuroSkills štipendijsko gledano ustrezno nagrajena. Vendar pa je ob tem treba povedati, da imetnika Zoisove štipendije le te nista pridobila z uveljavljanjem dosežkov na državnem in evropskem tekmovanju v poklicnih spretnostih, ampak sta jo pridobila že pred tem.

Poročilo o Zoisovem štipendiranju za šolsko leto 2010/2011 tudi pokaže, da je v zaključnih letnikih srednjih šol največ zoisovih štipendistov vpisanih v gimnazijski izobraževani program, in sicer 86,1 %. Preostalih 13,9 % Zoisovih štipendistov v zaključnih letnikih srednjih šol je porazdeljenih po programih tehniške gimnazije (3,6 %), klasične gimnazije (2,4 %), umetniške glasbene gimnazije (1,7 %) in program srednjega strokovnega izobraževanja (6,0 %) in programe srednjega poklicnega izobraževanja (0,2 %) (Nagy, 2012). Glede na visoko stopnjo prehodnosti iz gimnazije na univerzitetni študij ne presenečajo tudi podatki o deležu Zoisovih štipendistov glede na vrsto terciarnega izobraževanja. V absolventski staž je bilo tako v študijskem letu 2010/2011 vpisanih 1122 Zoisovih štipendistov, od tega 885 (79 %) na starih univerzitetnih programih in le 37 (3 %) na starih visokošolskih strokovnih programih. Na bolonjskih študijskih programih je bilo v tem študijskem letu 200 študentov (18 %), med njimi 188 (17 %) na univerzitetnih programih prve stopnje in 12 (1 %) na visokošolskih strokovnih programih prve stopnje (Nagy, 2012).

Iz Poročila o Zoisovem štipendiranju za šolsko leto 2010/2011 je možno razumeti tudi korelacijo med uspešnostjo pri dodelitvi Zoisove štipendije in šolskim uspehom prosilcev. Poročilo navaja, da je imelo 46,5 % dijakov s Zoisovo štipendijo odličen uspeh, 36,8 % prav dober uspeh in 16,6 % dober uspeh (Nagy, 2012, str. 13). Prav tako je na terciarni stopnji izobraževanja največ študentov z odličnim uspehom (8,7-10), in sicer 49,4 %, prav dober uspeh (7,8-8,6) jih je imelo 34,1 %,

dober uspeh (7,0-7,7) pa 16,4 % vseh študentov. Na podlagi podatkov lahko sklenemo, da je imelo največ dijakov in študentov Zoisovih štipendistov prav dober ali odličen uspeh oz. med 7,8 in 10, obiskovali pa so splošno gimnazijo oz. univerzitetni študij. Statistično gledano so po deležu Zoisovih štipendij dijaki srednjih poklicnih in strokovnih šol in tehniških gimnazij ter višjih in visokih strokovnih šol precej nižje od svojih vrstnikov v gimnazijah.

Izmed tekmovalcev na tekmovanju EuroSkills jih je pričakovano največ srednje šolanje zaključilo s poklicno maturo, in sicer 23, 6 jih je zaključilo šolanje s poklicno maturo in dodatnim 5. predmetom, 7 s splošno maturo tehniške gimnazije, 1 še obiskuje 4. letnik srednjega strokovnega izobraževanja, 1 pa je opravil zaključni izpit. 31 od 38 tekmovalcev (81,58 %) je torej obiskovalo srednje poklicno in strokovno izobraževanje, 7 pa tehniško gimnazijo (28,42 %). Kot smo že pokazali, je bilo med vsemi tekmovalci v času tekmovanja 22 študentov (slika 1), od tega jih je bil v času tekmovanja v univerzitetno izobraževanje vključenih 10, študentov višje strokovne šole je bilo 11, 1 pa je bil študent visoke strokovne šole. Pričakovano so imeli vsi trije Zoisovi štipendisti, ki so Slovenijo zastopali na tekmovanju EuroSkills, štiriletno povprečno oceno končnega uspeha 5, z odličnim uspehom so opravili maturo, obiskovali tehniško gimnazijo, v času tekmovanja so bili univerzitetni študenti, dosegli pa so 1. in 2. mesto ter medaljo za odličnost. Nihče od omenjenih treh Zoisove štipendije ni pridobil z uveljavljanjem dosežkov na državnem ali evropskem tekmovanju v poklicnih spretnostih, ampak jo je pridobil že pred nastopom na državnem tekmovanju.

Povezava med izjemnimi tekmovalnimi dosežki, srednješolskim uspehom in statusom

Izmed anketiranih tekmovalcev, ki so posegli po najvišjih mestih na tekmovanju EuroSkills, so bili izmed 8 samo 3, ki so imeli povprečje v vseh letnikih 5 in so poklicno maturo, maturo, oz. zaključni izpit opravili z odličnim uspehom, 3 so imeli povprečje v vseh letnikih med 4 in 4,5 (poklicno maturo so opravili s 4), dva pa sta imela povprečje med 3 in 3,5, poklicno maturo pa sta opravila z dobrim uspehom. Izmed vseh 9, ki so dosegli medaljo za odličnost sta bila samo 2, ki sta imela štiriletno povprečje končnega uspeha 5

in sta z odlično oceno opravila tudi zaključek šolanja (poklicna matura in poklicna matura z dodatnim 5. predmetom) (preglednica 2).

Največ tekmovalcev na tekmovanju EuroSkills je srednje šolanje zaključilo s poklicno maturo.

Prav tako pa velja, da odličen ali prav dober uspeh v šoli ni nujno povezan tudi s poseganjem po najvišjih mestih. Od skupno 8 tekmovalcev, ki so imeli štiriletno povprečje končnega uspeha 5 in so dosegli odličen uspeh tudi na zaključku šolanja, sta bila 2, ki sta dosegala nižje uvrstitve. Med nosilci medalje prav tako ni bilo dijaka, ki je v letošnjem šolskem letu v četrtem letniku in je v prvih treh letih srednjega šolanja vedno dosegel odličen končni uspeh. Izmed vseh 5, ki so imeli štiriletno povprečno oceno končnega uspeha več kot štiri in manj kot pet, so bili 3, ki so poklicno maturo opravili s prav dobrim uspehom, 2 pa z odličnim uspehom (preglednica 2). Uspeh na tekmovanju je ravno obraten od pričakovanega. Trije, ki so šolanje zaključili s prav dobrim uspehom so osvojili 3. mesto in dve medalji za odličnost, 2, ki sta šolanje zaključila z odličnim uspehom, pa sta zasedlo šele 6. in 7. mesto.

Primerjava med povprečjem štiriletnih končnih uspehov glede na uvrstitev še pokaže, da je nosilec zlate medalje najuspešnejši z oceno 5, sledijo mu nosilci medalje za odličnost s povprečno oceno 4,25, nosilci srebrne medalje s povprečno oceno 4,17 in nosilci bronaste medalje s povprečno oceno 4,00. Pričakovano je povprečje štiriletnih končnih uspehov 20 tekmovalcev, ki niso prejeli nobenega odličja, najnižja, in sicer 3,78. Primerjava uspehov zaključka šolanja pa pokaže, da je povprečje na maturi, poklicni maturi (z dodatnim 5. predmetom) ali zaključnem izpitu nosilcev medalje za odličnost takoj za nosilcem zlate medalje, in sicer s povprečno oceno 4,33. Na tretjem mestu glede na povprečno oceno zaključka šolanja so tekmovalci, ki niso prejeli nobenega odličja, in sicer s povprečno oceno 4,06, sledijo nosilci srebrne medalje s povprečno oceno 4,00 in nosilci bronaste medalje s povprečno oceno 3,5.

Na tekmovanju, kakršno je EuroSkills, kjer so v ospredju poklicne spretnosti, po najvišjih mestih torej posegajo tudi tekmovalci z dobrim končnim uspehom v srednji šoli, prav tako pa tekmovalci z odličnim srednješolskim uspehom zasedajo slabša mesta. Prav tako tudi ni pravilo, da bi tisti z najboljšimi ocenami na zaključku šolanja posegali po najvišjih mestih in obratno. Zagotovo bi to morale predstavljati izziv za oblikovalce politik, ki že v času izobraževanja spodbujajo nadarjenost mladih.

Status v letu tekmovanja	Status 31. 1. 2015	Mesto na EuroSkills	Štipendija v srednji šoli	Povprečje 1.-3. letnik	Povprečje 1.-4. letnik	Vrsta zaključka	Uspeh na zaključku
UNI	Zaposlen	1	Zoisova	/	5	M	5
Dijak	VIS	2	Državna	/	4,5	PM	4
VŠŠ	Zaposlen	2	Kadrovska	/	3	PM	3
Dijak	Zaposlen	2	/	/	4	PM	4
Dijak	Zaposlen	2	/	/	3,5	PM	3
UNI	MR	2	Zoisova	/	5	M	5
Zaposlen	Zaposlen	2	/	5	/	ZI	5
UNI	UNI	3	/	/	4,25*	PM	4
Zaposlen	Zaposlen	MO	Kadrovska	/	5	PM	5
Brezposeln	Brezposeln	MO	/	/	4,5	PM	4
VŠŠ	VŠŠ	MO	Državna	/	4	PM	4
UNI	UNI	MO	/	/	5	PM +	5
UNI	UNI	MO	/	/	4	M	5
Zaposlen	Zaposlen	MO	/	/	4	PM	4
UNI	UNI	MO	/	/	3,25	M	4
VIS	IO	MO	/	/	3,5	PM	3
UNI	UNI	MO	Zoisova	/	5	M	5
Dijak	Dijak	5	/	5	/	/	/
Dijak	VIS	6	Državna	/	4,25*	PM	5
VŠŠ	UNI	7	Državna	/	5	PM	5
Dijak	Zaposlen	7	/	/	4,25*	PM	5
VŠŠ	VŠŠ	9	Kadrovska	/	5	PM	5

Preglednica 2: Srednješolski uspeh najuspešnejših na EuroSkills

* V zaključnem letniku je imel tekmovalac oceno končnega uspeha odlično.

MO - medalja za odličnost

M - matura

PM - poklicna matura

PM + 5 - poklicna matura in dodatni predmet

MR - mladi raziskovalec

VIS - študent visoke strokovne šole

VŠŠ - študent višje strokovne šole

UNI - študent fakultete

Razmislek

Tekmovanja v poklicnih spretnostih se od drugih tekmovanj v znanju in spretnostih nekoliko razlikujejo. Poklicne spretnosti, ki poleg znanja zahtevajo tudi praktično usposobljenost, se lahko razvijejo šele v višjih letnikih šolanja ali celo šele med zaposlitvijo. Nadarjenost na tem področju se zato v večini primerov lahko izrazi šele kasneje v času šolanju ali pa na delovnem mestu. Prav tako nadarjenost na področju poklicnih spretnosti ni nujno povezana s šolskim uspehom.

Pokazali smo, da trg deloma že prepoznava mlade nadarjene strokovnjake. Drugače pa je z izobraževalnim sistemom, kjer lahko samo ugotovimo, da sistem prepoznava predvsem gimnazijce in univerzitetne študente, ki poleg izjemnih dosežkov dosegajo

prav dober oz. odličen šolski uspeh. Vzpostavitev sistema za odkrivanje nadarjenih na področjih, kjer se zahtevajo predvsem poklicna in strokovna znanja in veščine, ko so ti še vključeni v redni izobraževalni sistem, je zato velik izziv. Ker gre za višje starostne skupine, niti državna niti evropska tekmovanja v poklicnih spretnostih nimajo neposredne uporabnosti za zgodnje odkrivanje nadarjenosti na področju poklicnih spretnosti. Vendar pa so v pripravo in izvedbo tekmovanj vključeni usposobljeni državni in mednarodni mentorji in sodniki. Prav tako pomemben vir znanja, spretnosti in tekmovalnih izkušenj predstavljajo tudi bivši tekmovalci. Kot taki obe skupini predstavljata dragocen potencial, ki ga je možno izkoristiti za odkrivanje mladih poklicnih talentov in

za njihov razvoj še v času šolanja. Ob njihovi podpori lahko ustrezna širitev sistema tekmovanj v poklicnih spretnostih znotraj šolskega prostora na nižje stopnje izobraževanja predstavlja enega od načinov zgodnejšega odkrivanja mladih poklicnih talentov. Zlasti uvajanje sistematičnih priprav mladih talentov na tekmovanja pa lahko predstavlja velik premik v kakovosti in količini dela z mladimi poklicnimi talenti.

Vzpostavljen sistem kadrovskega štipendiranja je eden od načinov, s katerim lahko delodajalci nagrajujejo nadarjene, bodoče strokovnjake. Vendar pa skromno število najuspešnejših tekmovalcev, nosilcev kadrovskega štipendiranja tega ne potrjuje.

Zaradi že omenjenih starostnih omejitev tekmovalcev v poklicnih spretnostih sistem štipendiranja nadarjenih prek Zoisovih štipendij ne more biti optimalen način za nagrajevanje mladih poklicnih talentov. To se ne nazadnje kaže tudi v že omenjenem dejstvu, da so vsi trije slovenski tekmovalci, nosilci Zoisovih šti-

pendij le-te pridobili pred vstopom v sistem tekmovanj EuroSkills. Vzpostavljen sistem kadrovskega štipendiranja je eden od načinov, s katerim lahko delodajalci nagrajujejo nadarjene, bodoče strokovnjake. Vendar pa skromno število najuspešnejših tekmovalcev, nosilcev kadrovskega štipendiranja tega ne potrjuje. Pri razmisleku o nagrajevanju zato izhajamo iz osnove ideje tekmovanj v poklicnih spretnostih, ki dejansko temelji

na dveh bistvenih značilnostih poklicnega in strokovnega izobraževanja, tj. razvoj, načrtovanje in izvajanje v socialno partnerskem dialogu in povezovanje mladih in odraslih s trgom dela, ko so ti še vključeni v izobraževanje.

Pri tem gre za skupno odgovornost in za odgovornost vsakega posameznika tako na strani oblikovalcev politik v izobraževanju in zaposlovanju, učiteljev, svetovalnih delavcev, podjetnikov, predstavnikov zavodov, zbornic in drugih socialnih partnerjev kot tudi na strani nadarjenih mladih. <

Viri

1. *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020* (2010). Dostop: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf (24. 2. 2011).
2. Krek, J., Merljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih štipendij (2014). Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Pravno-informacijski sistem. Dostop: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAVI2115> (22. 2. 2015).
4. Nagy, M. (2012). *Zoisovo štipendiranje na Zavodu RS za zaposlovanje v šolskem letu 2010/11*. Zavod RS za zaposlovanje. Dostop: http://www.ess.gov.si/_files/3727/Stipendisti%202010-11.pdf (5. 9. 2012).
5. Žagar, D., Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Nagy, M., Huš, M. B., Marovt, M. (2007). *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*. Zavod RS za šolstvo. Dostop: http://www.zrss.si/doc/210911154359_koncept_viz_nad_srednje_marec_07.doc (6. 5. 2015).

Priloga: Vprašalnik

1. Kdaj si tekmoval na tekmovanju EuroSkills?

- 2008
- 2010
- 2012
- 2014

2. Kakšen je bil tvoj status v času tekmovanja EuroSkills?

- Dijak
- Študent višje strokovne šole
- Študent fakultete
- Študent visoke strokovne šole
- Zaposlen
- Brezposeln
- Drugo

3. Kakšen rezultat si dosegel na tekmovanju EuroSkills?

- 1. mesto
- 2. mesto
- 3. mesto
- Medaljo za odličnost
- Drugo (napiši mesto)

4. Ali si imel/imaš v srednji šoli štipendijo?

- Zoisovo štipendijo
- Kadrovske štipendije
- Nisem imel/nimam štipendije
- Drugo vrsto štipendije (napiši katero)

5. Kakšen je bil tvoj končni uspeh v srednji šoli?

	Letnik sem ponavljal	Zadosten	Dober	Prav dober	Odličen
1. letnik	<input type="checkbox"/> 1. letnik Letnik sem ponavljal	<input type="checkbox"/> 1. letnik Zadosten	<input type="checkbox"/> 1. letnik Dober	<input type="checkbox"/> 1. letnik Prav dober	<input type="checkbox"/> 1. letnik Odličen
2. letnik	<input type="checkbox"/> 2. letnik Letnik sem ponavljal	<input type="checkbox"/> 2. letnik Zadosten	<input type="checkbox"/> 2. letnik Dober	<input type="checkbox"/> 2. letnik Prav dober	<input type="checkbox"/> 2. letnik Odličen
3. letnik	<input type="checkbox"/> 3. letnik Letnik sem ponavljal	<input type="checkbox"/> 3. letnik Zadosten	<input type="checkbox"/> 3. letnik Dober	<input type="checkbox"/> 3. letnik Prav dober	<input type="checkbox"/> 3. letnik Odličen
2. letnik	<input type="checkbox"/> 4. letnik Letnik sem ponavljal	<input type="checkbox"/> 2. letnik Zadosten	<input type="checkbox"/> 2. letnik Dober	<input type="checkbox"/> 2. letnik Prav dober	<input type="checkbox"/> 2. letnik Odličen

6. Kakšno vrsto izobraževanja si zaključil?

- Osnovno šolo (če odključaš to, pojdi neposredno na vprašanje 9)
- Srednjo šolo (zaključni izpit)
- Srednjo šolo (poklicno maturo)
- Srednjo šolo (poklicno maturo + peti predmet)
- Gimnazijo (splošno maturo)
- Višjo strokovno šolo
- Visoko strokovno šolo
- Fakulteto (diploma 1. stopnje)
- Fakulteto (diploma 2. stopnje)
- Doktorski študij

7. V katerem roku si opravil zaključni izpit/poklicno maturo/maturo?

- Spomladanski rok (1. rok)
 - Jesenski rok (2. rok)
 - Drugo
-

8. Kakšen je bil tvoj uspeh na zaključnem izpitu/poklicni maturi/splošni maturi?

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Zadoste | <input type="checkbox"/> Dober |
| <input type="checkbox"/> Prav dober | <input type="checkbox"/> Odličen |

9. Ali ti je udeležba na EuroSkills pomagala pri pridobitvi zaposlitve?

- | | |
|---|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Da | <input type="checkbox"/> Ne |
| <input type="checkbox"/> Ne vem, ker zaposlitve še nisem iskal/-a | <input type="checkbox"/> Drugo |

10. Kakšen je bil tvoj status na dan 30. 1. 2015?

- Dijak
 - Študent višje strokovne šole
 - Študent fakultete
 - Študent visoke strokovne šole
 - Doktorski študent
 - Mladi raziskovalec
 - Zaposlen
 - Brezposeln
 - Drugo
-

Delo z nadarjenimi v šolah

Kazalniki kakovosti – pomoč pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti dela z nadarjenimi učenci

METKA HUSAR ČERNJAVIČ, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci
metka.husar@guest.arnes.si

MARIJA HORVAT, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci
marija.horvat@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Že petnajst let se v osnovnih šolah sistematično ukvarjamo z nadarjenimi učenci, v zadnjih letih pa smo pri samem pouku prednostno pozornost namenjali otrokom z učnimi težavami. Za zagotavljanje optimalnega razvoja nadarjenega učenca pa je kakovosten pouk bistveni dejavnik. Na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci smo priložnost za nov zagon na področju dela z nadarjenimi učenci poiskali v razvojni nalogi ZRSŠ – Pedagoško vodenje, dvig ravni znanja in nadarjeni učenci. V prispevku je predstavljen primer uporabe kazalnikov kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi kot pripomočka za analizo in dvig kakovosti dela z nadarjenimi učenci. Oblikovani so bili v okviru omenjene razvojne naloge. Ugotavljamo, da so kazalniki kakovosti dober pripomoček za analizo dela osnovne šole, ki nakazuje smernice za možne izboljšave, saj smo ob njihovi uporabi izvedli poglobljeno analizo dela z nadarjenimi učenci, posebno vrednost pa prinašata ob tem ustvarjeni dialog in razmislek o delu z nadarjenimi učenci celotnega kolektiva, staršev in učencev.

Ključne besede: nadarjeni učenci, kazalniki kakovosti, individualizacija

Quality Indicators - Aid in Assessing and Ensuring the Quality of Gifted Education

● **Abstract:** In primary schools we have been systematically dealing with gifted pupils for fifteen years; in recent years, we have been paying special attention to children with learning difficulties. An essential factor of ensuring the optimal development of a gifted pupil is quality teaching. In the France Prešeren Primary School Črenšovci we have found an opportunity for a new start in working with gifted pupils in the development project of the National Education Institute Slovenia called Pedagogical Leadership, Raising the Level of Knowledge and Gifted Students. This paper presents an example of the use of quality indicators for educational work with the gifted as a tool for the analysis and improvement of the quality of work with gifted pupils. They have been developed in the context of this development project. We have determined that the quality indicators are a good tool for analysing the work in the Primary School, and that they also suggest guidelines for possible improvements, because we have performed an in-depth analysis of the work with gifted pupils when applying them in practice. Special value is generated by the dialogue created among the entire collective, parents and pupils and the reflection on the work with gifted pupils.

Key words: gifted pupils, quality indicators, individualisation.

Uvod

Na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci smo z odkrivanjem in delom z nadarjenimi učenci začeli takoj ob potrditvi Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999), ki je šolam, vključenim v program devetletke, nakazal temeljne strokovne usmeritve na tem področju dela. Uresničevanja Koncepta smo se že takrat lotili z veliko vnamo in ga vzeli kot izziv, čeprav je to pomenilo zopet nekaj dodatnega izobraževanja, usposabljanja, dodatnega dela in seveda tudi stroškov, saj vse šole nismo imele zaposlenih psihologov, ki bi izvajali psihodiagnostične teste z učenci in interpretacijo testnih rezultatov učencem, staršem in učiteljem. Kljub začetnim težavam smo se dela lotili z vso odgovornostjo in v začetni fazi organizirali različne dodatne dejavnosti, kot so sobotne šole, tabori, festivali, različne ekskurzije, na katere smo vabili prepoznane nadarjene učence. Kljub dobrim povratnim informacijam s strani učencev in staršev smo menili, da je treba z nadarjenimi učenci drugače delati tudi pri samih urah rednega pouka, kajti pričakuje se, da bodo ti učenci dosegali višje ravni znanja, s tem da ne bodo delali več, pač pa bolj poglobljeno in v skladu z višjimi taksonomskimi stopnjami znanja. Prav zaradi tega

Kljub dobrim povratnim informacijam s strani učencev in staršev smo menili, da je treba z nadarjenimi učenci drugače delati tudi pri samih urah rednega pouka, kajti pričakuje se, da bodo ti učenci dosegali višje ravni znanja, s tem da ne bodo delali več, pač pa bolj poglobljeno in v skladu z višjimi taksonomskimi stopnjami znanja.

smo se odločili, da sodelujemo v razvojni nalogi ZRSŠ Pedagoško vodenje, dvig ravni znanja in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci. V okviru te razvojne naloge smo sooblikovali kazalnike kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli, s katerimi smo lažje ocenili kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole na področju dela z nadarjenimi in evalvirali dosedanje delo ter načrtovali delo v prihodnje. Dela smo se lotili sistematično in po korakih. Prevetrili smo tim za delo z nadarjenimi učenci na šoli, ga dopolnili z novimi sodelavci in se lotili evalvacije dela z učenci, sodelavci in starši.

Po sprejetih dopolnitvah in spremembah Zakona o osnovni šoli (ZOŠ) iz leta 2011 so nadarjeni učenci opredeljeni kot posebna skupina učencev, ki »izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu« (ZOŠ, 2011, št. 87/2011). Nadarjeni učenci torej niso učenci, ki potrebujejo učno pomoč kot učenci s posebnimi potrebami, temveč predvsem spodbude za uresničevanje svojih potencialov (Bela knjiga 2011).

V 11. členu ZOŠ je šoli naloženo, da nadarjenim učencem »zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela«.

Razvojna naloga Pedagoško vodenje, dvig ravni znanja in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli

V šolskem letu 2013/2014 se je naša šola skupaj z desetimi osnovnimi šolami v Pomurju vključila v razvojno nalogo ZRSS OE Murska Sobota, ki jo vodita mag. Tanja Bezić in Irena Kumer. Odločitev za vključitev ni bila težka, saj ima naša šola v razvojnem načrtu, ki se udejanja v letnih delovnih načrtih, dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela opredeljen kot prioriteto nalogo. V razvojni nalogi smo videli priložnost za dvig kakovosti dela na področju dela z nadarjenimi učenci.

Cilji razvojne naloge so:

- izboljšati kakovost znanja na šolah (tudi višji deleži odličnega znanja) in individualiziranih načrtov vzgojno-izobraževalnega dela za odkrite nadarjene učence (INDEP);
- oblikovati kazalnike kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi tudi za osnovne šole (priređiti pripomoček za analizo stanja in načrtovanje sprememb za srednje šole iz leta 2011) in
- vzpostaviti talent točke na osnovnih šolah.

Delo Osnovne šole Franceta Prešerna Črenšovci v okviru razvojne naloge Pedagoško vodenje, dvig ravni znanja in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci

- a) Priređanje Kazalcev kakovosti za delo z nadarjenimi v srednjih šolah (KKNAD SŠ 2011) oz. oblikovanje kazalnikov kakovosti za področje dela z nadarjenimi učenci v OŠ (KKNAD OŠ)

V začetku šolskega leta 2013/2014 smo po korakih usklajevali kazalnike kakovosti: najprej smo o srednješolskih kazalnikih razpravljali člani šolskih timov na delovnih srečanjih v projekt vključenih šol, nato smo jih pregledali še po posameznih šolah. Na naši šoli smo v razširjenem timu za delo z nadarjenimi učenci (v tim smo vključili tudi vodje strokovnih aktivov) kazalnike kakovosti usklajevali

tako, da smo o njih razpravljali, jih spreminjali, posamezne izločali, primerjali in dopolnjevali, spremembe pa sprejeli z vsaj dvotretjinskim soglasjem.

Vse tako potrjene ali dopolnjene kazalnike smo sodelujoče šole posredovale na Zavod RS za šolstvo, kjer so jih na podlagi naših mnenj dokončno uskladili in jih vsem poslali kot KKNAD OŠ - obliko za poskusno uporabo v šolskem letu 2013/2014.

Usklajeni kazalniki kakovosti so obsežni in so oblikovani za sedem temeljnih področij:

- 1) program vzgojno-izobraževalnega dela šole za spodbujanje razvoja nadarjenih,
- 2) vodenje in koordinacija izvajanja koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci na šoli,
- 3) usklajenost med Konceptom (teoretična izhodišča, cilji, načini odkrivanja) ter organizacijskimi modeli dela šole,
- 4) spremljanje in evalvacija programa za delo z nadarjenimi na šoli,
- 5) program za socialno-emocionalni in moralni razvoj nadarjenih,
- 6) stalno strokovno izobraževanje učiteljev,
- 7) odkrivanje nadarjenih (evidentiranje in identifikacija) in načrtovanje INDEP.

Kazalniki kakovosti so razvrščeni v dve podskupini. Eni opisujejo pričakovano ravnanje šole, drugi odlično prakso (preseganje pričakovani).¹

- b) Ocenjevanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci

Kazalnike kakovosti, usklajene za OE Murska Sobota, smo za ocenjevanje kakovosti na naši šoli poskusno uporabili januarja 2014.

Ocenjevanje smo izvedli v okviru projektnega tima za delo z nadarjenimi učenci, potem pa smo na ločenih srečanjih vanj vključili še učiteljski zbor, nadarjene učence in njihove starše. Še posebej smo v razpravah iskali rešitve za področja,

ki so se na naši šoli izkazala za šibkejša. Največ razprave smo strokovni delavci posvetili iskanju rešitev za področje Program vzgojno-izobraževalnega dela šole za spodbujanje razvoja nadarjenih.

Dogovorili smo se, da bomo bolj izkoristili možnosti prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela potrebam

Na naši šoli smo v razširjenem timu za delo z nadarjenimi učenci kazalnike kakovosti usklajevali tako, da smo o njih razpravljali, jih spreminjali, posamezne izločali, primerjali in dopolnjevali, spremembe pa sprejeli z vsaj dvotretjinskim soglasjem.

nadarjenih tako, da učitelj že v letni pripravi, po posameznih sklopih, načrtuje dejavnosti za nadarjene, znotraj strokovnega aktiva pa učitelji predstavijo svoje pristope za delo z nadarjenimi učenci in tako širijo dobro prakso.

Analizirali smo tudi pomisleke o akceleraciji in rapravljali o možnosti hitrejšega napredovanja znotraj posameznega razreda oz. občasnega prehajanja v višji razred.

Za starše in učence smo uporabili prilagojene, manj obsežne preglednice za ocenjevanje kakovosti - izločeni so bili opisi ravnanja šole, o katerih starši ne bi mogli presojati, ker nimajo dovolj vpogleda. Starši in učenci so aktivno sodelovali in na temelju opisov pričakovanega ravnanja šole ali odlične prakse podali predloge za višjo kakovost na področju dela z nadarjenimi učenci. Z njimi smo se dogovorili, da v vsakem šolskem letu organiziramo vsaj eno posebno srečanje za starše nadarjenih učencev.

c) Oblikovanje načrta sprememb v delovanju šole

Na podlagi analize rezultatov ocenjevanja po kazalnikih kakovosti in zbranih mnenj oz. predlogov smo opravili SWOT-analizo, v kateri smo izpostavili prioritete ter oblikovali akcijski načrt za delo (oz. načrtovali spremembe v delovanju šole na področju dela z nadarjenimi učenci).

Dogovorili smo se, da bomo bolj izkoristili možnosti prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela potrebam nadarjenih tako, da učitelj že v letni pripravi, po posameznih sklopih, načrtuje dejavnosti za nadarjene.

Ugotovitve na podlagi nekaterih preteklih izkušenj

V okviru razvojne naloge so pomembne tudi hospitacije na šolah, sodelujočih v projektu, in izmenjava primerov dobre prakse. Naša učiteljica slovenščine je kot dober primer prakse predstavila učne mape učencev pri slovenščini, ki omogočajo individualizirano načrtovanje in spremljanje napredka učenja (formativno spremljanje).

V okviru rednega spremljanja pouka (hospitacije ravnateljice) ravnateljica spremlja tudi delo z nadarjenimi učenci pri rednih urah pouka, še posebej individualizacijo in diferenciacijo. K stalnemu izboljševanju pedagoške prakse prispevajo tudi medsebojne kolegialne hospitacije na šoli, ki tečejo po celotni vertikali od vrtca do devetega razreda, pa tudi predstavitve primerov odlične prakse dela z učenci na vsakoletnem mednarodnem simpoziju, ki ga februarja organiziramo na naši šoli. Leta 2015 je bila osrednja tema tega simpozija *Avtonomija dela z vidika posebnih potreb in nadarjenosti učencev*.² Z opisanimi načini izmenjavanja izkušenj in znanj se poleg učencev učimo tudi vsi zaposleni ter z novimi ugotovitvami in spoznanji dopolnjujemo naš razvojni načrt ter izboljšujemo že obstoječo prakso.

Rezultati so pokazali, da na naši šoli dosegamo več kot 2/3 točk pričakovanega ravnanja na vseh sedmih področjih kakovosti, najvišje število točk pa na področjih pod točko 5: *Program za socialno-emocionalni in moralni razvoj nadarjenih učencev* in pod točko 6: *Stalno strokovno izobraževanje učiteljev*.

PREDNOSTI:	POMANJKLJIVOSTI:
<ul style="list-style-type: none"> • skrb za socialno-emocionalni razvoj nadarjenih, • delavnice učenje učenja, • individualizirani pristopi, formativno spremljanje na nekaterih predmetnih področjih, • izobraževanje strokovnih delavcev, • obogatitvene dejavnosti, sobotne šole za nadarjene, • široka ponudba tekmovanj in priprave, • spodbujanje za vključevanje v različne natečaje, • sodelovanje na prireditvah, tudi zunaj šole. 	<ul style="list-style-type: none"> • pomisleki ob preskoku razreda, hitrejšo napredovanje po razredih, preskok pri posameznih predmetih, • jasno opredeljene in predstavljene možnosti prilagajanja – zgodnejši vpis, preskok razreda, • preobremenjenost učencev zaradi zunajšolskih dejavnosti.
PRILOŽNOSTI:	TVEGANJA:
<ul style="list-style-type: none"> • poglobljeno sodelovanje s starši nadarjenih, aktivnejše vključevanje učencev, • načrtovanje dela z nadarjenim na nivoju strokovnih aktivov. 	<ul style="list-style-type: none"> • visoke ambicije staršev ob nemotiviranosti posameznih učencev, • dodatno delo strokovnih delavcev, • številni interesi posameznih učencev.

Preglednica 1: Povzetek ugotovitev (SWOT-analiza)

2 Zbornik mednarodnega simpozija je v tisku.

Najmanj točk (vendar še vedno več kot 75 %) za pričakovano ravnanje smo dosegli na področju 1: *Program vzgojno-izobraževalnega dela šole za spodbujanje razvoja nadarjenih*. Tako torej največ možnosti za nadaljnji razvoj in napredek vidimo na področju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci.

č) Smernice za akcijski načrt delovanja šole

Na temelju opravljene analize smo si zastavili prioritete cilje za delo v šolskem letu 2014/2015:

- spremljanje diferenciacije pri pouku (cilj: doseganje višjih taksonomskih ravni znanja),
- aktivnejše vključevanje staršev in učencev v načrtovanje, spremljanje in izpeljavo programa,
- izboljšanje informiranosti vseh udeleženi.

Pri oblikovanju obogatitvenega programa smo vključili predloge nadarjenih učencev in staršev in za šolsko leto 2014/2015 načrtovali:

- večjo ponudbo delavnic in taborov za nadarjene učence,
- festival talentov,
- šolo za razmišljanje,
- delavnice za osebnostno rast,
- več druženja nadarjenih učencev z učenci drugih šol (različne delavnice s srednješolci, sodelovanje med šolami),
- ponudbo kulturnih prireditev (večerna operna predstava v Mariboru),
- medgeneracijsko sodelovanje (delavnice Simbioza) ...

Sklep

Zakaj so kazalniki kakovosti dela z nadarjenimi učenci lahko pomemben pripomoček samoevalvacije, razvoja in načrtovanja višje kakovosti dela?

Kazalniki kakovosti na področju dela z nadarjenimi učenci so pripomoček, ki omogoča konkretno analizo stanja, iz katere lahko izhaja načrtovanje razvoja in dviga kakovosti dela na področjih, kjer rezultati še niso zadovoljivi.

Na temelju analize in spremljave dela smo si na šoli zastavili spremljanje pouka z vidika doseganja višjih taksonomskih ravni znanja nadarjenih učencev. Na vseh področjih si zastavljamo visoke cilje za vse učence, še posebej pa za nadarjene učence, ki ne delajo več, pač pa bolj poglobljeno, samostojno, kritično in miselno aktivno. Svoja znanja na področju nadarjenosti primerjamo tudi na nacionalni in mednarodni ravni, s tem da vsako leto organiziramo mednarodni simpozij s področja avtonomije dela šole.

Osredotočamo se na kakovostno povratno informacijo učencem, ki tem omogoča, da nenehno izboljšujejo svoje znanje, samostojno načrtujejo svoj razvoj in preverjajo uresničevanje ciljev, ki so si jih zastavili.

Ugotavljamo, da so kazalniki kakovosti dober pripomoček za samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci in z njihovo uporabo pri ocenjevanju kakovosti dobro nakazujejo smernice za izboljšanje dela. Ob njihovi uporabi smo skupaj razmislili o delu tako učitelji kot tudi nadarjeni učenci in njihovi starši. Obogateni s spoznanji vidimo pred seboj nove izzive. <

Kazalniki kakovosti na področju dela z nadarjenimi učenci so pripomoček, ki omogoča konkretno analizo stanja, iz katere lahko izhaja načrtovanje razvoja in dviga kakovosti dela na področjih, kjer rezultati še niso zadovoljivi.

Literatura in viri

1. Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci OŠ (KKNAD OŠ MS). Razvojna naloga Zavoda RS za šolstvo: Pedagoško vodenje, dvig ravni znanja in nadarjeni učenci. Gradivo za poskusno uporabo v razvojni nalogi ZRSS v š. l. 2013/14 (neobjavljeno gradivo; arhiv ZRSS OE Murska Sobota).
2. Koncept Odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). Ljubljana. Dostop: http://www.zrss.si/pdf/250811100623_ssd_nadarjeni_20koncept_1.pdf (18. 3. 2015).
3. Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS. 87/2011.
4. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011).
5. Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v srednjih šolah (2011). Dostop: http://www.zrss.si/pdf/221211133958_kazalniki_kakovosti_nad_srednje_november_011_24štcrke.pdf (18. 3. 2015).

Delo z nadarjenimi v šolah

Internatski športni oddelki Gimnazije Šiška: nadarjenost naših dijakov – izziv za nas

DESA KAPELJ GORENC, Gimnazija Šiška
desa.kapelj-gorenc@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Na Gimnaziji Šiška od leta 1991 skrbimo za šolanje dijakov, nadarjenih na psihomotoričnem področju. To so dijaki, ki se aktivno ukvarjajo s športom in so vrhunski ali perspektivni športniki v svojih starostnih kategorijah. Delo s športniki v športnem oddelku je zelo specifično in skrbno načrtovano od prvega dne pa do zaključka šolanja. Uspeh dijaka športnika je odvisen od dobrega sodelovanja med šolo, dijaškim domom, športno zvezo, klubom in trenerjem. V šolskem letu 2001/2002 pa smo napravili še korak naprej. V sodelovanju z Nogometno zvezo Slovenije smo odprli prvi oddelek internatskega tipa za šolanje perspektivnih nogometašev. Cilj uvedbe takega oddelka je bil doseči vsestranski razvoj dijaka, pridobivanje znanja ter hkrati njegov optimalen športni razvoj. Ti oddelki so se izkazali kot zelo uspešni, saj bo septembra 2015 pri nas začela šolanje po tem programu že 15. generacija.

Ključne besede: nadarjeni na gibalnem področju, športni oddelki, celovita oskrba športnikov

Uvod

Športni oddelki internatskega tipa so že preizkušeni v nekaterih evropskih, predvsem pa ameriških srednjih šolah (college). Na Gimnaziji Šiška smo v šolskem letu 2001/2002 v sodelovanju z Nogometno zvezo Slovenije odprli prvi oddelk internatskega tipa za šolanje perspektivnih nogometašev. Ponujamo najtesnejšo povezavo šole in športa - tako smo osmislili obstoj in nadaljnji razvoj športnih oddelkov. Na Gimnaziji Šiška od leta 1991 skrbimo za šolanje dijakov, nadarjenih na psihomotoričnem področju. To so dijaki, ki se aktivno ukvarjajo s športom in so vrhunski ali perspektivni športniki v svojih starostnih kategorijah. Delo s športniki v športnem oddelku je zelo specifično in skrbno načrtovano od prvega dne pa do zaključka šolanja. Uspeh dijaka športnika je odvisen od dobrega sodelovanja med šolo, dijaškim domom, športno zvezo, klubom in trenerjem.

Uspeh dijaka športnika je odvisen od dobrega sodelovanja med šolo, dijaškim domom, športno zvezo, klubom in trenerjem.

Uspeh dijaka športnika je odvisen od dobrega sodelovanja med šolo, dijaškim domom, športno zvezo, klubom in trenerjem. Prvič smo v Sloveniji uspeli organizirati popolnoma homogen oddelk nogometašev. Zakaj ravno nogomet? Ker je Nogometna zveza Slovenije s svojo vizijo dela z mladimi reprezentancami videla prednost dela in šolanja v takem oddelku in je s svojo panožno športno šolo, kot predvidevajo usmeritve nacionalnega programa športa v Republiki Sloveniji, omogočila kakovostno športno vzgojo mladih športnikov, skladno z mednarodno primerljivimi cilji, standardi in normativi.

Uspeli smo osmisliti našo idejo, ki je po desetletju priprav našla svojega sogovornika v Nogometni zvezi Slovenije. Cilj uvedbe takega oddelka je bil doseči vsestranski razvoj dijaka, pridobivanje znanja ter hkrati njegov optimalen športni razvoj. Ti oddelki so se izkazali kot zelo uspešni, saj bo septembra 2015 pri nas začela šolanje po tem programu že 15. generacija.

Prednosti teh oddelkov so:

- vsakodnevno in celodnevno pedagoško delo v šoli in dijaškem domu, ki omogoča boljši učni uspeh dijakov,
- maksimalno je izkoriščena organizirana učna pomoč dijaku, priprave na pouk in učenje v dijaškem domu so vodeni,
- dijaku je v vsakem trenutku na voljo vsa literatura in računalniška oprema,
- motivacija za delo je večja, odsotnost od pouka je minimalna, boljši je učni uspeh,
- dijaku je nudena vsakodnevna pomoč pedagoga, vzgojitelja, fizioterapevta in športnega psihologa,
- urejena sta zdrava športna prehrana in način življenja,

- racionalizacija časa, ker je celodnevno delo v šolskem prostoru,
- skupni športni cilji, ki izboljšajo šolsko klimo,
- dijaku je ob uporabi sodobne tehnologije zagotovljen vrhunski trening, ki ga vodi trener s PRO-licenco s pomočniki, vsi so strokovno in pedagoško usposobljeni in pri svojem delu usklajeni,
- optimalna koordinacija med športnim in šolskim delom.

Za vse tiste bralce našega prispevka, ki ne poznajo specifik del v športnih oddelkih, želimo na kratko predstaviti **posebnosti dela v športnih oddelkih klasičnega tipa**, ki pa veljajo tudi za športni oddelk internatskega tipa:

- dijaki so pri vpisu najprej izbrani po športnem in nato še po učnem. kriteriju,
- število dijakov v oddelku je od 11 do 22,
- pouk poteka le v dopoldanskem času,
- učitelji, ki poučujejo v športnih oddelkih, imajo v delovni obveznosti nekaj ur, namenjenih za individualno pomoč dijaku športniku,
- pouk športne vzgoje poteka v obliki treh jutranjih treningov po 2 uri - 6 ur tedensko. Prvi dve leti je vadba enotna za vse dijake v letniku, v tretjem in četrtem letniku pa je vadba individualizirana in specializirana,
- vsako leto, razen v 4. letniku, imajo dijaki dva športna tedna, zimskega in poletnega, kot športne priprave na terenu,
- dijaki vrhunski športniki, ki so dlje časa odsotni zaradi športa, se lahko šolajo na daljavo (smo v projektu Olimpijskega komiteja Slovenije) in lahko šolanje usklajujejo z individualno pedagoško pogodbo,
- dijaku, ki so perspektivni ali vrhunski športniki in iz opravičljivih razlogov ne napredujejo ali ne zaključijo šolanja, se status dijaka lahko podaljša, vendar največ za dve leti,
- za usklajevanje dela z dijaki skrbijo razrednik, športni in pedagoški koordinator, svetovalna služba, posredno pa celoten učiteljski zbor in kolegij ravnatelja,
- preverjanja in ocenjevanja so vnaprej napovedana tako pisno kot ustno in so skupaj s športnimi obremenitvami vpisana v poseben obrazec v dijakovem šolsko-športnem rokovniku,
- dijak športnik lahko prehaja iz športnega v splošni oddelk in obratno. Prehod je urejen s pravilnikom,
- dijaki športniki so glede na svojo športno uspešnost razdeljeni po kategorijah (A, B, C).

Dijaki športniki so z ustanavljanjem športnih oddelkov dobili možnost, da realizirajo svoje športne in

Ura ↓	Dan →	PON.	TOR.	SRE.	ČET.	PET.	SOB.	NED.
	6.30	zajtrk	zajtrk	zajtrk	zajtrk	zajtrk		
P.	7.10-7.55	organizirana učna pomoč	organizirana učna pomoč	trening	trening	organizirana učna pomoč		
1.	8.00-8.45	MAT	ZGO	7.30-9.15	7.30-9.15	BIO		
2.	8.50-9.35	SOC	športna vzgoja preventivna v. in kordinacija 8.50-10.25			SLO		
3.	9.40-10.35	športna vzgoja regeneracija 9.40-11.05		MAT	NEM			
	10.25-11.05	malica	malica	malica	malica	malica		
4.	11.05-11.50	malica	GEO	SLO	SOC	ANG		
5.	11.55-12.40	NEM	ANG	ANG	MAT	NEM		
6.	12.45-13.30	SLO	KEM	FIZ	SLO	MAT		
7.	13.35-14.20	BIO	FIZ	KEM		ZGO		
8.	14.25-15.10	organizirana učna pomoč	kosilo	GEO	LUM	kosilo		
	15.10-16.00	kosilo	organizirana učna pomoč	kosilo	kosilo			
	16.00-17.30	učne ure od 16.00-17.30	trening 16.00-17.30	organizirana učna pomoč	športna vzgoja ind. programi 16.00-17.30			
	17.30-19.00	trening 17.30-19.00	učne ure od 18.00-19.30	učne ure od 18.00-19.30	učne ure od 18.00-19.30			
	19.00-20.30	večerja in prosti čas	večerja in prosti čas	večerja in prosti čas	večerja in prosti čas			
	20.30-21.30	samostojno učenje ali prosti čas	samostojno učenje ali prosti čas	samostojno učenje ali prosti čas	samostojno učenje ali prosti čas			
	22.00	spanje	spanje	spanje	spanje			

Primer delovnega tedna v 3. letniku

učne cilje v sistematično organiziranem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Tudi nacionalni program športa opredeljuje športno šolo kot usmerjeno in organizirano obliko dela z nadarjenimi

otroki in mladino. Poudarjen je način dela, kjer se v procesu usmerjanja mladih enakovredno prepletajo vzgojno-izobraževalne komponente in komponente procesa treniranja (Cankar, A., Kovač, M., 1995, str. 283). Uveljavljanje slovenskih športnikov in doseganje mednarodno odmevnih dosežkov naravnost zahtevata snovanje in udejanjanje strokovnih rešitev.

To je še zlasti pomembno zaradi majhne baze vrhunskega športa pri nas. Prav zaradi tega mora biti še posebej poudarjena skrb za usmerjanje mladih nadarjenih športnikov (Šturm, 1994). Uvedba športnih oddelkov v slovenski šolski prostor leta 1991 je ponudila organizirani sistem, ki dijakom športnikom omogoča optimalen razvoj tako na športnem kot učnem področju.

Učitelji, ki poučujejo v športnih oddelkih, imajo v delovni obveznosti nekaj ur, namenjenih za individualno pomoč dijakom športnikom.

Po desetih letih delovanja športnih oddelkov na Gimnaziji Šiška smo začutili, da dijaki športniki potrebujejo še več. Izsledki raziskav kažejo potrebo po dodatni angažiranosti šol in po vključevanju dodatnih strokovnjakov v delo z mladimi športniki znotraj šole (Jurak in sod., 2005, str. 7). Športnikom, ki živijo v dijaškem domu, smo želeli ponuditi dodatne aktivnosti v okviru celostne oskrbe in tako omogočiti optimalne pogoje za uresničevanje športnih ciljev in pridobivanje širokega srednješolskega znanja s podarkom na vsebinah, ki so povezane s športom.

K sodelovanju smo povabili strokovnjake iz Nogometne zveze Slovenije in začeli z novostjo v slovenskem šolskem prostoru - z internatskim športnim oddelkom. Začetki so bili negotovi, saj šolski sistem v Sloveniji normativno in kadrovske ne podpira dela v sklopu internatskega oddelka. Tudi Nogometna zveza Slovenije je bila prvič v položaju partnerja v takem projektu. Začeli smo iskati možnosti, kako v okviru danih pogojev ponuditi največ. Za optimalno delo v takem oddelku je bilo treba ob rednih urah, ki so določene s predmetnikom, poskrbeti tudi za dobre bivalne pogoje, pogoje učenja popoldne, medicinsko oskrbo, prehrano in kakovosten trening. Vrhunski šport je model treniranja, ki celovito zajema >

biofizične, psihične in socialne vidike osebnosti športnika in omogoča njeno transformacijo v stanje visoke učinkovitosti. Poleg vadbenega procesa v ožjem pomenu besede vključuje tudi prehrano, počitek, ožje in širše socialno okolje, psihično stanje in osebni vrednostni sistem (Cankar, A., Kovač, M., 1995, str. 94-95). V začetku smo optimistično pričakovali, da bo osebni vrednostni sistem dijakov in celostni sistem vzgoje in izobraževanja, ki poudarja športni slog življenja, preventivo pred poškodbami, regeneracijo po treningu in možnost psihološke priprave, dovolj za odgovorno in aktivno sodelovanje vseh. Vendar to ni bilo dovolj, zato smo razmišljali, kaj lahko še spremenimo. V zadnjih dveh letih se posvečamo individualnemu delu z dijaki in opažamo večjo angažiranost in napredek. Večina dela temelji na pripravi in nadzoru nad izvajanjem individualnih programov treniranja, regeneracije in učenja. V sklopu teh sprememb je nastal naš inovativni projekt Regeneracija organizma športnikov in psihološka priprava, ki pa je prerasel v celovito oskrbo dijakov v internatskem oddelku.

Vrhunski šport je model treniranja, ki celovito zajema biofizične, psihične in socialne vidike osebnosti športnika in omogoča njeno transformacijo v stanje visoke učinkovitosti.

Celovita oskrba dijakov v internatskem oddelku

Že Jurak in sodelavci ugotavljajo, da je ključna težava sistema šolanja športno nadarjenih v preozkem dojemljanju skrbi za športno nadarjene. Dijakom športnikom šole ponujajo športno vadbo in pomoč pri usklajevanju šolskih in športnih obveznosti, ne pa tudi spremljajočih dejavnosti, ki so nujne za športno uspešnost in ki predstavljajo bolj celovit pristop k športniku. Takšne dejavnosti so načrtovanje časa za učenje, ustrezna medicinska oskrba, prehrana, regeneracija ipd. (Jurak in sod., 2005, str. 171).

V internatskih oddelkih imamo veliko prednost, da so dijaki v naši oskrbi od ponedeljka do petka, zato lahko svoje delo razporedimo čez ves dan in cel teden. Dijake lahko usmerjamo in vzgajamo jih spodbujamo, da si postavijo jasne cilje tako na učnem kot športnem področju, spoznajo svoja močna in šibka področja ter se naučijo čim bolj učinkovito organizirati svoj čas. V prizadevanjih za boljšo organizacijo časa dijaka športnika povežemo z razrednikom, vzgojiteljem, trenerjem, starši, pedagoškima in športnim koordinatorem. Na izvedbenem nivoju dijaki izpolnijo svoj tedenski načrt dela z vzgojiteljem v dijaškem domu in izvedbo tega oddajo razredniku, ki

opravi analizo učenja in uspešnosti pri preverjanjih in ocenjevanjih znanja. Analiza učenja je v veliko pomoč pedagoškemu koordinatorju, kadar mora pomagati dijaku z učnimi težavami. V projekt je vključen tudi športni psiholog z vsebinami pri pouku psihologije in teoriji športa. Planiranje in realizacija obremenitev nam pomagata pri evalvaciji učenja in uspešnosti dijakov.

Posebnost štirih internatskih nogometnih oddelkov je, da se športna vzgoja in treningi nogometa vrstijo v šoli od ponedeljka do petka (z izjemami v višjih letnikih, ko dijaki kakšen tedenski trening opravijo tudi v matičnem klubu). Delo je usklajeno s potrebami vrhunškega nogometa, smo program razširili po vsebini in zahtevnosti, prilagodili metodiko poučevanja ter omogočili individualni pristop pri delu s poškodovanimi dijaki v času rehabilitacije. Športno vzgojo smo nadgradili, jo povezali z vsebinami drugih predmetnih področji (psihologija, biologija, kemija, fizika, zgodovina) in popestrili s sodobnimi didaktičnimi pristopi (sodelovalno učenje, problemski pouk, raziskovalno delo ipd.). Pri tem smo dijakom ponudili dodatna znanja, ki smo jih izvajali v sklopu rednih učnih ur, obveznih izbirnih vsebin ali celodnevnih aktivnosti v internatu.

Izvedbeni model - posebnosti

Posebnosti na izvedbenem nivoju so:

Regeneracijski treningi in preventivna vadba pred poškodbami v internatskem oddelku

Program športne vzgoje v okviru šestih ur in program treningov v okviru osmih ur, ki so v internatskem oddelku tesno povezani s športno vzgojo, je obogaten z regeneracijskimi in s preventivnimi vsebinami. Vsak ponedeljek zjutraj potekata regeneracijska treninga v okviru športne vzgoje za 3. in 4. letnik. Vsebinsko so treningi sestavljeni iz preventivnih vaj za stabilizacijo trupa in sklepov, aerobike, pilatesa, joge, razteznih vaj, tehnik sproščanja (dihalnih vaj, vizualizacije, meditacije), vaj koncentracije in masaže. Program vodi profesor športne vzgoje. Ob torkih zjutraj je za 3. in 4. letnik trening koordinacije v športni dvorani, ki ga vodi trener, sočasno dopolnjen z vadbo za poškodovane in vse, ki potrebujejo individualno prilagojen preventivni trening v specializiranem prostoru, ki ga vodi profesor športne vzgoje. Vsako četrtekovo dopoldne v okviru atletike za dijake 1. in 2. letnika na atletskem stadionu del ure profesor športne vzgoje namensko posveti preventivni vadbi za stabilizacijo sklepov in hrbtenice, popoldne pri športni vzgoji za dijake 3. in 4. letnika pa profesor športne vzgoje uvodni del

Ime in priimek: _____ Razred: _____ Datum: od _____ do: _____

URNIK

Ura	Dan →	PON.	TOR.	SRE.	ČET.	PET.	SOB.	NED.
P.	7.10-7.55							
1.	8.00-8.45							
2.	8.50-9.35							
3.	9.40-10.25							
4.	11.05-11.50							
5.	11.55-12.40							
6.	12.45-13.30							
7.	13.35-14.20							
8.	14.25-15.10							
	15.15-16.00							
	16.00-17.00							
	18.00-19.00							
	19.00-20.30							
	20.00-21.00							
	21.00-22.00							
	spanje							

Najprej v urnik vpiši treninge in druge predvidene obveznosti

Planiraj učenje

Pon _____

Tor _____

Sred _____

Čet _____

Pet _____

Sob _____

Ned _____

Dnevno izpolni tabelo:

- naučeno obkroži vpiši predmet, ki si se ga učil, pa še ne znaš dovolj
- sicer vpiši, kaj si delal.
- vpiši, kdaj si odšel spat.

Podpis staršev: _____

Podpis vzgojitelja: _____

Oddaj razredniku za pretekli teden!

Ljudi cenimo zaradi znanja, njihove inteligence, srčnosti in odnosa do drugih. Znanje je najmočnejše orožje proti človeškemu napuhu in neumnosti in ti nudi tudi neskončne možnosti za uspeh. Postani lastnik znanja, profesorji smo ponosni, da lahko pomagamo.

Tedenski plan dela (obrazec) (Vir: Kapelj Gorenc, Herga Šilc, 1999.)

ure posveti preventivni vadbi za stabilizacijo sklepov in hrbtenice, nadaljuje z vadbo po individualnih programih, ki so prilagojeni dijakovim posebnostim in zahtevam za optimalen osebni napredek pri vadbi, ki jih pripravi športna koordinatorica po posvetu s trenerji in z dijaki. Vsak petek dopoldan v 1. in 2. letniku pri urah športne vzgoje poučujeta dva profesorja športne vzgoje (sodelovalno poučevanje), kjer vadbo za regeneracijo in rehabilitacijo po poškodbah dopolnjujemo s športno gimnastiko. Vadba poteka v gimnastični dvorani.

S tem zagotavljamo večjo kakovost in varnost pri elementih gimnastike ter dijake navajamo na regeneracijo, preventivno kompenzacijsko vadbo proti poškodbam, ki naj bi postala stalnica v njihovi športni karieri. Za dijake smo pripravili tudi videopredstavitve vaj, in sicer predvsem za preventivno vadbo in vadbo po poškodbah, za čim hitrejšo vrnitev v trenajni proces. Vsak dan na treningih trenerji del vadbe posvetijo stabilizaciji sklepov in hrbtenice kot preventivni dejavnosti pred poškodbami.

Usvajanje teoretičnega znanja

V sklop prizadevanj za zagotovitev razvoja zmožnosti otrok, nadarjenih za šport, in enakopravnosti športnih znanj v primerjavi z drugimi znanji sodijo tudi prizadevanja za uveljavitev športne vzgoje kot maturitetnega predmeta (Jurak in sod., 2005, str. 221).Skupaj z

dijaki gradimo vsebinsko smiselno celoto teoretičnih vsebin v večjem obsegu (vsako leto 50 ur), ki bi koristile športniku na njegovi karierni poti, dijaku, ki ima rad šport, pa na njegovi življenjski poti.Vsebine so izvedene v večernih urah v dijaškem domu v sklopu celotedenske oskrbe.

Nekatere teoretične vsebine izvedemo na taborih v okviru obveznih izbirnih vsebin, ki so organizirane dvakrat letno. Posebnost so ure, izvedene, v sklopu medpredmetnih povezav in sodelovalnega poučevanja.

Vsebine v sklopu medpredmetnih povezav:

- psihologija-športna vzgoja: na temo postavljanje ciljev izpeljemo delavnicah Moje vrednote in Tehnike sproščanja;
- biologija-kemija-športna vzgoja: presnovni procesi, značilnosti posameznih hranil in njihovo vlogo pri telesni aktivnosti in obnovi tkiv. Na podlagi tega dijaki sestavijo svoje jedilnike. Spoznajo delovanje imunskega sistema in določijo aktivnosti, ki nanj delujejo pozitivno. Aktivnosti umestijo v svoj tedenski rokovnik - določijo protokol (npr. spanje, zračenje sob, minute za sproščanje, prehrana za krepitev imunskega sistema, večerni napitek za krepitev imunskega sistema);
- fizika-športna vzgoja: kako racionalizirati določena gibanja v izbrani panogi, da prihranijo energijo in teoretično znanje prenesejo v prakso;
- zgodovina-športna vzgoja: razvoj športa skozi čas in olimpizem kot fenomen.

Odločitev za organizacijsko izvedbo v obliki dodatnih ur (poleg 6 ur športne vzgoje) smo sprejeli na podlagi izhodišč strokovnjakov. V predlogu izhodišč za uvedbo športne vzgoje kot maturitetnega predmeta je treba zasnovati bolj poglobljeno posredovanje teoretičnih znanj, ki bodo dijaku omogočila boljše razumevanje športa. Zasnova programa bo glede na sedanji obseg in vsebino kurikula zahtevala dodatne ure športne vzgoje (Jurak in sod., 2005, str. 237).

Dijaki imajo na spletni strani šole dostop do vseh gradiv, ki so bila pripravljena za potrebe teoretičnih vsebin. Izdali smo priročnik *Šport tvoja izbira*, ki je ogrodje teoretičnih vsebin in ga dijaki prejmejo v 1. letniku pri predmetu športna vzgoja. Tik pred izidom je tudi naš novi učbenik za teoretične vsebine. Dijake spodbujamo, da izdelajo svoj športni listovnik, kamor vpenjajo vse teoretične vsebine, delovne liste, individualne programe vadbe, rezultate, slikovno gradivo, svoje jedilnike, programe regeneracije in

Vsem dijakom je športni psiholog na razpolago za individualno delo dvakrat tedensko vse leto.

evalvacije svojega dela. S sistematičnim zbiranjem gradiv, ki so vezana na šport, želimo pri dijakih spodbuditi razmišljanje, da šport lahko ponudi široko paleto znanja v povezavi z mnogimi področji, predvsem pa dijaka postavlja v aktivno vlogo v procesu pridobivanja znanja.

Psihološka priprava dijakov

Psihološko pripravo naših dijakov izvajamo različno. Sistematično smo pristopili k reševanju zahteve strokovnjakov, da z vrhunskimi športniki dela športni psiholog. Sodoben vrhunski šport zaznamujejo izjemni telesni in psihični napor med treningi in še posebno na tekmovanjih. Zaradi tega je potreba po vključevanju športnega psihologa v strokovni tim vedno bolj prisotna in aktualna. V ekipnih športih je tovrstno sodelovanje nujno (Tušak in sod., 2003, str. 288).

Vsem dijakom je športni psiholog na razpolago za individualno delo dvakrat tedensko vse leto. Ko začutijo, da potrebujejo strokovno pomoč pri športni krizi, se naročijo na pogovor in obravnavo. Menimo, da je ta način najuspešnejši. »Športni psiholog in igralec morata skupaj skozi konstantno delo priti do nekaterih sklepov in spoznanj, kako zasnovati čim bolj optimalno, individualno psihično pripravo. Psiholog v tej vlogi nastopa kot strokovnjak in svetovalec, igralec pa mora kot aktivni soudeleženec izvajati načrtovano psihično pripravo.« (Tušak in sod., 2003, str. 291) Skupinski tečaj psihološke priprave izvede športni psiholog septembra v 3. letniku. To je uvodni tečaj, ki je za vse dijake internatskih oddelkov obvezen. Nadaljevanje tega tečaja je možnost redne psihološke priprave in poteka vsak teden v večernih urah (ob ponedeljkih).

Del psihološke priprave je tudi delo pri predmetu psihologija v 2. letniku, kjer del učnih vsebin namenimo postavljanju ciljev, ki pomagajo doseči boljšo kakovost dela. »Postavljanje ciljev se je pokazalo kot ena najučinkovitejših tehnik, ki prispeva k boljšemu delovanju posameznikov in skupin. Izboljša delovno učinkovitost in kakovost, razjasni pričakovanja, povečuje zadovoljstvo, samozavest in občutke ponosa ter zvišuje željo po sprejemanju novih delovnih izzivov.« (Tušak in sod., 2003, str. 95)

Skrb za medicinsko oskrbo dijakov

»Upoštevanje zdravstvenega stanja, funkcionalnih sposobnosti posameznih organskih sistemov, zakonitosti rasti in razvoja ter strokovno timsko delo omogočajo z medicinskega vidika v dobi odraščanja ukvarjanje z vrhunskim športom brez prevelike



nevarnosti za zdravje.« (Cankar, A., Kovač, M., 1995, str. 53) Vizija šole je vedno bila, da bi imeli svojega zdravnika in fizioterapevta. »Strokovnjaki so mnenja, da bi imela vsaka šola s športnimi oddelki na voljo svojega šolskega zdravnika, ki bi strokovno poglobljeno spremljal dijake.« (Jurak in sod., 2005, str. 7-8) Ob upoštevanju priporočil strokovnjakov in danih možnosti praktične izvedbe smo vsem dijakom zagotovili v prostorih dijaškega doma Gimnazije Šiška vsakodnevno fizioterapevtsko oskrbo. Stroške terapij delno krijemo iz sredstev za nadstandard v športnih oddelkih, ki jih vsakoletno prejmemo od Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, delno pa so storitve samoplačniške. Dijakom po navodilih fizioterapevta pripravimo program vadbe v našem specializiranem prostoru za čimprejšnjo vrnitev v redni trenažni proces, ki ga izvajajo na fizioterapiji in v času, ki je v sklopu športne vzgoje namenjen regeneraciji in rehabilitaciji.

Masaža za regeneracijo

V vsakem nadstropju dijaškega doma je opremljena soba z masažno mizo, namenjena dijakom posameznega letnika. Dijaki 3. in 4. letnika se v okviru treninga regeneracije vsak ponedeljek učijo osnovnih tehnik masaže in pomena te. Dijaki 1. in 2. letnika začnejo s prvimi učnimi urami že julija na pripravah v Kranjski Gori. Tečaj masaže poteka tudi oktobra (v večernih urah). Poleg tega dijaki znanje redno dopolnjujejo na treningih regeneracije v sklopu športne vzgoje.

Želimo, da dijaki pridobijo osnovno znanje športne masaže, ki ga lahko uporabijo za medsebojno pomoč pri regeneraciji. Dijaki s poškodbami ali z manjšimi zdravstvenimi težavami se lahko vsak ponedeljek, torek in četrtek najavijo na masažo ali limfno drenažo, ki jo izvajamo na šoli v kabinetu za regeneracijo.

Skrb za celovit pristop k prehrani dijakov za boljšo regeneracijo

V okviru razvojnega tima šole smo pripravili šolski projekt Prehranska podpora organizmu. Organiziramo predavanja s področja prehrane. Dijaki v internatskih oddelkih s pomočjo športne koordinatorice izdelajo osebni jedilnik in ga v okviru prehranjevanja v šolski kuhinji prilagodijo s samopostrežno ponudbo razpoložljive hrane. V lastni šolski kuhinji v okviru organizacijskih in finančnih zmožnosti ponujamo kakovostno prehrano, prilagojeno potrebam športnikov. Za kakovost prehrane v šoli skrbi posebna delovna skupina, sestavljena iz dijakov, učiteljev, vzgojiteljev in kuharic, ki mesečno pregleda in dopolnjuje jedilnike. Šolski kuhinji predlaga spremembe in dopolnitve v okviru finančnih in organizacijskih možnosti.



Specializirani prostor za vadbo poškodovanih in vadbo regeneracije in vadba po poškodbah

Skrbimo tudi za oglasne deske in dodatno izobražujemo dijake ter tako poskušamo izboljšati prehranske navade športnikov. Vsakoletno pripravi vprašalnik za uporabnike, upošteva utemeljene pripombe in zbira predloge za izboljšave. temeljni cilj v tem šolskem letu je izboljšati delovanje imunskega sistema dijakov s pomočjo prehrane. Dobra rehidracija je osnova vsake regeneracije, zato na vseh športnih aktivnostih poudarjamo njen pomen in zagotavljamo pogoje zanjo. Dijaki za boljšo in pravilno regeneracijo vodijo dnevnik regeneracije, ki jim pomaga pri analizi možnih vzrokov za težave, če se pojavijo utrujenost, bolezen ali poškodbe.



Prostori za masažo (Foto: Kapelj Gorenc)

V oddelkih smo med letoma 2011 in 2014 izvedli evalvacijo, ki je pokazala, da:

- so sodelujoči v projektu izpostavili, da so zelo zadovoljni z izveodenimi aktivnostmi, vendar imajo precej več prostovoljnega dela kot pred uvedbo tega načina dela, zato podpirajo prizadevanje, da se izvajanje uredi sistemsko;
- so dijaki brez izjeme nad projektom navdušeni;
- učitelji športne vzgoje poročajo o večjem številu razprav z dijaki na temo povezovanja in osmišljanja ob spoznavanju teoretičnih vsebin;

- dijaki v vprašalnikih menijo, da jim bodo takšna znanja koristila pri njihovem športu in tudi splošno v življenju in da bolje razumejo, zakaj delajo nekatere stvari na treningih in ob treningih;
- so dijaki imeli možnost izbire s športom povezanih seminarских/projektnih nalog pri zgodovini, biologiji in športni vzgoji; tako učitelji kot dijaki so to sprejeli z odobravanjem, prav tako so učitelji zadovoljni s kakovostjo izdelkov in zavzetim pristopom dijakov pri sestavljanju teh izdelkov; veliki večini dijakov so bile teoretične vsebine

Ime/priimek _____

Mesec/leto: _____

Dnevnik svoje regeneracije vodiš za lastno evidenco, da boš lahko ugotovil, kakšen sistem dela je tisti, ki bo omogočal najboljšo formo!

Za vsak dan v mesecu označi z + ali z, aktivnosti, v prvi stolpec vpiši s številko število treningov.

Aktivnosti/ dan v mesecu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Število treningov.																															
Danes sem imel tekmo.																															
Zjutraj sem opravil natezne vaje.																															
Zjutraj sem opravil dihalne vaje.																															
S seboj sem nosil steklenico vode in sem spil dovolj.																															
Zjutraj sem pojedel vsaj en sadež.																															
Zelenjavo sem jedel pri vsaj dveh obrokih.																															
Po treningu sem v 30 minutah pojedel malico za napolnitev glikogenskih rezerv.																															
Danes sem opravil vaje za stabilizacijo.																															
Po treningih sem se stuširal izmenično s hladno - toplo vodo.																															
Danes sem opravil vaje za koncentracijo.																															
Danes sem imel masažo.																															
Danes sem se držal svojega urnika obveznosti.																															
Prezračil sem sobo pred spanjem.																															
Spat sem odšel do 22.15.																															
V šoli sem imel preverjanje znanja.																															

- športne vzgoje in medpredmetne povezave s športno vzgojo zanimive, predstavljene razumljivo in jim bodo koristile v praksi; tudi v prihodnje bi želeli, da so vsebine del programa v popoldanskih ali večernih urah in v obliki medpredmetnih povezav, ne želijo pa, da bi bile vsebine namesto pouka športne vzgoje, saj bi bil s tem okrnjen trenajni proces;
- predvsem učitelji fizike, biologije in zgodovine poročajo o visoki stopnji motiviranosti dijakov na urah, ki so povezane s športno vzgojo; še več: največji dosežek projekta s poskusom je po njihovih besedah, da se je dvignila splošna motivacija za njihov predmet tudi pri nepovezanih vsebinah; splošno jim je predmet postal malo manj tuj, malo bolj "njihov"; zaradi tega so učitelji dosegli več učno-vzgojnih ciljev tudi pri drugih, klasičnih temah;
 - so dijaki s takšnim načinom dela zelo zadovoljni, kar se pozna tudi pri medsebojnih odnosih in odnosih s profesorji; sistem dajdam deluje zelo dobro, saj je delo z dijaki prijetnejše, v odnosih pa prevladujejo zadovoljstvo, spoštovanje, vzajemna pomoč in pripravljenost na osebni predek.

Sklep

Športni razred je odprt, dinamičen sistem, sestavljen iz dveh podsistemov: šolskega dela procesa in športnega dela procesa. Učinkovitost delovanja celotnega sistema je odvisna od kakovosti delovanja posameznega podsistema in stopnje medsebojnega smiselnega povezovanja (Cankar, A., Kovač, M., 1995, str. 137). Mladi športniki v internatskem oddelku s celostno

obravnavo sledijo enemu najpomembnejših ciljev, razumeti zakonitosti športa in življenja. »Prav celovito razumevanje športne dejavnosti, ki ji namenijo veliko časa, ne pa le omejenost na tekmovalno udeleževanje, je eden najpomembnejših ciljev za dijake športnike.« (Jurak in sod., 2005, str. 161) Graditi učinkovit sistem dela v internatskih oddelkih pomeni spreminjati obstoječo prakso športnih oddelkov. Za prilagajanje in spreminjanje že obstoječe prakse so potrebne predvsem volja, ideje in vztrajnost pri realizaciji. Izbiramo take načine dela, ki podpirajo mnoge dejavnike za razvoj ključnih kompetenc, kot so: kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje težav, ocena tveganja, sprejemanje odločitev. Če naletimo na težavo, jo sprejmemo kot izziv, ta rodi nove ideje, ki omogočajo, da je naše delo zanimiva in nikoli dokončana zgodba.

Želimo si, da bi imeli voljo in resnično željo pomagati mladim športnikom na njihovi poti in bi, tako kot v močnih športnih okoljih v tujini, taka oblika dela postala praksa. Ker pa je v Sloveniji večina projektov stvar trenutnega navdiha in politike vladajočih strank, velikokrat ne vidimo realnih možnosti, da bi se primeri dobrih praks, ki potrebujejo financiranje in sistemsko ureditev, lahko obdržali. Vsem, ki se jim zdi projekt dober, lahko v okviru dobre

prakse ponudimo strokovno pomoč pri uvajanju novosti v druga okolja. Če bo interes, da se na državnem nivoju mladim nadarjenim na psihomotoričnem področju ponudi optimalne možnosti za maksimalen napredek v šoli in športu, se bo internatske oddelke tudi sistemsko in normativno uredilo. <

Športni razred je odprt, dinamičen sistem, sestavljen iz dveh podsistemov: šolskega dela procesa in športnega dela procesa.

Viri in literatura

1. Cankar, A., Kovač, M. (1995). Športni oddelek v gimnaziji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Jurak, G. in sod. (2005). Športno nadarjeni otroci in mladina v slovenskem šolskem sistemu. Univerza v Ljubljani.
3. Kapelj Gorenc, D., Slobodnik, I. (1999). Šolski šport v funkciji razvoja vrhunškega športa - individualno delo z dijaki pri športni vzgoji v športnih oddelkih na Gimnaziji Ljubljana Šiška. Rovinj: Zbornik Alpe Jadran, IV. konferenca o športu, str. 169-171.
4. Kapelj Gorenc, D. (2010). Projekt celovite podpore športnikom v nogometnih internatskih oddelkih Gimnazije Šiška. Murska Sobota: Zbornik 23. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije, str. 45-48.
5. Kapelj Gorenc, D. (2010). Naj nogometni razred zadiha. Ljubljana: Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, Zavod RS za šolstvo, str. 74-101.
6. Kapelj Gorenc, D. (2012). Poročilo o evalvaciji inovativnega projekta Regeneracija in psihološka priprava za obdobje 2010-2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. Vzgoja in izobraževanje, št. 3, str. 15-22.
8. Tušak, M., Misja, R., Vičič, A. (2003). Psihologija ekipnih športov. Ljubljana: Fakulteta za šport.
9. Verbec, M. in sod. (1997). Športni oddelek v Gimnaziji Ljubljana Šiška. Zbornik inovacijskih projektov 1996. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 168-173.
10. Verbec, M., Kapelj Gorenc, D., Šilc Herga, V. (2001). Nov organizacijski pristop šolanja športnikov na Gimnaziji Ljubljana Šiška. Kranjska Gora. Zbornik 14. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije, str. 234-240.
11. <http://www.s-gls.lj.edus.si> (nogometni oddelki - gradiva, šport - gradiva) (dostop 5.10. 2011).
12. Slikovno gradivo: Desa Kapelj Gorenc.

Delo z nadarjenimi v šolah

»Nadarjenost je dar« –
dve desetletji načrtnega
razvijanja nadarjenosti pri
gimnazijkah in gimnazijcih

TATJANA AŽMAN, Šola za ravnatelje
tatjana.azman@guest.arnes.si

ALENKA KRAPEŽ, Gimnazija Vič
alenka@gimvic.si

Primeri dobre prakse sta prispevala:
GAŠPER AŽMAN, nekdanji dijak Gimnazije Vič, Ag.com
gasper.azman@gmail.com

BLANKA KLOBUČAR, Gimnazija Vič
blanka.klobucar@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Gimnazija Vič je vse od sprejema koncepta dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli razvijala svoj pristop k prepoznavanju nadarjenih in talentiranih dijakov ter strategije za podporo pri razvijanju njihovih nadarjenosti in talentov. Vodilno vlogo pri razvoju tega področja ima skupina za nadarjene, v kateri so zbrani učitelji z vseh predmetnih področij in svetovalna delavka. Članek opisuje dve desetletji dela šole na tem področju, začenši s podatki o številu nadarjenih dijakov. V nadaljevanju so opisani dejavnosti učiteljev in dijakov, gradiva za dijake ter spremljava in evalvacija dela. K boljšemu vpogledu v dogajanje pripomoreta s svojima zgodbama nekdanji dijak te šole in učiteljica angleščine.

Ključne beede: nadarjeni dijaki, gimnazija

"Giftedness Is a Gift" – Two Decades of Planned Development of Giftedness in General Secondary School Students

● **Abstract:** Ever since the implementation of the concept of working with gifted and talented pupils in primary schools, Gimnazija Vič (Vič General Secondary School) has been devising its own approach towards recognising gifted students as well as its own strategies, so as to offer support to such students in order that they develop their potential even further. The leading role in this process has been assigned to a special team of teachers from a range of different departments across the school and to the dedicated student counsellor. The article covers two decades of work in this field at Gimnazija Vič, starting with the data on the number of students involved and continues by describing the activities of teachers and students, including the material given to the students to work on, and the documentation and evaluation of work in this field. A former student of the school and a senior teacher from the English department have added reports on their own experiences to provide the reader with better insight into the programme.

Key words: gifted and talented, general secondary school, secondary education

V prispevku bomo opisali skoraj dvajset let dolgo popotovanje od prvih začetkov načrtnega poglobljanja strokovnih delavcev Gimnazije Vič v področje nadarjenih in talentiranih dijakov ter oblikovanja ustreznih programov zanje do danes. Spodbujevalci dejavnosti so bili ves ta čas vodstvo šole, šolska svetovalna služba in skupina učiteljev kot razvojni tim (v nadaljevanju skupina za nadarjene).

Začetki načrtnega razvijanja področja dela z nadarjenimi dijaki

Nekdanja svetovalna delavka pedagoginja je že leta 1995, ko je začela delati v tej šoli, v svoj delovni načrt vključila področje dela z nadarjenimi dijaki. Tisto leto so bili kot izbirna vsebina zanje organizirani trije raziskovalni tabori, ki so jih vodili učitelji, leta 1998/1999 pa so prerasli v obvezne raziskovalne tabore za vse dijake drugega letnika (Ažman, 2009, str. 142). Od šolskega leta 1996/1997 je bila ena od rednih nalog svetovalne službe oblikovanje in izvajanje pravilnika o posebnih statusih dijakov, iskanje sponzorjev in dogovarjanje o nagradah za uspešne dijake. Pedagoginja je tedaj prevzela tudi mentorstvo štirim dijakom pri oblikovanju raziskovalnih nalog. V šolskem letu 1997/1998 je koordinirala mentorje, ki so dijakom pomagali pri raziskovalnih nalogah, prej in potem pa so to nalogo opravljali drugi učitelji (Ažman, 2009, str. 130).

Od leta 1998/1999 so v njeno področje dela z nadarjenimi dijaki sodili še zaključno srečanje odličnih dijakov, ekskurzija zanje in pomoč pri urejanju vlog za

Zoisove štipendije. Pri izvedbi teh nalog je sodelovala z učitelji, najpogosteje z razredniki. Tedanja ravnateljica je namreč organizirala delo razrednikov po aktivih letnikov, vsako leto imenovala vodjo aktiva vsakega letnika in srečanja vodila skupaj s svetovalno delavko. V šolskem letu 2002/2003 je s sodelavkami prevzela organizacijo kasneje tradicionalne zaključne prireditve, na kateri so najbolj uspešni dijaki prejeli pohvale in priznanja. V šolskem letu 2005/2006 smo v šoli začeli z razvojnim projektom, s katerim smo načrtali skupna izhodišča in delo z nadarjenimi dijaki. Projekt je vodila skupina enajstih učiteljev, ki so bili izbrani iz različnih predmetnih aktivov. Nekaj se jih je leta 2005 udeležilo seminarja o nadarjenih učencih s specifičnimi učnimi težavami v organizaciji Svetovalnega centra v Ljubljani. Leta 2005 smo za učiteljski zbor pripravili prvo izobraževanje o značilnostih nadarjenih dijakov in leta 2006 drugo. Predaval nam je tudi dr. Stane Žagar. O projektu smo seznanili svet staršev in z njihove strani dobili močno podporo. Leta 2007 se je svetovalna delavka udeležila seminarja dr. Renzullija in dr. Sally Reis v organizaciji Zavoda RS za šolstvo. Leta 2008 smo šolski koncept dela z nadarjenimi dijaki predstavili staršem dijakov prvega letnika. Pedagoginja se je leta 2009 udeležila seminarja, ki ga je organiziral Zavod RS za šolstvo za razumevanje nadarjenosti.¹

Kdo so nadarjeni dijaki

V našo gimnazijo so se od njene prenove stavbe leta 1994/1995, ki je omogočila enoizmenski pouk in popoldanske dejavnosti, vpisovali učenci z vedno boljšim učnim uspehom. Zaradi velikega povpraševanja je bil vpis v šolo omejen že leta 1995, >

¹ Vsi podatki so na voljo v osebni arhivi Tatjane Ažman (dokumenti: letni delovni načrti in poročila šolske svetovalne službe, gradivo za predavanja, knjižica za nadarjene dijake, osebna mapa itd.).

nato pa skoraj vsa naslednja leta z nekaj izjemami, ko je šola vpisala dodatni oddelek in vpis zaprla. Zadnja leta so se vanjo lahko vpisovali praviloma samo odlični učenci, kar kaže na potrebo po prilagoditvi programa njihovim sposobnostim in talentom. V šoli je bilo v vseh teh letih 24 (ali 25) oddelkov dijakov, ki so bili vedno polni. To pomeni, da je bilo vanjo letno vpisanih od okoli 750 do 800 dijakov.

V nadaljevanju so navedeni podatki, ki so se nam zdeli še posebej pomembni, ko smo oblikovali izhodišča in program dela z nadarjenimi dijaki. Interese dijakov smo spremljali prek vlog za dodelitev statusa športnika in pedagoških pogodb za dijake kulturnike, mlade raziskovalce in tiste, ki so obiskovali dve srednji šoli hkrati. Oba dokumenta sta jim omogočala prilagajati učne obveznosti. Število dodeljenih statusov športnika je raslo vse od leta 1996, ko jih je bilo dodeljenih 64, leta 2000 že več kot 100 in nato letno med 114 do 132. Pedagoško pogodbo je imelo letno okoli 30 dijakov. Število nadarjenih dijakov s Zoisovo štipendijo je bilo od v šolskem letu 2004/2005, ko smo te podatke začeli zbirati, med 31 in 33 odstotkov oziroma več okoli 250. Iz arhivov smo zbrali podatke o mladih raziskovalcih od leta 1990, ki kažejo, da jih je bilo to leto 13, nato pa v naslednjih letih po navadi od 10 do 34 (Ažman, 2009, str. 134).

Pomembne okoliščine za oblikovanje koncepta

Poleg odličnosti vpisanih dijakov na naši šoli in tradicije nekaterih dejavnosti, ki so jim bile na voljo zaradi posluha izjemnih učiteljev (raziskovalno delo, športni krožki, ekskurzije, literarni in gledališki krožek ipd.), so na potrebe po oblikovanju šolskega koncepta vplivale tudi druge okoliščine. Leta 1999 je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje sprejel dokument (koncept) Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, v katerem je opredelil nadarjenost in talentiranost.

»Nadarjeni ali talentirani so tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti.« (Žagar idr. 1999, str. 4)

Interese dijakov smo spremljali prek vlog za dodelitev statusa športnika in pedagoških pogodb za dijake kulturnike, mlade raziskovalce in tiste, ki so obiskovali dve srednji šoli hkrati. Oba dokumenta sta jim omogočala prilagajati učne obveznosti.

Leta 2000 je bila potrjena operacionalizacija tega koncepta (Bezić idr., 2000).

Strokovni delavci smo se zavedali, da bodo v nekaj letih v srednje šole prihajali nadarjeni učenci, ki so opravili evidentiranje in identifikacijo in ki bodo imeli potrjeno, da so nadarjeni, in izkušnjo, da so imeli možnost prilagojenega programa.

V šolskem letu 2006/2007 je bil v postopku potrditve tudi koncept za srednje šole, ki temelji na načelih dobrobiti dijaka, avtonomnosti, varovanja osebnih podatkov in strokovnosti. Sprejet je bil leta 2007 (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje).

Oblikovanje programa »Nadarjenost je dar«

V šoli smo najprej naredili analizo stanja. Značilnosti populacije skozi več let smo že opisali v drugem odstavku razdelka 'Kdo so nadarjeni dijaki'. Značilnosti dijakov vseh štirih letnikov v šolskem letu 2006/2007 pa so bile takšne: na šoli je bila tretjina dijakov Zoisovih štipendistov; v prvi letnik so se vpisali samo odlični učenci, od teh jih je več kot četrtina v času osnovne šole prejela zlata priznanja na državnih tekmovanjih; kar 130 dijakov na šoli je na začetku šolskega leta pridobilo različne statuse: športnika, kulturnika, mladega raziskovalca, mnogi naši dijaki (ne samo formalno identificirani nadarjeni) so dosegli izjemne uspehe na različnih tekmovanjih na državnem in mednarodnem nivoju; maturo so četrtošolci opravili z bistveno višjo povprečno oceno (24 točk), kot je bilo državno povprečje, tudi število zlatih maturantov je bilo zelo visoko (13 %). Poleg analize podatkov o dijakih smo opravili tudi anketiranje dijakov s statusi. Podatke smo pridobili tudi s pomočjo intervjujev. Vsak član razvojne skupine je izvedel po dva intervjuja z nadarjenimi dijaki (izbral jih je po lastni presoji), ki so nam pomagali bolje razumeti, kaj potrebujejo. O konceptu smo se pogovarjali tudi z drugimi učitelji in s starši.

Prepoznali smo naslednje pomanjkljivosti:

- nekateri nadarjeni učenci (Zoisovi štipendisti) niso dosegali pričakovanih rezultatov;
- nekateri niso bili motivirani za dodatno, poglobljeno delo;
- vse krožke oz. vse obšolske dejavnosti so financirali starši in dijaki sami; temeljili so na entuziazmu mentorjev in udeležencev;
- ugotavljali smo, da je državna štipendijska politika za nadarjene dijake neustrezna;
- v Ljubljani je bilo težko pridobiti sponzorska sredstva;

- zaradi težav s financiranjem nismo imeli mreže mentorjev v zunajšolskih ustanovah (fakultete, podjetja, inštituti);
- na voljo ni bilo dovolj gradiv v slovenskem jeziku za samostojno projektno delo dijakov;
- identificirati je bilo treba koristi za vse udeležence (dijaki, mentorji - šolski in zunanji).

V prid oblikovanju lastnega koncepta je govorilo tudi že omenjeno dogajanje v stroki (seminarji, izobraževanje, nova spoznanja, raziskave, dostopna literatura in drugi viri) in šolski zakonodaji.

Na podlagi omenjenih izhodišč in dobrih izkušenj smo na Gimnaziji Vič oblikovali svoj program dela z nadarjenimi dijaki, ki obsega odkrivanje in razvijanje nadarjenosti ter evalvacijo dela. Naslov programa je bil »Nadarjenost je dar« (Ažman idr., 2008).

Prvi rezultat skupnega dela je bila naša vizija:

»Naša vizija je, da šola v celoti živi in deluje v smeri ciljev, da pri dijakih spodbuja ustvarjalnost, samostojnost, sodelovanje in odgovornost do sebe in družbe. Želimo, da vsak dijak razvija svoje talente in z dosežki koristi sebi in širši skupnosti.« (Ažman, 29. 8. 2007, osebni arhiv)

Zavedali smo se, da »ni nič bolj neenakega kot enaka obravnava neenakih«.

Zasnovali smo skupna izhodišča, pri čemer smo izhajali iz teorije Josepha Renzullija (1998) o treh krogih nadarjenosti, v katere uvršča: nadpovprečne sposobnosti (splošne in specifične), zavzetost za reševanje nalog/motivacijo in ustvarjalnost. Kasneje smo izhajali tudi iz koncepta za srednje šole (2007, str. 3), ki šteje med nadarjene in talentirane tako tiste dijake z dejanskimi visokimi dosežki kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih: splošna intelektualna sposobnost, specifična akademska (šolska) zmožnost, kreativno ali produktivno mišljenje, sposobnost vodenja, sposobnost za vizualne umetnosti.

Želimo, da vsak dijak razvija svoje talente in z dosežki koristi sebi in širši skupnosti.



Slika 1: Renzullijev trikrožni model nadarjenosti

Druga načela, ki smo jih oblikovali, so:

- Posameznika in skupino (dijaka v oddelku in šoli) vidimo v soodvisni povezanosti, zato menimo, da napredek posameznika prinese napredek vseh. Ker je vsakdo nadarjen vsaj za eno področje, pomeni, da v šoli sistematično delamo z vsemi dijaki v smeri razvijanja njihovih talentov.
- Vsak dijak ima svoja močna področja, zato je treba vsakemu omogočiti, da jih razvija, še posebno pa nadarjenim posameznikom.
- Odkrivanje nadarjenih dijakov in delo z njimi pomeni predvsem iskati ravnotežje med potrebami posameznika in možnostmi šole (okolja). V šoli usmerjamo svojo pozornost in energijo v to, da omogočimo dijakom spoznavati njihove talente in jih uresničevati.
- Dobro medsebojno obveščanje je pogoj za uspešno delo. Obveščena obsega vse udeležene strani (dijake, učitelje, starše, mentorje ...) in teoretična znanja o nadarjenosti ter dostopne informacije o možnostih za razvijanje talentov v šoli in družbi.
- Vsak posameznik je odgovoren za lasten razvoj, še posebno za razvoj svojih talentov, socialno vključenost in načrtovanje kariere.
- Nadarjenost je lahko vidna, porajajoča se ali prikrita (skrita). Najlaže je prepoznati vidno, porajajočo se lahko odkrijemo s pomočjo ustreznih dejavnosti, v katere se dijak vključi na lastno željo, skrito pa lahko prepoznamo predvsem s pomočjo testov.
- Dijak je v proces prepoznavanja, identifikacije, razvijanja lastnih talentov in evalvacije dosežkov aktivno vključen. Izhajamo iz njegovih potreb, interesov in prostovoljne izbire.

Koncept smo na podlagi novih izkušenj in spoznanj vseskozi dopolnjevali. Na podlagi teh načel smo zasnovali izvedbeni program. >

Dejavnosti za nadarjene dijake

Operacionalizacijoodkrivanja in razvijanja nadarjenosti dijakov ter evalvacije smo načrtovali tako, da smo upoštevali nadpovprečno nadarjenost dijakov, njihovo ustvarjalnost in motivacijo. Dejavnosti smo zasnovali zato, da bi razvijali prepoznano nadarjenost dijakov in jim pomagali odkrivati skrite potenciale. Pri izvedbi smo se naslonili na model treh korakov (Renzulli in Reis, 1984 in 2007):

1. dejavnosti za vse dijake,
2. posebne aktivnosti in usposabljanja za dijake, ki to želijo,
3. ponudba za dijake, ki jih neka tema posebej zanima.

Priložnosti za drugačno učenje v času pouka ali za dodatno učenje (posebne aktivnosti) so učitelji v prvem koraku ponudili vsem dijakom. Razlogi so bili: tretjina populacije je bila prepoznana, da ima nadpovprečne sposobnosti, drugi dijaki pa so lahko izkazali poseben interes oz. zavzetost za neko aktivnost. Poleg tega pa vemo, da so mladostniki občutljivi na razlikovanje, zato jih pristop, ki je vključevalen, ne izključevalen, pritegne in ohranja dobre odnose med njimi.

Ponudbo raznolikih možnosti so dobili dijaki pisno, predstavljeno po predmetih. Poleg tega je vodstvo šole podpiralo učitelje, da so se odzivali na pobude dijakov in skupaj z njimi ustvarili krožke, prireditve in druge dejavnosti glede na njihov poseben interes. O možnostih so se z dijaki pogovarjali razredniki in predmetni učitelji. Rdeča nit programa pa je bila osebna mapa dijakova.

Tudi zdaj so v šoli dijakom, ki so motivirani, na voljo izbirne oz. dodatne možnosti za njihovo učenje in razvoj v času pouka: izbira tem in projektov, samostojni nastop ali predstavitev eksperimenta, vodenje skupinskega dela, sodelovalno učenje, terensko delo, raziskovanje pod vodstvom mentorja in možnost izbire predmetov v tretjem in četrtem letniku. Poleg tega jim ponujamo dejavnosti ob pouku: različne krožke, učenje tujih jezikov, udeležbo na ekskurzijah in taborih, izdelavo raziskovalne naloge, vključitev v gledališko skupino, obiskovanje abonmajev, priprave na tekmovanja iz znanja, sodelovanje na natečajih, kot je natečaj za najboljši haiku, sodelovanje na razstavi umetniških del, pa tudi vključitev v prostovoljno delo. Dejavnosti za razvijanje nadarjenosti v šoli smo vsem dijakom ponudili kot izbirne v okviru pouka pri vsakem predmetu in zunaj njega kot vključitev v krožek, tekmovanje in celo vrsto drugih aktivnosti, ki so bile odvisne od značilnosti predmeta. Vsak dijak je pri razredni uri prejel tiskano knjižico s ponudbo vseh predmetov, v kateri je označil dejavnosti, ki jih bo izbral glede na svoj interes.

Nadarjenost je lahko vidna, porajajoča se ali prikrita (skrita). Najlaže je prepoznati vidno, porajajočo se lahko odkrijemo s pomočjo ustreznih dejavnosti, v katere se dijak vključi na lastno željo, skrito pa lahko prepoznamo predvsem s pomočjo testov.

Kot je moč razbrati, so dejavnosti vedno ponujene vsem učencem in ne samo tistim, ki imajo dokazilo o nadarjenosti. Zakaj? Zato ker nihče od teh dijakov noče biti izpostavljen pred sošolci kot nekaj posebnega. Zato ker verjamemo, da mora vsak dijak v luči načrtovanja svoje kariere razviti svoja močna področja, in ne nazadnje, izkušnje kažejo, da lahko motiviran dijak s trdim delom doseže veliko, včasih več kot tisti, ki so za nekaj naravno nadarjeni, pa nimajo interesa.

Vsak dijak je imel možnost, da je s pomočjo učiteljev predmetov in razrednikov vse od prvega letnika dalje urejal

svojo osebno mapo s tremi razdelki: spoznavam se – sem enkrat, poseben, drugačen; moji dosežki in talenti – moj ponos in moji cilji in načrti – kje sem, kam želim. S pomočjo delovnih listov naj bi vsako leto načrtoval svoje učne in karijerne kratkoročne ter dolgoročne cilje, o njih premišljeval, jih spremljal, se o njih pogovarjal z učitelji, s sošolci in starši.

K oblikovanju gradiv za osebno mapo smo k sodelovanju povabili tudi zainteresirano dijakinjo.

Leta 2009 so nas dijaki opozorili, da tekmovalci iz športa in znanja prejmejo za vsak uspeh dokument, drugi, ki se ukvarjajo s kulturo in skrbijo za dobre odnose v oddelkih in šoli ali so prostovoljci, pa ostajajo brez potrdil, zato smo v razvojni skupini oblikovali dokument s priporočili mentorjem pri vodenju dijakov. Napisali smo smernice za pisanje vsebinsko konkretiziranih pohval kot pomemben del povratne informacije dijakom. Podrobno smo opredelili mehke spretnosti (socialne, organizacijske, vodstvene, tehnične) in osebnostne lastnosti, ki jih je mentor pri dijakom zato laže spremljal in v pohvali ubesedil. Dijak naj bi dokumente vstavljali v svojo osebno mapo, kasneje pa bi jih lahko uporabil pri vlogi za štipendijo ali iskanju dela. V šolskem letu 2009/2010 smo z uporabo smernic skupine za nadarjene pripravili enotno elektronsko predlogo za pohvale in tudi besedila za konkretne vsebine, za katere so dijaki pohvaljeni, ter seznam kompetenc, ki so jih dijaki razvijali s svojimi dejavnostmi.

Skupina za nadarjene je v šolskem letu 2010/2011 predvsem sledila spremembam zakonodaje na tem področju in ugotavljala, kako delo z nadarjenimi, ki ga izvajamo na Gimnaziji Vič, uskladiti z uradnimi smernicami. Preučevala je tudi primere dobre prakse v tujini, ki so potrdili naše izkušnje, da je pestra ponudba dejavnosti zelo pomembna za uspešen razvoj različnih talentov.

Predstavljamo opis ponudbe pri kemiji.

POUK	ZUNAJ POUKA
<ul style="list-style-type: none"> • izbira vloge in nalog v sodelovalnem učenju • izbira vloge in nalog pri laboratorijski vaji • izbira vloge in nalog v demonstracijskem poskusu • izbira vloge in nalog v skupinskem in projektnem delu • izbira virov (strokovnih, poljudnih, tujih in domačih) in samostojno učenje • samostojni prikaz eksperimenta (zasnova in optimizacija) • izdelava in predstavitev referata (iskanje člankov v poljudnih in strokovnih publikacijah o aktualnih temah in novostih, povezanih s kemijo); priprava povzetka za sošolce (plakat, zapis, ustna predstavitev ...) • izbira vloge in nalog pri organizaciji in izvedbi ekskurzije • iskanje medpredmetnih povezav in predstavitev le-teh sošolcem • sestavljanje primerov nalog za preverjanje znanja oz. za pisno ocenjevanje znanja • dodatne naloge za domačo nalogo ali dodatno delo v času pouka (zahtevnejše naloge, avtentične naloge, druga snov, strukturirane naloge), na voljo pri učiteljicah in v spletni učilnici • oblikovanje miselnega vzorca/pojmovne mape za učno enoto • oblikovanje osebnega listovnika iz vsebin predmeta • pisanje refleksij o svojem učenju in znanju kemije. <p>IZBIRNI PREDMET</p> <ul style="list-style-type: none"> • možnost izbire ene ure pouka tedensko v tretjem letniku • možnost izbire predmeta za maturo 	<p>KROŽKI</p> <ul style="list-style-type: none"> • krožek eksperimentalne kemije v šoli • šola eksperimentalne kemije na Inštitutu Jožef Stefan • priprava na tekmovanja <p>TEKMOVANJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • tekmovanje iz znanja kemije za dijake vseh letnikov (šolsko) oz. za Preglovo plaketo (državno) • možnost udeležbe na evropski naravoslovni olimpijadi (EUSO) <p>DRUGO</p> <ul style="list-style-type: none"> • raziskovalne naloge • sodelovanje z naravoslovno-tehničnimi fakultetami in drugimi inštitucijami s področja (npr. s Hišo eksperimentov, s Fakulteto za kemijo in kemijsko tehnologijo, s Fakulteto za znanosti o okolju ...) • predstavitve poklicev s področja kemije in naravoslovja • predstavitev študijskih programov s področja kemije, biokemije, farmacije ... za dijake 3. in 4. letnika • v sodelovanju s strokovnjaki z Inštituta Jožef Stefan, FKKT, Hiše eksperimentov in z drugih visokošolskih ustanov dijak lahko posamezno, v paru ali skupini pripravi zahtevnejši poskus, projektno nalogo ... s področja, ki ga zanima (individualna mentorstva ...) • organizacija in izvedba predavanj strokovnjakov z raziskovalnih oz. visokošolskih ustanov z upoštevanjem interesov dijakov • možnost sodelovanja v debatni tehniki po predavanju, predstavitvi ... • sodelovanje pri pripravi in izvedbi informativnega dneva • idr.

Dijakom, ki še niso imeli potrdila o nadarjenosti, smo ponudili testiranje. Za ta namen je profesorica psihologije opravila seminar za Ravenove matrice in Torranceov test ustvarjalnosti. Leta 2010 se je testiralo 14, naslednje leto 10, nato 7 in leta 2013 le še dva dijaka. Vsako leto se namreč vpiše več dijakov s potrdilom o nadarjenosti že iz osnovne šole. Od 192 vpisanih dijakov v prvi letnik v šolskem letu 2014/2015 je 157 dijakov že imelo to potrdilo.

Od šolskega leta 2011/2012 smo dognanja *Skupine za nadarjene* ozaveščeno vgrajevali v vsakoletno načrtovanje dela na ravni šole in strokovnih aktivov. K temu je pomembno pripomogel pregled obstoječih dejavnosti za nadarjene dijake. Nadaljnje načrtovanje dela z nadarjenimi dijaki sta prevzela šolski razvojni tim in skupina, ki je vodila ESS projekt Posodobitev

kurikularnega procesa (v obeh skupinah so bili tudi člani iz Skupine za nadarjene). Tako so bile ideje za odkrivanje nadarjenih dijakov in oblikovanje dejavnosti vključene v LDN vsakega predmeta in LDN šole. Posebno mesto ima tu projektno delo v prvem in drugem letniku, kjer se lahko nadarjeni dijaki še posebej izkažejo. Pridobili smo tudi zaupanje zunanjih institucij (fakultete, inštituti, podjetja itd.), ki našim dijakom z veseljem pomagajo pri njihovih projektih kot strokovni mentorji, pa tudi materialno.

V šolskem letu 2013/2014 smo pri programu za nadarjene sodelovali s prek 100 ustanovami in z več kot 50 vrhunskimi strokovnjaki in umetniki, ki so bili ali mentorji našim dijakom ali pa so imeli predavanja s področij, ki jih šolska snov ne pokriva.

Naše načrtovanje in delo izhajata iz prepričanja, da ima vsak dijak kak talent. Sama identifikacija ne pri- naša napredka (80 % naših dijakov ima identifi- kacija), pomembno je individualno delo s posameznim dijakom.

V ta namen se tudi učitel- ji intenzivno izobražujejo doma in v tujini s podro- čja stroke, didaktike in učne tehnologije. V šols- kem letu 2013/2014 so se udeležili 58 različnih izobraževanj.

Izkazalo se je, da široka ponudba različnih dejavnosti za vse dijake pritegne tudi k delu tudi tiste, ki niso identificirani, in s tem k razvoju njihovih sposobnosti. V naši kroniki je bilo takih dejavnosti in dogodkov v šolskem letu 2007/2008 37, leto kasneje 90, v šolskem letu 2013/2014 pa jih je bilo kar 194.

Vsako leto načrtno spodbujamo množičnost pri najrazličnejših dejavnostih - od tekmovanj do aktivnega sodelovanja pri literarnih natečajih, kulturnih dogodkih, naravoslovnih projektih in pri solidarnostnih akcijah. Dijake spodbujamo in podpiramo pri ustvarjanju lastnih projektov. Poleg že tradicionalnih dejavnosti, kot so npr. natečaj za najboljši haiku in raziskovalne naloge, uvajamo nove projekte, kot je npr. naravoslovni projekt Calypso.

Predstavitve uspešnih projektov in raziskovalnih nalog drugim dijakom smo uvedli zato, da jih spodbudimo k sodelovanju. Informiranje o dogodkih objavljamo tudi na družabnih omrežjih, ki so med dijaki priljubljena.

Dijakom omogočamo tudi mednarodne izkušnje ne le kot mednarodne izmenjave, ampak jim neprekinjeno od leta 2009 pomagamo, da se uvrstijo na mednarodne projektne olimpijade in tekmovanja (dosegajo zlata, srebrna in bronasta priznanja).

Sistematično zbiranje podatkov o dosežkih dijakov na najrazličnejših področjih od tekmovanj iz znanja in raziskovalnih nalog do uspešno izpeljanih projektov na ravni šole ali širše in na humanitarnem področju je omogočalo, da na vsakoletnih zaključnih prireditvah podelimo nagrade vsem, ki so se še posebej izkazali. Tako motiviramo tudi druge, da sprejmejo izziv, izkažejo svoj talent in se razvijajo.

Za dijake, ki imajo odobren status, je komisija za odobritev statusov pripravila tudi predlogo za individualni izobraževalni načrt. Dijaki pod mentorstvom predlogo že tretje leto izpolnjujejo in z njeno pomočjo načrtujejo svoje delo. To je dobra izkušnja tudi za druge dijake. Sicer pa osebna mapa

Od šolskega leta 2011/2012 smo dognanja Skupine za nadarjene ozaveščeno vgrajevali v vsakoletno načrtovanje dela na ravni šole in strokovnih aktivov.

dijaka kot orodje za pomoč pri spoznavanju samega sebe in pri načrtovanju lastnega dela nikakor ni zaživela, kot bi želeli. Težavo sta predstavljali njena fizična oblika in dilema, kje jo hraniti. To zagato smo rešili v letošnjem šolskem letu: osebno mapo lahko dijak odpre v Arnesovem oblaku in v njej shranjuje svoje dokumente (storitev e-Listovnik). Temu področju smo letos ponovno posvetili posebno pozornost, ker smo prepričani, da je osebna mapa izjemno pomembna za dijaka v njegovem nadaljnjem življenju.

Delo z nadarjenimi dijaki je pomembno ne samo za posameznega dijaka, ampak tudi za družbo. Zato je prizadevanje za napredek pri delu z nadarjenimi učenci za družbo zelo dobra naložba.

Sklep

Izkušnje dvajsetih let dela z nadarjenimi dijaki lahko strnemo v nekaj sklepov oz. smernic, ki so lahko drugim šolam v razmislek in spodbudo.

Za kakovostno delo šole z nadarjenimi dijaki je pomembno, da:

- imamo nacionalne usmeritve za odkrivanje nadarjenih učencev in dijakov ter delo z njimi;
- vodstvo šole razume in podpira razvoj nadarjenosti pri dijakih;
- šola oblikuje svoja načela in program dela z nadarjenimi dijaki v skladu s potrebami in značilnostmi dijakov ter okolja;
- so učitelji pripravljene spoznavati in razvijati področje nadarjenosti ter se usposablja za delo z nadarjenimi dijaki;
- starši podpirajo delo šole pri razvijanju nadarjenosti otrok, ga razumejo in se vključujejo v dejavnosti;
- dijaki poznajo in sprejemajo koncept razvijanja nadarjenosti kot koristen ter se vanj aktivno vključujejo;
- gradimo v razredu sodelovalno vzdušje in razvijamo pozitivno naravnost dijakov do vključevanja v dejavnosti za razvijanje njihovih nadarjenosti;
- so v šoli zagotovljeni pogoji za kakovostno delo z nadarjenimi dijaki (človeški in materialni viri);
- okolje (fakultete, podjetja, javni zavodi ipd.) podpira in se aktivno vključuje v razvijanje nadarjenosti dijakov.

Ne nazadnje naj poudarimo, da so za kakovostno delo na področju nadarjenosti pomembni medsebojno zaupanje, odprta komunikacija, osebna zavzetost in veselje do učenja med vsemi sodelujočimi. Gre za proces, popotovanje, nenehno iskanje in rast, ki vključuje glave in srca vseh vključenih. <

Viri

1. Ažman, T. Letni delovni načrti za delo šolske svetovalne službe in poročila od leta 1995 do 2009 (osebni in šolski arhiv).
2. Ažman, T., Černe, B., Klobučar, B., Likar Cerc, A., Mozer, A., Ozimek, J., Potočnik Vičar, H., Saračević, E., Šajn Stjepić, M., Špelko, V. in Završnik Ražen, N. (2008). Nadarjenost je dar. Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v Gimnaziji Vič. <http://old.gimvic.org/projekti/nadarjeni/nadarjeni.pdf>.
3. Ažman, T. (2009). Raziskovalne dejavnosti in raziskovalne naloge. V: Marjetka Krapež in Mirjam Šemrov (ur.), Gimnazija Vič 1929-2009, 128-141. Ljubljana: Gimnazija Vič.
4. Bezić, T., Žagar, D., Artač, J. in Nagy, M. (2000). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana.
5. Bezić, T., Žagar, D., Artač, J. in Nagy, M. (2000, 2008 in 2009). Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli.
6. Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju. (2007). Dostop: 210911154359_koncept_viz_nad_srednje_marec_07-1.
7. Renzulli, S. J. in Reis, M. S. (1984). Key Features of Successful Programs for the Gifted and Talented. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198404_reis.pdf.
8. Renzulli, S. J. (1998). Three-Ring Conception of Giftedness. V: Baum, M. S., Reis, M. S. in Maxfield, R. L. (ur.) (1998). Nurturing The Gifts and Talents of Primary Grade Students. Masfield Center, CT: Creative Learning Press. <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>.
9. Renzulli, S. J. in Reis, M. S. (2007). Compacting and Differentiation: Slovenia Presentation. Dostop:http://www.zrssi.si/dokumenti/zajavnost/Renzulli_Learning_Renzulli_Reis_apro7.pdf.
10. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. (2007). Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju. www.zrssi.si/.../210911154359_koncept_viz_nad_srednje_marec_07.doc.
11. Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana. http://www.zrssi.si/pdf/250811100623_ssd_nadarjeni_20koncept_1_.pdf
12. Krapež, A. Poročila o realizaciji letnega delovnega načrta Gimnazije Vič š. l. 2007/2008-2013/2014 (šolski arhiv).

**Gašper Ažman, mag. matematike,
26 let, identificiran kot nadarjen dijak,
obiskoval Gimnazijo Vič od leta 2003
do 2007**

Z računalniki sem se začel ukvarjati pri sedmih letih, ko sva z najboljšim prijateljem uspela naložiti igro v angleščini, ki je tedaj še nisva govorila, na star računalnik njegovega očeta, katerega sistema (prav tako v angleščini) nisva poznala, brez pomoči ali nadzora staršev. Ko sem bil star 12 let, sem se sam, doma, z izposojeno debelo knjigo (v angleščini) in priloženo zgoščenko, ki ju je prinesel oče, začel učiti programiranja v Visual Basicu. Čez tri mesece sem že programiral, napisal računalniški program za jezikovni didaktični pripomoček Sentence Building Blocks, nato kmalu predsedal na jezik z več svobode ("C") in pri štirinajstih v PHP (strežniški jezik spletnih strani). V tem času v osnovni šoli učenci nismo dobili posebne podpore - računalniški pouk je bil omejen na uporabo Microsoft Worda in na nekaj vaj iskanja po internetu. Več smo se naučili iz tega, da smo ugotovili, kako namrežne igre naložiti in jih skrivati pred učiteljem, kot od pouka. Možnosti učenja programiranja ni bilo, še interneta zunaj pouka nismo smeli uporabljati. Glavna pomoč mojemu učenju programiranja v osnovni šoli sta bila moja starša, ki sta mi priskrbela lasten računalnik ter dostop do interneta, a pod pogojem, da ju bom uporabljal za učenje. Oče, profesor angleškega jezika, in računalniške igre so poskrbeli za moje obvladovanje angleščine, potrebne za razumevanje vseh gradiv, novice o "hekerjih" pa za moje brskanje po tujih spletnih forumih.

Ko sem se vpisal na Gimnazijo Vič, sem pri predmetu informatika pričakoval programiranje, a ga ni bilo, kakor tudi ni bilo računalniškega krožka, čeprav je šola dobila kar nekaj priznanj za najboljšo spletno stran. Za spletno stran so skrbeli učitelji, kodo pa je napisal dijak, ki je leto prej zapustil šolo. Na lastno pobudo in s pomočjo ter privoljenjem učiteljev in ravnateljice sem prevzel skrb za šolski strežnik ter šolsko spletno stran, poleg tega pa začel voditi programerski krožek za zainteresirane dijake z mislijo, da če ni učiteljev, ki bi učili programiranje, si bomo dijaki pomagali sami in delili izkušnje.

Na Gimnaziji Vič je krožek v dobrem mesecu dni dobil ogromno podpore. Šola je pomagala z obveščanjem in propagiranjem krožka z okrožnicami in individualnimi

priporočili zainteresiranim učencem, naj se krožka udeležijo. Brez težav smo dobili termin za krožek in dostop do računalniške učilnice ter računalniškega kabineta, kjer je bil strežnik za spletno stran. Snažilke so vedele, da nam je dovoljeno biti v učilnici, in so nam jo odklenile, kadar smo jo rabili. Krožek je šola vključila v seznam obšolskih dejavnosti, tako da je štel za ure obveznih izbirnih vsebin. Šola me je dodatno podprla z zaupanjem: dostop sem imel do vseh administratorskih gesel, da sem lahko samostojno nalagal potrebno programsko opremo. Imel sem prost dostop do strežnika in proste roke pri spreminjanju spletne strani. Kmalu se je izkazalo, da je bilo znanje programiranja med zainteresiranimi dijaki precej asimetrično. Večina srečanj se je končala z mano pred tablo in preostalimi udeleženci pred računalniki. Tako smo družno širili znanje, potrebno za spreminjanje spletne strani, a to seveda to ni ostala edina tema - kmalu smo začeli programirati tudi igre.

Šola nas je podprla, kjer koli je bilo potrebno. Mehanizem je bil bolj kot ne vedno enak: v krožku smo identificirali potrebo po sredstvih, šli do učitelja ali neposredno do vodstva šole (Alenke Krapež, tedanje pomočnice ravnateljice, zdaj ravnateljice) in povedali, kaj rabimo. Če smo potrebo dobro utemeljili, jo je vodstvo šole uresničilo, kadar se je le dalo. Naj podam nekaj primerov. Ko smo prvič prenovili spletno stran, so nove zmožnosti zahtevale močnejši strežnik z več prostora na disku. Opredelili smo, za kaj točno potrebujemo boljši strežnik, in ga tudi dobili. Administracijo sem prevzel sam, v nekaj letih pa sem vključil tudi druge dijake, ki jih je zanimal Linux. Ko sem bil v četrtem letniku, je krožek postal namenjen širšemu programiranju, krožek za spletno stran pa se je odcepil od programerskega krožka (tedaj sem sam vodil oba krožka). Na šolskih računalnikih je bil naložen sistem Windows, mi pa smo želeli programirati v Linuxu, zato je šola za vsakega dijaka kupila prenosni disk, na katerega smo naložili Linux in se učili programiranja. Seveda je bilo to vse prej kot enostavno, a smo vztrajali in sčasoma izučili več ekspertov za administracijo Linuxa. Nakup diskov se je ponovil tudi naslednje leto, za nove dijake.

Letna knjiga (yearbook) Gimnazije Vič je bil še en projekt, pri katerem je šola izkoristila mojo programersko sposobnost in ekipo. Pri fotografiranju dijakov smo sodelovali s fotografsko skupino. Fotografije učencev in njihova imena smo predstavili v elektronski preglednici in jih povezali s programom, ki smo ga napisali v ta namen. Celotna knjiga je bila nato stavljena z drugim programom, ki smo ga prav tako napisali sami, zadnje popravke pa smo naredili z namenskim programom za tisk (Adobe InDesign).

V tem času v osnovni šoli učenci nismo dobili posebne podpore - računalniški pouk je bil omejen na uporabo Microsoft Worda in na nekaj vaj iskanja po internetu. Več smo se naučili iz tega, da smo ugotovili, kako namrežne igre naložiti in jih skrivati pred učiteljem, kot od pouka.

S tem smo proces stavljenja skrajšali z nekaj tednov na nekaj dni, sama knjiga pa je imela bolj zanimivo obliko, ker smo si zaradi strojne obdelave to lahko privoščili. Ta zgodba je primer dobrega sodelovanja med različnimi krožki v šoli (časopisni krožek - tisk in programerski krožek - tehnična obdelava).

Zaradi dodelitve posebnega statusa mi je bilo učne in druge obveznosti veliko lažje usklajevati, zaradi česar sem veliko lažje vlagal ure in ure v krožek in pisanje kode za spletno stran ter druge projekte: pisanje za šolski časopis, improvizacijska skupina ŠILA, udeležba na tekmovanjih iz angleškega jezika ter oblikovanje letne knjige. Pravzaprav smo imeli vsi dijaki, ki smo v te projekte vložili veliko ur, pedagoške pogodbe, brez katerih si velikega števila ur dela v projektu ne bi mogli privoščiti. Imeli smo možnost izpuščati ure pouka, ki smo jih brez težav nadoknadili, in imeli možnost napovedanega ustnega preverjanja znanja.

Ko sem kot zlati maturant končal srednjo šolo, me je Gimnazija Vič zaposlila prek študentske napotnice, da sem nadaljeval vodenje obeh krožkov in izučil dva naslednika, ki krožek vodita tudi letos.

Ko sem kot zlati maturant končal srednjo šolo, me je Gimnazija Vič zaposlila prek študentske napotnice, da sem nadaljeval vodenje obeh krožkov in izučil dva naslednika, ki krožek vodita tudi letos.

Naj strnem. Gimnazija Vič me je kot dijaka podprla:

- z zaupanjem, da delam v dobro sebe in drugih: dostop do sistemov, opolnomočenje;
- z aktivnim odstranjevanjem ovir do uspeha: dodatna sredstva, pedagoška pogodba;
- z načrtno vključitvijo v širše šolsko dogajanje: povezovanje spletne strani s predmeti s krožki, letna knjiga;
- z izobraževanjem: prek svetovalne službe sem v drugem letniku izvedel za brezplačno poletno šolo programiranja na Fakulteti za računalništvo in informatiko, ki sem se je z veseljem udeležil.

Opisane izkušnje so botrovale tudi moji študijski odločitvi - študiju matematike kot temelju programiranja in moji poklicni poti. Brez možnosti, da začnem in nadaljujem krožek, ne bi mogel razviti svojih sposobnosti kot programer in predavatelj. Ob omenjenem delu sem se naučil ne le svoje stroke, ampak tudi obnašanja v organizaciji ter občutka, da imam moč spremeniti svoje okolje na boljše, kar trenutno s pridom uporabljam na svojem delovnem mestu v mednarodnem podjetju v ZDA.

Delo z nadarjenimi dijaki, Blanka Klobučar, prof.

Pri delu z nadarjenimi dijaki izhajam iz koncepta Gimnazije Vič, ki temelji na prepričanju, da je pomembno, da imajo vsi dijaki možnost razvijati svoj potencial, saj to bogati tako posameznika kot skupnost. Kot enega glavnih ciljev pouka v prvem letniku sem si zastavila prepoznavanje nadarjenih in motiviranih dijakov na področju angleščine. Pri tem se ne osredotočam na neke formalne oblike prepoznavanja nadarjenih, tudi same ocene so v tej fazi drugotnega pomena. Najbolj me zanimata interes, ki ga dijaki izkažejo za posamezno dejavnost oziroma področje dela, in nato rezultat. Prav zato v prvem polletju prvega letnika načrtujem veliko **število res raznolikih dejavnosti**, med katerimi so nekatere zastavljene za vse dijake (npr. haiku delavnica in pisanje haikuja v angleščini), nekatere pa si dijaki lahko izberejo iz ponujenega nabora, ki poleg bolj običajnih dejavnosti zajema tudi dejavnosti, ki zahtevajo veliko mero ustvarjalnosti (npr. preživljanje prostega časa - dijaki lahko izberejo med intervjujem, anketo, primerjalno raziskavo, reklamo, pisnim sestavkom, skečem itd.). S pomočjo dejavnosti, ki so namenjene vsem, lahko prepoznam nadarjenost za določeno področje tudi pri tistih dijakih, ki se tega sicer ne zavedajo. Dejavnosti, med katerimi dijaki lahko izbirajo, pa mi omogočajo vpogled v specifične interese posameznih dijakov, ki se pri predstavitvi rezultatov počutijo varne in sproščene, saj se zaradi izbire dejavnosti in raznolikosti predstavitev ne počutijo izpostavljene in dejansko lahko izkažejo svoj talent.

Poleg širokega nabora dejavnosti je tudi **vzpostavitev sproščene vzdušja** pri pouku eden izmed temeljnih pogojev za uspešno delo na tako občutljivem področju, kot je delo z nadarjenimi in visoko motiviranimi dijaki. Zato poskušam že takoj na začetku navezati čim bolj pristne stike z dijaki, da bi bili lahko pri komunikaciji z učiteljem čim bolj sproščeni in naravni. Na tedenskih konzultacijskih urah se pogovarjamo o pouku, o načinih dela, o močnih in šibkih področjih posameznih dijakov, o pričakovanjih, zanimanjih itd. Po nekajmesečnem uvodnem spoznavanju je po mojih izkušnjah prav osebni nagovor dijakom najuspešnejše sredstvo, ki jih popelje na pot razvijanja nadarjenosti. V tem starostnem obdobju dijaki še posebej potrebujejo vzpodbudo in vztrajnost učitelja, da se tudi v njih prebudi motivacija za dodatno delo, brez katere je sicer nemogoče dosežati kakršne koli vidne uspehe.

Tretje pomembno področje pri delu z nadarjenimi dijaki je **iskanje priložnosti** za razvijanje in dokazovanje nadarjenosti pri dijakih. Tu imam v mislih obšolske dejavnosti, prireditve, sodelovanje v državnih ter mednarodnih projektih, sodelovanje na najrazličnejših

natečajih in tekmovanjih itd. Tudi kot mentorica obšolskim dejavnostim (angleški knjižni klub, angleška gledališka skupina, slovenska in angleška promocijska skupina, državni srednješolski haiku natečaj, mednarodni srednješolski haiku natečaj, priprave na tekmovanja) vedno na začetku nagovorim vse dijake, da se udeležijo avdicije oziroma se pridružijo neki organizirani dejavnosti. Pri tem ni pomembno, da izkažejo posebno zanimanje in jezikovno nadarjenost, temveč da

so motivirani za sodelovanje v nekem projektu, pri katerem lahko pridejo do izraza njihove sposobnosti, ki bi jih želeli razvijati, na primer organizacijske sposobnosti, sposobnosti vodenja skupine, obvladovanje informacijske tehnologije itd.

V takšnih primerih je izjemno pomembno, da učitelji med seboj sodelujemo, saj lahko s pomočjo pretoka informacij dijake obravnavamo celostno in jim zagotovimo ustrezen razvoj na najrazličnejših področjih, če le izkažejo motivacijo za delo.

Dijakom, ki skozi zgoraj omenjeni proces izkažejo posebno nadarjenost na področju angleščine, pa seveda poskušam s pomočjo povsem **individualiziranega**

S pomočjo dejavnosti, ki so namenjene vsem, lahko prepoznam nadarjenost za določeno področje tudi pri tistih dijakih, ki se tega sicer ne zavedajo.

pristopa omogočiti čim več stika s ciljnimi jezikom, književnostjo in kulturo. Pri tem tesno sodelujem s tujim učiteljem angleščine. Z nadarjenimi dijaki skupaj sooblikujemo program in načrtujemo cilje. Z njimi se srečujemo zunaj rednega pouka, individualno in v manjših interesnih skupinah, ter z raznolikostjo in s primerno stopnjo zahtevnosti izzivov, ki jih postavlja prednje, skrbiva za vzdrževanje motivacije za dodatno delo. Tovrsten način dela je za dijake in za naju pogosto časovno obremenjujoč, vendar v večini primerov prinaša izjemne uspehe, ki nas vedno znova navdušujejo in nam vlivajo voljo za nove podvige.

Prav **koncept dela z nadarjenimi dijaki na Gimnaziji Vič**, ki smo mu skozi daljše časovno obdobje sistematično gradili temelje in ga še vedno nenehno nadgrajujemo in prilagajamo novim generacijam dijakov, je tista podlaga, s pomočjo katere lahko kot učiteljica mentorica uresničim svoje ideje in osmišljam svoje delo. Zavedam se, da mi brez tovrstne podpore in brez vzpodbud vodstva šole in kolegov kot tudi samih dijakov in staršev marsikateri podvig na področju dela z nadarjenimi dijaki ne bi uspel. Razvijanje tovrstnih povezav in tvorno medsebojno sodelovanje sta zato dve izmed najpomembnejših smernic, ki nam ob predpostavki, da ju razvijamo, zagotavljata uspešnost in s tem tudi motivacijo za kakovostno delo v prihodnje.

Delo z nadarjenimi v šolah

Podpora nadarjenim dijakom, njihovim učiteljem in staršem s pomočjo coachinga

AJDA ERJAVEC BARTOLJ, Elektrotehniško-računalniška strokovna šola in
gimnazija Ljubljana
ajda.erjavec-bartolj@vegova.si

● **Povzetek:** V pričujočem prispevku avtorica kratko predstavi t. i. coaching kot pedagoško-andragoški pristop, ki je danes v Sloveniji sporadično prisoten v različnih družbenih sferah in kontekstih, tudi šolskem. Avtorica je usposobljena za izvajanje coachinga, posamezne koncepte in veščine pa s pridom uporablja pri svetovalnem delu z (nadarjenimi) dijaki in učitelji ter poučevanju psihologije, zato v nadaljevanju prispevka predstavi nekaj izkušenj in vtisov. Prispevek sklene z razmislekom o prenosljivosti kompetenc in veščin coachinga ter tezo, da lahko z usposabljanjem na tem področju pridobi vsak pedagog, če ne celo sleherni posameznik.

Ključne besede: coaching, nadarjeni, mentorstvo, svetovalno delo, poučevanje

Support to gifted students, their teachers and parents with the help of coaching

● **Abstract:** The following article presents coaching as an educational approach that seems to be weakly but widely spread across various social contexts in Slovenia and can also be found in the public education system.

As a trained coach, the author uses coaching concepts and competencies daily, while counselling and teaching psychology in secondary education. In a latter part of the article, some examples of use in communication with gifted students are presented. In conclusion, the author argues that coaching competencies and skills are generic and transferrable and can therefore serve any educator, perhaps even anyone in general.

Key words: coaching, the gifted, mentorship, counselling, teaching

Čemu coaching

V času občin sprememb se spreminjajo tudi izzivi pedagogov in andragogov - na neposredno delo z učenci, dijaki in študenti vpliva vse - od spremenjenih razmer dela ter sprememb v družbeni vlogi in ugledu šolnikov pa do spremenjenih pričakovanj glede načinov dela in doseganja zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Zdi se, da so pred prosveto pravzaprav podobni izzivi, kot se kažejo pred različnimi drugimi poklici, ki so se v dobi tehnološkega napredka popolnoma predrugačili. Obvladovanje vsakodnevnega življenja in dela posamezniku narekuje vseživljenjsko angažirano učenje oz. prilagajanje spremembam, kar pa je v veliko primerih precejšen izziv tako na družbeni kot osebni ravni. Ne preseneča torej potreba po novih oz. učinkovitejših pristopih, s pomočjo katerih bi te izzive lažje obvladovali. Med takšnimi novostmi je tudi t. i. coaching, ki je sicer v Sloveniji najbolj prepoznaven v kontekstu razvoja ključnih kadrov v podjetjih ter v povezavi z različnimi zasebnimi izobraževalnimi in svetovalnimi storitvami, a počasi prodira tudi v javno šolstvo - lani je tako npr. Zavod RS za šolstvo izdal priročnik za učitelje, namenjen kolegialnemu coachingu, tj. medsebojnemu coachingu strokovnih pedagoških delavcev (Rutar Ilc idr., 2014).

Z uporabo posebnih tehnik, ki pripeljejo do lastnega miselnega procesa in razvoja dosežemo večjo učinkovitost in uspešnost ter zadovoljstvo.

Kaj prazaprav je coaching

Zeus in Skiffington (2003) navajata, da je coaching pravzaprav pogovor v produktivnem, v cilje usmerjenem kontekstu, ki posameznikom omogoči dostop do njihovega znanja - morda se o čem nikoli niso vprašali, imajo pa odgovor. Coaching naj bi torej omogočal učenje namesto poučevanja (prim. Whitmore, 2002).

Logika coachinga v ospredje postavi posameznika ter njegove miselne in čustvene procese, kar je z vidika tradicionalnega, hierarhičnega odnosa pedagog - učenec precej nenavadno. Ni torej presenetljivo, da

coaching ne izvira niti iz šolskega niti gospodarskega konteksta, temveč iz področja športa. Timothy Gallway je leta 1974 na podlagi lastnih izkušenj - v mladosti je bil obetaven tenisač, kasneje pa trener tenisa - objavil knjigo z naslovom »Notranja igra tenisa«. V njej je kot eden prvih v športu poudaril pomen psihičnega »dogajanja« pri doseganju vrhunskih dosežkov, pa tudi pomen zaupanja v lastno telo oz. nezavedne (fiziološke in psihične) procese, ki spremljajo učenje tenisa. Knjiga je bila uspešnica in Gallway je metode »notranje igre« prenesel tudi na druge športe, npr. smučanje (1977), golf (1981) ter druga področja, kot so glasba, doživljanje stresa in delo (2000). V tem času pa seveda ni bil dejaven le Gallway, coaching - verjetno zaradi prenosljivosti koncepta - se je namreč že v osemdesetih letih začel pojavljati vsepovsod (tudi v šolah) in hitro brskanje po spletu danes razkrije prisotnost ponudnikov coachinga na različnih celinah (predvsem v ZDA) in v različnih oblikah (npr. life coaching, business coaching, wellness coaching, dating coaching, conflict coaching, leadership coaching, systemic coaching, team coaching, health coaching, peer coaching idr.).

Razmah je prinesel tudi poskuse (vsaj delnega) poenotenja pristopov in načinov dela v mednarodnih in nacionalnih krovnih združenjih coachev (npr. 1995 International Coach Federation - ICF, 1999 European Coaching Institute - ECI, Sekcija NLP coach Slovenije). Ta **člane zavezujejo k upoštevanju etičnega kodeksa** združenja (npr. Code of Ethics, 2008; Bone in Potočnik, 2004), pa tudi ustrezno **usposobljenost članov na področju t. i. jedrnih kompetenc**.

Jedrne kompetence (ang. core competencies) naj bi bile tiste kompetence, ki coachem omogočajo doseganje takšnega procesa oz. delovnega odnosa, kot ga opisuje S. Treven (2013, str. 57-58): »/.../ z uporabo posebnih tehnik, ki pripeljejo do lastnega miselnega procesa in razvoja /.../ dosežemo večjo učinkovitost in uspešnost ter zadovoljstvo. /.../ Coaching temelji na spodbujanju miselnih procesov posameznika in mu pomaga priti do rešitve, do katere bi sicer prišel veliko težje ali pa morda sploh ne. Cilji coachinga so: samostojnost pri delu, zmanjšanje stresa, celostno izboljšanje, izboljšanje motivacije, izboljšanje rezultatov dela.«¹

¹ Četudi se citat nanaša na kontekst delovnega okolja, je (po mojem mnenju) podobnost s cilji, ki si jih zadajamo šolniki, očitna.

ICF na svoji spletni strani navaja 11 jedrnih kompetenc (prim. Core Competencies, b.l.), ki jih morajo izkazati njihovi coachi pred akreditacijo, in sicer:

1.	Spoštovanje etičnih pravil in profesionalnih standardov	Ustvarjanje temelja
2.	Vzpostavljanje coaching dogovora	
3.	Ustvarjanje zaupnega in tesnega odnosa s stranko	Soustvarjanje odnosa
4.	Popolna prisotnost coacha	
5.	Aktivno (dejavno) poslušanje	Učinkovito komuniciranje
6.	Tehnike reševanja in moč spraševanja	
7.	Neposredna komunikacija	
8.	Ustvarjanja stanja zavedanja (ozaveščanja)	Podpiranje procesa učenja in dosežkov/rezultatov
9.	Oblikovanje akcijskih načrtov	
10.	Zastavljanje ciljev	
11.	Obvladovanje napredka in prenašanje odgovornosti	

Coach torej z uporabo generičnih, prenosljivih kompetenc nastopa v vlogi spodbujevalca procesov, ki posamezniku pomaga odkrivati in povezovati lastno znanje na nove načine. V slovenskem teoretičnem jeziku je S. Klemenčič (2007) podoben način dela oz. odnos opredelila kot svetovalno mentorstvo in tudi osebno menim, da je coaching v prevladujoči obliki v resnici precej podoben nedirektivnemu svetovanju ali celo na klienta usmerjeni psihoterapiji (prim. Rogers, 1951), da ne omenjam posameznih tehnik in/ali elementov različnih drugih psiholoških in pedagoških modelov, ki si jih coaching zgolj eklektično »izposoja« (prim. Tacer, 2011).

Na drugi strani pa Vrana lepo opisuje razliko med coachiranjem³ in socialnim svetovanjem ter, po mojem mnenju, tudi mnogimi drugimi »klasičnimi« pristopi pomoči: »Temeljna razlika /.../ se pojavi na točki različnega tolmačenja izhodiščne situacije svetovanca. /.../ svetovanje izhodiščno situacijo razume kot problemsko in jo želi normalizirati, medtem ko kovčiranje izhodiščno situacijo svetovanca razume kot normalno in jo želi razvojno nadgraditi« (Vrana, 2012, str. 55). Takšno naravnost je verjetno smiselno privzeti tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu (prim. Juul in Jensen, 2009).⁴

Tako kot odraslim se tudi otrokom pogosto dogaja, da se zapletejo v na videz brezizhodne situacije, konflikte, lastne dvome in strahove.

Iz prakse – coaching nadarjenih mladostnikov

Navedene značilnosti coachinga se zdijo idealno za delo z nadarjenimi mladostniki - tako s tistimi, ki že uspešno razvijajo svoje talente, kot tudi z manj uspešnimi. Tako kot odraslim se tudi njim namreč pogosto dogaja, da se zapletejo v na videz brezizhodne situacije, konflikte, lastne dvome in strahove, tj. v zanke svoje »notranje igre«, kar je - razvojno gledano - popolnoma pričakovano. Občasno, ne vedno, pri izhodu iz teh zank potrebujejo pomoč odraslih. Po možnosti v takšni obliki, da bodo v prihodnjih podobnih situacijah bolj opremljeni za samostojno obvladovanje izziva. Zapisano naj bi seveda veljalo za vse mladostnike - ne le za nadarjene. Kljub temu da lahko s sistemsko pedagoško uporabo večšin coachinga pridobijo prav vsi deležniki šolstva, teh izkušenj v Sloveniji za zdaj nimam(o). Po drugi strani pa moje osebne izkušnje občasne uporabe coachinga pri delu z dijaki (npr. pri posamezni dejavnosti/predmetu/učitelju) kažejo, da s tem še največ pridobijo nadarjeni dijaki - na katere uporaba večšin coachinga deluje izrazito motivirajoče. >

² Tekst

³ Tekst

⁴ Alternativa, ki prevladuje danes, tj. patologizacija generacijskih razlik in drugih odstopanj, ne podpira trajnostnega družbenega razvoja, o čemer pa bi veljalo razpravljati onkraj tega prispevka.

POROČILO O NADARJENOSTI IZ OŠ: splošnointelektualno, ustvarjalno, tehnično in voditeljsko nadarjen dijak
KONTEKST UPORABE COACHINGA: dijak razburjen pride v svetovalno službo z namenom prepisa na drugo šolo.

M: Dovolj mi je, rad bi se prepisal s te šole ... Kaj moram urediti?

S: Kaj si od obetaš od prepisa?

M: Pa nič, nekaj novega mogoče ... Stran bi šel.

S: Stran od?

M: Stran od te slovenščine, ki me sploh ne zanima.

S: Če prav razumem, je slovenščina tista, ki te ne zanima?

M: Ja, ampak še hujša je profesorica.

S: Je še kaj drugega, kar te moti tu?

M: Ne ... a ni to dovolj?

S: Je to zate dovolj?

M: Ma ... ne vem. Mogoče. Ne ... ni dovolj. Ampak me res moti, še sanjam jo ponoči.

S: Kaj je torej pred tabo?

M: Ja, nekaj bo treba v zvezi s to slovenščino ...

S: Kaj misliš, kaj je prvi korak?

M: Ne vem ... ona po mojem pri miru pusti samo tiste, ki znajo ...

S: Ja ...?

M: Ja pač, naučiti se moram. Ampak se mi res ne da!

S: Kaj bo, če se ne naučiš?

M: Ja nič, še naprej mi bo težila ...

S: Lahko to sprejmeš?

M: Verjetno ja ... če ne, se bom pa pač naučil. In to za pet, da mi res ne bo več nič mogla.

S: Kaj rabiš za to, da se naučiš za pet?

M: Malo več časa in zbranosti pri učenju, verjetno.

S: Doma ali pri pouku?

M: Ja, oboje. Mogoče bi bilo tudi za odnos z njo boljše, če ne bi bil med uro ves čas na telefonu ...

S: Pa prepis?

M: Ma ne...zaenkrat ne, samo res sem bil jezen.

Ključno vprašanje pred nami, ki naj bi mladostnikom pomagali, pa ostaja: Kdaj je smiselno pri delu z (nadarjenimi) mladostniki uporabiti coaching?

Ker je celoten proces coachinga povezan s predpostavko, da **uporabnik želi reševati svoj položaj in ima v rešnici tudi vse potrebne vire, da pride do lastnih rešitev**, je po mojem mnenju nujno upoštevati vsaj ta dva kriterija. Osebnostna pogoja preverjam med pogovorom z dijakom ali dijakinjo pri uri pouka ali po njej ter v okviru svetovanja v svetovalni službi, kjer se zelo hitro izkaže, kakšna je njegova/njena pripravljenost za nadaljnje razmišljanje in samostojno iskanje dodatnih informacij. **Najpogosteje dijaki, ki so bili identificirani kot nadarjeni, izpolnjujejo oboje** - zlasti tisti, ki pomoč svetovalne službe poiščejo samoiniciativno.

Moje osebne izkušnje občasne uporabe coachinga pri delu z dijaki kažejo, da s tem še največ pridobijo nadarjeni dijaki - na katere uporaba veččin coachinga deluje izrazito motivirajoče.

Glede na dosedanje izkušnje lahko povem, da se pri delu z nadarjenimi dijaki coaching pogosto izkaže kot izjemno uporaben. Zdi se namreč, da nadarjeni dijaki zelo pogosto vedo, kako »naj bi« reševali posamezno življenjsko ali učno situacijo, in imajo najpogosteje vse potrebne informacije (ali vsaj načine, da do njih pridejo), ki jih potrebujejo, da se s svojimi izzivi soočajo učinkovito - kar je, po mojih izkušnjah - redkeje zaslediti pri njihovih vrstnikih.

Vsekakor pa to še ne pomeni, da imajo svoje vedenje tudi ozaveščeno ali da delujejo skladno z njim. Odstopanja od pričakovanega vedenja so pravzaprav po navadi tista, zaradi katerih vzgojitelji najpogosteje posredujemo - pa če gre za odstopanja v smeri neustreznega šolskega dela ali od pričakovanega uravnavanja socialnih odnosov z učitelji in vrstniki. Ob teh priložnostih pogosto »pridigamo«, ponavljamo pravila in pričakovanja, ki se jih običajno mladostniki že zavedajo - le redko pa dijake povabimo k refleksiji in raziskovanju lastne motivacije in delovanja. Coaching je v teh primerih lahko uporabno orodje - ne samo za svetovalne delavce, temveč tudi za učitelje.

POROČILO O NADARJENOSTI IZ OŠ: učno, ustvarjalno in telesno-gibalno nadarjena dijakinja
KONTEKST UPORABE COACHINGA: dijakinja po koncu ure psihologije pristopi k učiteljici.

M: Kako naj se sploh lotim učenja? Sploh ne vem, kje naj začnem, pa na turnejo moram čez tri dni.

U: Kaj že veš?

M: Vem, da imam pred sabo 100 strani v učbeniku in pol zvezka ... pa dva dni časa bom imela, to je to.

U: Kako lahko načrtuješ, da boš uspela?

M: Ah, najbolj pametno bo, da se usedem, hitro pregledam snov in si naredim plan učenja ...

U: Kdaj se boš tega lotila?

M: Ja, takoj ko pridem domov.

U: Želiš, da skupaj pregledava načrt, preden greš?

M: To bi bilo super, lahko jutri med odmorom pridem do vas?

Če se na eni strani pogovori z elementi coachinga, ki jih tem prispevku navajam kot primere, zdijo tako ciljno usmerjeni in tekoči, da so že kar neverjetni, pa je pomembno, da se nepoznavalec coachinga zaveda, da je v ozadju takšnih - na videz preprostih - pogovorov popolnoma zavestna uporaba jedrnih kompetenc s strani coacha, ki skrbno spremlja miselni tok posameznika in se mu s komunikacijo prilagaja ter ga usmerja - vse to pa počne v dobrem komunikacijskem stiku (ki je prav tako posledica uporabe ustreznih kompetenc). Obenem je za uspešen proces coachinga mladostnikov nujno, da izvajalec (učitelj, svetovalni delavec ipd.) zaupa v zmožnost mladostnikov, da iščejo in ustvarjajo lastne rešitve - ki so najboljše za zagotavljanje optimalnega učnega procesa. Takšen odnos oz. učni proces pogosto nastaja spontano - med mentorji in nadarjenimi mladostniki.

O takšnem »naključnem« dobrem stiku med učencem in ustrezno naravnanim učiteljem sicer velja dokaj razširjeno prepričanje, da se ga učitelj ne more naučiti oz. ga načrtovati oz. drugače: dober učitelj se rodi, ne nauči. Kakor koli že, osebno v praksi opažam veliko podobnosti med komunikacijo »dobrih« mentorjev nadarjenih dijakov in komunikacijo coachev - četudi se ti mentorji seveda ne zavedajo, da pri svojem usmerjanju miselnega toka dijakov uporabljajo veščine in kompetence, ki jih je mogoče načrtno izuriti pri usposabljanju na področju coachinga. Po navadi poudarjamo, da so mentorski odnosi izjemno

pomembni pri razvoju talentov odraščajočih, in intuitivno vemo, da je tisti del uspešnega mentorstva, ki ni namenjen informiranju ter prenosu znanja in izkušenj, praviloma osredotočen na postavljanje »pravih« nalog in vprašanj ter spodbuden odnos - zato ni težko prepoznati potencialne uporabnosti ozaveščenega postavljanja »pravih vprašanj v pravem učnem trenutku« s strani mentorjev.

V praksi opažam veliko podobnosti med komunikacijo »dobrih« mentorjev nadarjenih dijakov in komunikacijo coachev.

V kontekstu pedagoških pristopov današnjega časa in izzivov sodobnih učiteljev in mentorjev pa ima coaching še eno veliko prednost na področju dela z nadarjenimi: od izvajalca oz. učitelja ne zahteva poznavanja rešitev in odgovorov, le ustrezno usmerjanje miselnega procesa. To pomeni, da učitelj lahko spodbuja in usmerja učenje pri nadarjenih mladostnikih, tudi kadar je njegovo lastno vsebinsko znanje nekoliko šibkejše. V osnovi tako predstavlja eno redkih orodij, ki je učitelju/mentorju na voljo tudi, ko učenec preseže znanje svojega učitelja. Tako si s storitvijo coachinga lahko pomagajo tudi vrhunski strokovnjaki, športniki, umetniki, voditelji ter drugi posamezniki z izjemnimi sposobnostmi - coach jih namreč lahko podpira pri njihovem delovanju, četudi vsebine njihovih izzivov ne obvlada. V terminologiji coachinga: pomembno je, da obvlada notranjo igro, ne zunanjo.

POROČILO O NADARJENOSTI IZ OŠ: splošnointelektualno, ustvarjalno, glasbeno, literarno, likovno in tehnično nadarjen dijak

KONTEKST UPORABE COACHINGA: mentorske konzultacije za pripravo maturitetne raziskovalne naloge.

D: Kako naj sestavim vprašalnik?

M: Kaj želiš izvedeti?

D: Ja, zanima me raziskovanje tesnobe ...

M: V kakšnem smislu?

D: Ja, tako ... pravzaprav še ne vem.

M: Kaj že veš?

D: Da me to zanima ...

M: Kakšen, misliš, je potem prvi korak?

D: Ja, glede na to, kaj smo se pogovarjali pri pouku, potem moram malo več prebrati na to temo ... imate kakšno primerno literaturo?

M: Kako iščemo strokovne viře?

D: Ja, no, saj vem. Lahko pridem vprašat, če so viri ustrezni?

Slednji vidik je izjemno hvaležen tudi pri uporabi večšin coachinga v pogovorih s starši, ki iščejo vzgojne nasvete pri razrednikih ali v svetovalni službi.

Razredniki in svetovalni delavci v resnici po navadi nimamo virov, da bi družinam, ki to potrebujejo, nudili poglobljeno, kakovostno družinsko diagnostiko, kaj šele obravnavo. Nasveti, ki jih damo tekom govorilnih ur, po telefonu ali celo na posebnih pogovorih, so pogosto splošni, temeljijo na posameznih vtisih o otroku ali pa so celo podani v naglici, vse to pa je strokovno (vsaj) vprašljivo. Poleg tega takšno početje ustvarja priložnost za prenašanje odgovornosti za določene domače vzgojne ukrepe na učitelja/svetovalnega delavca, namesto da bi opolnomočilo starše pri njihovem vzgojnem delovanju.

Coaching po drugi strani s svojimi značilnimi vprašanji omogoča razmeroma kratke, a ciljno usmerjene pogovore, v katerih roditelj aktivno rešuje svoj položaj - z vsemi informacijami o otroku, sebi in družinski dinamiki, ki jih ima na voljo. Razrednik ali svetovalni delavec na drugi strani niti ne potrebuje teh informacij, da bi roditelju nudila učinkovito podporo (in prek tega pomagala otroku) - med pogovorom celo pridobivata informacije o otroku in njegovi socializaciji, ki bi jih morda veljalo upoštevati pri vzgojno-izobraževalnem delu.

Na podlagi lastnih izkušenj ugotavljam, da **uporaba večšin coachinga odpira komunikacijo s starši in ustvarja odnos zaveznitva, kar ustvarja ploden kontekst, tudi kadar presodim, da je na mestu bolj direktiven poseg.**

Coaching predstavlja eno redkih orodij, ki je učitelju/mentorju na voljo tudi, ko učenec preseže znanje svojega učitelja.

Namesto sklepa – coaching za vzgojitelje in učitelje ter starše (nadarjenih)

Ker je coaching že v svoji osnovi učni proces (na področju upravljanja z lastno »notranjo igro«), med katerim je posameznik izjemno dejaven, verjetno ne preseneča, da so uporabniki coachinga pogosto sposobni poznavanje in upravljanje svoje »notranje igre« prenašati v različne kontekste. To pomeni, da posameznik med coachingom razvija prenosljive kompetence, pa tudi da je coaching lahko izjemno koristno didaktično orodje pri razvoju kompetence učenje učenja - ki se zdi danes najpomembnejša kompetenca na trgu dela, saj predstavlja temelj za razvoj preostalih kompetenc. Če ga pedagoški strokovnjaki uporabljajo, je torej lahko coaching zelo uporaben pri pripravi mladostnikov na izzive odraslosti - zlasti hvaležno občinstvo pa predstavljajo nadarjeni, ki imajo že v izhodišču v povprečju bolj razvite meta-kognitivne sposobnosti.

Trenutno je sicer prisotnih precej sistemskih ovir, ki zavirajo širitev coachinga v prostor profesionalne rasti slovenskih učiteljev, podobne sistemske ovire pa se ne nazadnje pojavljajo tudi pri razvoju človeških virov v drugih javnih sektorjih. Kljub temu pa odgovori zaposlenih v slovenskih zasebnih organizacijah, ki so se odločile za vpeljavo coachinga, nakazujejo, da dobro poznajo procese coachinga in nimajo težav npr. z razlikovanjem coachinga in drugimi orodji t. i. razvoja človeških virov (npr. mentorstva), dokaj natančno pa so seznanjeni tudi s prednostmi in omejitvami različnih metod (prim. Peruzzi, 2009). Zdi se torej, da bi morala biti nadgradnja obstoječih strokovnih kompetenc z večšinami coachinga najbolj preprosta v organizacijah izobraževalcev - šolah. To se je v ZDA in drugih državah,

v katerih so koncepte coachinga že prenesli šole, do določene mere tudi potrdilo. Uporaba coachinga pa se je izkazala kot pomembna dopolnitev klasičnih oblik usposabljanja učiteljev in učinkovito orodje zagotavljanja profesionalnega razvoja učiteljev, pa tudi ravnateljev (npr. Showers in Joyce, 1996; Gobble in Lawrence, 1987). V Sloveniji za zdaj temu ni tako - do zdaj je bilo zaznati le nekaj krajših usposabljanj za pedagoške delavce s tega področja, o poglobljenih izobraževanjih ali sistemski implementaciji v šole pa ni ne duha ne sluha. Pa tudi sicer B. Blenkuš po zaključeni 4. Konferenci o coachingu na Bledu o uporabi coachinga v Sloveniji ugotavlja, da: »/.../ smo pri nas še v zgodnji fazi uporabe coachinga. Največkrat ga podjetja namreč uporabljajo sporadično, za zdravljenje simptomov, ne kot sestavni del podpornega in razvojnega sistema. Šele ko bo postal del organizacijske kulture, bo pokazal pravo moč.« (Blenkuš, 2013, str. 76) V kontekstu uporabe coachinga pri doseganju odličnosti izobraževalnih organizacij smo še kak korak zadaj v primerjavi z orisanim stanjem v gospodarstvu, a osebno verjamem, da je potencial »prave moči« coachinga v izobraževanju še večji kot v drugih sektorjih.

Po eni strani je razumljivo, da se sredstva in interes za izobraževanje na področju coachinga v večji meri najdejo v gospodarstvu, kjer je optimizacija medosebnih procesov cenjena že zaradi ekonomske učinkovitosti. Po drugi strani pa se zdi skorajda paradoksalno, da kljub novejšim ugotovitvam o razvoju in učenju posameznika, ki poudarjajo pomen socialnega in čustvenega učenja za uspešno akademsko učenje (in, ne nazadnje, razvoju za vseživljenjsko učenje pripravljenih možganov), v šolah (še) ni zaslediti večjega zanimanja za usposabljanje učiteljev na tem področju.

Osebno upam, da se bo stanje v pedagoški in andragoški praksi na tem področju spremenilo. Četudi morda coaching na teoretski ravni ne prinaša bistvenih novosti, je praktično urjenje posameznih kompetenc, ki so pomembne (tudi) pri coachingu, po mojem mnenju nujno potrebna novost na področju vseživljenjskega izobraževanja slovenskih učiteljev. Coaching namreč ni uporaben »le« za delo z nadarjenimi, temveč tudi za delo z njihovimi starši, kolegi in - ob primernih priložnostih - drugimi učenci ter dijaki.

Zlasti na področju uporabe coachinga pri neposrednem delu z učenci in dijaki do zdaj ni bilo

V kontekstu uporabe coachinga pri doseganju odličnosti izobraževalnih organizacij smo še kak korak zadaj v primerjavi z orisanim stanjem v gospodarstvu, a osebno verjamem, da je potencial »prave moči« coachinga v izobraževanju še večji kot v drugih sektorjih.

Coaching ni uporaben »le« za delo z nadarjenimi, temveč tudi za delo z njihovimi starši, kolegi in - ob primernih priložnostih - drugimi učenci ter dijaki.

zaslediti odmevnejših pobud. Kljub temu osebno menim, da je coaching lahko zelo uporaben ne samo pri spodbujanju razvoja metakognicije, temveč tudi pri podpiranju notranje motivacije in konstruktivnih strategij za soočanje z najrazličnejšimi subjektivnimi in objektivnimi ovirami - pri osebah najrazličnejših starosti. Ta predpostavka se je v moji svetovalni in učiteljski praksi že večkrat potrdila - tako pri delu z mlajšimi otroki (v osnovni šoli in celo v vrtcu) kot pri delu z mladostniki, nadarjeni pa tu še posebej izstopajo (prim. Erjavec Bartolj, 2014).

Zdi se, da jim coaching lahko koristi tudi znotraj družine. Na konferenci ECHA 2014 so npr. italijanski kolegi predstavljali rezultate usposabljanja na področju coachinga za starše nadarjenih otrok. Relativno kratko usposabljanje (tj. usposabljanje, po katerem ni pričakovati visoke ravni kompetenc coachinga) naj bi pripomoglo k bistvenemu upadu destruktivne komunikacije v družini (Polezzi, Ronchese, Pedron, Brazzolotto, Lucangeli in Battistella, 2014), kar se mi zdi precej pomenljivo in vredno upoštevanja z vidika vprašanja ustvarjanja nadarjenim prijazne klime. Neformalna povratna informacija učiteljev in staršev, ki sem jih na tem področju osebno izobraževala ali pa so ta znanja pridobivali drugod, potrjuje omenjene rezultate in ugotovitve. Povedo, da jim coaching pomaga tako pri reševanju osebnih izzivov kot tudi pri neprevzemanju odgovornosti za reševanje otrokovih izzivov in nalog, obenem pa otroka znajo spodbujati in opolnomočiti pri zastavljanju in doseganju ciljev, bolje pa ga tudi spoznajo. Povedo pa tudi, da coaching ni vselej najboljša izbira za vzgojno delovanje in da je o uporabi treba razmisliti. Hkrati pa tudi to počnejo bolj uspešno, odkar ozaveščajo lastno motiviranost, delovanje in komunikacijo in jim coaching zopet pride prav, le na drugi, osebni ravni.

Coaching tako ni univerzalno uporaben in ne more v celoti nadomestiti drugih oblik psihosocialne pomoči in svetovalnih storitev, zlasti če ima posameznik večje težave. Kljub temu pa gre za uporaben pristop, ki obeta trajnostne rezultate, saj so posamezniki med takšnimi pogovori aktivno in celostno angažirani in »usvajajo« konstruktivne strategije premagovanja ovir, ki jih lahko prenašajo v različne kontekste. Če torej coaching >

po eni strani ni nadomestek za klasično svetovanje, po drugi strani verjamem, da bi se preobremenjenost vseh tistih, ki odraščajočim nudimo pomoč ob večjih težavah, znatno zmanjšala, če bi več vzgojiteljev in učiteljev zavestno uporabljalo veščine coachinga (ob ustreznih pogojih)⁵

Predružačena komunikacija, ki jo obeta urjenje pedagogov na področju coachinga, vsaj delno odgovarja na v uvodu omenjene vzgojne izzive, ki jih prinaša doba tehnologije in neprestanih sprememb. Vsekakor sem torej mnenja, da v šolstvu potrebujemo temeljit razmislek, kako čim bolj plodno in smiselno uporabiti opisani pristop. Predlagam, da začnemo pri nadarjenih. <

Viri in literatura

1. Bone, M. in Potočnik, B. (2004). *Etični kodeks sekcije NLP COACH Slovenije*. Dostopno na: http://www.nlpcoach.si/?page_id=18. (Pridobljeno 19. 11. 2014.)
2. *Code of Ethics* (2008). Dostopno na: <http://www.coachfederation.org/about/landing.cfm?ItemNumber=854&navItemNumber=634>. (Pridobljeno 19. 11. 2014.)
3. *Core Competencies* (b.l.) Dostopno na: <http://www.coachfederation.org/credential/landing.cfm?ItemNumber=2206&navItemNumber=576>. (Pridobljeno 19. 11. 2014.)
4. Erjavec Bartolj, A. (2014). Coaching nadarjenih - pedagoško orodje za razvoj talentov. *Educa*, 5-6, str. 23-28. *European Coaching Institute* (b.l.) Dostopno na: <http://www.europeancoachinginstitute.org/>. (Pridobljeno 19. 11. 2014.)
5. Gallwey, W. T. (1974). *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House.
6. Gallwey, W. T. In Kriegel, R. O. J. (1977). *Inner skiing*. New York: Random House.
7. Gallwey, W. T. (1981). *The Inner Game of Golf*. New York: Random House.
8. Gallwey, W. T. (2000). *The inner game of work*. New York: Random House.
9. *International Coach Federation*. (b.l.). Dostopno na: <http://www.coachfederation.org/>. (Pridobljeno 19. 11. 2014.)
10. Juul, J. in Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Radovljica: Didakta.
11. Klemenčič, S. (2007). *Svetovalno mentorstvo* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
12. Peruzzi, S. (2009). *Mentorstvo in svetovalno mentorstvo (coaching) kot obliki usposabljanja na primeru podjetja Lek, d.d. (diplomsko delo)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
13. Polezzi, D., Ronchese, M., Pedron, M., Brazzolotto, M., Lucangeli, D. in Battistella, P. A. (2014). Supporting Parents of Gifted Children: A SENG Model Application (The »Education to Talent« Project in Veneto Region - Italy). V: M. Jurišević (ur.), *Re:Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age* (str. 94). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
14. Rogers, Carl (1951). *Client-Centered Therapy*. Cambridge Massachusetts: The Riverside Press.
15. Rutar Ilc, Z., Tacer, B. in Žarkovič Adlešič, B. (2014). *Kolegialni coaching. Priročnik za strokovni in osebni razvoj*. Ljubljana: ZRSŠ.
16. Showers, B. in Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, (53)6, str. 12-19.
17. Tacer, B. (2011). Psihološke dimenzije coachinga. *HRM*, 44, str. 10-14.
18. Treven, S. (2013). Premagovanje stresa na ravni posameznika in organizacije. V: A., Šarotar Žižek; S. Treven; P., Jimenez in A., Potočnik (ur.). *Premagovanje stresa kot sredstvo za zagotavljanje dobrega počutja*. Ekonomsko-poslovna fakulteta: Maribor, str. 33-60.
19. Vrana, T. (2012). Med kovčiranjem in socialnim svetovanjem. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 55-65.
20. Whitmore, J. (2002): *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
21. Zeus, P. in Skiffington, S. (2003). *The Complete Guide to Coaching at Work*. Sydney: McGraw-Hill Companies.

5 Splošna kriterija, ki ju osebno uporabljam in omenjam v tem članku, tj. notranja motivacija in dostop do virov, je v okviru uporabe coachinga v svetovalni službi in drugih pedagoških razmerjih smiselno dopolniti z drugim strokovnim znanjem, kar presega obseg tega prispevka. Zagotovo pa velja pri odločitvi za uporabo tega pristopa upoštevati razvojno stopnjo in druge značilnosti otroka, pomembno pa je tudi pristno dožemanje situacije svetovanca kot normalne oz. nepatološke (prim. Vrana, 2012).

Delo z nadarjenimi v šolah

Delo z nadarjenimi bogati tudi učitelja – pogled učiteljice na prehojeno pot

KSENIJA BRAČIČ BRAČKO, Prva gimnazija Maribor
ksenija.bracic-bracko@prva-gimnazija.org

● **Povzetek:** Iz koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki izhaja pravica vsakega dijaka, da mu javni šolski sistem omogoča optimalni razvoj v skladu z njegovimi potenciali in interesi, o čemer govori tudi drugi člen ZOFVI. V uvajanje koncepta dela z nadarjenimi se vključujejo tri strani: zavod, učenci/dijaki in starši. Motivacija je najbolj pozitiven vidik uvajanja tega koncepta – ob čustvih ima bistveno vlogo pri učenju. Moje izkušnje so pokazale, da nadarjenim dijakom lahko pouk prilagodimo na dva načina: ustvarjanje priložnosti za nadgraditev znanja in za usvajanje novih znanj. Pri tem pa je zelo pomembno izhajati iz njihovih interesov, motivov, želja ... Tovrstne obogatitve pouka zmore organizirati samo učitelj, ki se nenehno strokovno izpopolnjuje. To je moje drugo pomembno spoznanje, ki sem ga pridobila v letih dela z nadarjenimi. Učitelj se mora nenehno izpopolnjevati, da lahko učencu ali dijaku pomaga razvijati njegove sposobnosti.

Ključne besede: nadarjeni, individualizirani program za nadarjene, motivacija nadarjenih učencev

Gifted Education Also Enriches the Teacher – A Teacher's Look at the Travelled Path

● **Abstract:** The concept of educational work with gifted secondary school students includes the right of every student to be enabled optimal

development by the public school system in accordance with his or her potential and interests, which is also mentioned in Article 2 of the Organization and Financing of Education Act (ZOFVI). Three sides are involved in the introduction of the concept of gifted education: the institution, pupils/secondary school students and parents. Motivation is the most positive aspect of introducing this concept - it has a significant role in learning, next to emotions. My experience has shown that lessons can be adapted to gifted secondary school students in two ways: by creating opportunities for them to build on their knowledge and for assimilating new knowledge. It is very important that we base this on their interests, motives, wishes etc. Such enrichment of lessons can be organised only by a teacher who is constantly undergoing further professional training. This is the second important finding that I have reached in my years of educating the gifted. A teacher must constantly undergo further professional training in order to be able to help a pupil or secondary school student to develop his or her abilities.

Key words: the gifted, individualised programme for the gifted, motivation of gifted pupils

Uvod

Iz koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki izhaja pravica vsakega dijaka, da mu javni šolski sistem omogoča optimalni razvoj v skladu z njegovimi potenciali in interesi, o čemer govori tudi drugi člen ZOFVI. Vendar pa praksa pokaže, da te pravice v praksi ni lahko udejanjiti. Ob uvajanju koncepta dela z nadarjenimi se je tako pojavilo več dvomov in vprašanj tako objektivne kot subjektivne narave.

Razmišljanje o teoretskih spoznanjih v zvezi z motivacijo za učenje ali kdo je kdo pri delu z nadarjenimi dijaki

V razredu, kjer je 30 dijakov, ki jih učitelji srečujemo uro, dve ali tri na teden, je zelo težko ugotoviti, katera so posameznikova močna področja. Hkrati pa sledenje cilju uresničiti učni načrt in utrditi znanje dijakov, ne dopušča časa, ki bi bil namenjen poglobljenemu individualnemu delu s posameznikom ob hkratnem spoznavanju njegovih sposobnosti in interesov. Zato je koncept prepoznavanja učenčevih močnih področij, ki naj bi bil izveden že v osnovni šoli, zelo smiseln.

Učitelji in strokovni delavci v osnovni šoli imajo za spoznavanje otrokovih močnih področij na voljo več možnosti kot srednješolski. Otroci osnovno šolo obiskujejo dalj časa kot srednjo; osnovnošolski oddelki so v povprečju manjši kot gimnazijski; učenci, ki obiskujejo posamezno osnovno šolo, praviloma živijo v okolju, ki ga pokriva, zato se med seboj bolje poznajo. Srednješolski učitelji dijake spoznavamo največ štiri leta ali pa še manj (odvisno od predmetnega področja),

dijaki prihajajo iz različnih okolij in medsebojno poznavanje zunaj »šolskih zidov« je zelo slabo (predvsem ob začetku šolanja na srednji šoli). Zaradi vseh navedenih dejstev, osnovnošolski učitelji učence bolje poznajo kot srednješolski.

V uvajanje koncepta dela z nadarjenimi se vključujejo tri strani: šola (vodstvo, svetovalni delavci, učitelji), učenec/dijak in starši. Vse tri strani imajo na uspeh izvajanja individualiziranega programa večji ali manjši vpliv, a zanemariti ne smemo nobene od njih.

Kot prvo si bomo ogledali šolo, to je učitelje kot izvajalce individualiziranega programa Prve gimnazije Maribor, vodstvo šole in svetovalno službo. Naša šola se je za uvajanje Koncepta za delo z nadarjenimi odločila že na začetku in v uvajanje koncepta vključila vse zaposlene. Spodbudo za uvajanje spremembe je podal Zavod RS za šolstvo, ravnatelj pa je ocenil, da ima šola za to spremembo potrebna znanja in pogoje. Imenoval je projektni tim, v katerem je bilo sedem članov, po potrebi pa so se jim pridružili še mentorji dijakov. Že v začetku se je pojavil odpor do sprememb, ki jih je prinašalo uvajanje tega koncepta.

Med drugim se je pojavil strah pred pomanjkanjem znanja (nadarjeni dijaki vedo več kot učitelj), odpor do prisile od zunaj (pobuda je nastala zunaj šole), podiranje utečenih rutin (delo v razredu med poukom ne zadostuje), občutek, da se delo posameznika ne ceni, ob tem pa mu naložijo dodatne naloge. Velik odpor je povzročilo tudi dodatno pisanje, ki ga je koncept dela z nadarjenimi prinesel s seboj. Učitelji so koncept dela z nadarjenimi razumeli zelo različno: nekateri smo načrtovano spremembo razumeli kot priložnosti za ustvarjanje boljših pogojev za učenje dijakov, drugi so dvomili o strokovnosti postopka ocenjevanja, kdo je nadarjen.

Učitelji in strokovni delavci v osnovni šoli imajo za spoznavanje otrokovih močnih področij na voljo več možnosti kot srednješolski.

Pomembna je vloga šole - vodstva in svetovalne službe kot koordinatorja dela z nadarjenimi dijaki. Vodstvo šole mora imeti posluš ne samo za delo z nadarjenimi dijaki, temveč tudi za zadovoljevanje materialnih potreb, ki iz tega izhajajo.

Raziskave so pokazale, da imajo nadarjeni dijaki nekatere osebnostne lastnosti, ki jih drugi dijaki nimajo oziroma so pri njih manj izrazite. Te osebnostne lastnosti se nanašajo na različna področja, od miselno-spoznavnih, motivacijskih, socialno-čustvenih ... Zgodi se, da je nadarjen dijak pri pouku moteč. In prav tu lahko prepoznamo še eno od vlog (ne samo prepoznavanje in evidentiranje nadarjenih dijakov) svetovalne službe v šoli, ki učitelju pomaga razumeti te dijake, jih usmeriti v pozitivne aktivnosti ... Brez podpore svetovalne službe bi kar nekaj »mojih« nadarjenih dijakov prepoznala kot slabo vzgojene najstnike, katerih edini cilj je »preživeti šolo«.

Drugi vidik uvajanja koncepta dela z nadarjenimi predstavljajo učenci oziroma dijaki in njihova motivacija za delo. Ta je hkrati najbolj pozitiven vidik uvajanja tega koncepta. Po navadi je motivacija mnogo večja kot pri rednem pouku (pa čeprav ni nagrade v obliki ocene). In prav motivacija in čustva imajo bistveno vlogo pri učenju. Pogosto ima porast teh dejavnikov na enem področju za posledico izboljšanje samopodobe učenca/dijaka in rast uspeha tudi na drugih področjih.

»Če bi bile didaktične dejavnosti vedno zanimive in zabavne, bi učence že same po sebi pritegnile. Vendar pa pred njih pogosto postavljajo naloge, ki jih ne marajo ali pa se jim ne zdijo zanimive ali pa jim dajejo občutek, da niso dovolj kompetentni za njihovo izpolnitev.« (Boekaerts 2013, str. 83) In prav na področju dela z nadarjenimi učitelji najlažje prilagajamo načrtovanje in poučevanje tako, da je za učence/dijake zanimivo, da dejavnosti ustrezajo namenu in da jih učenci/dijaki z veseljem opravljajo.

Po Boekartsovem prepričanju tretje ključno načelo motivacije pravi, da so učenci bolj motivirani za učenje, ko predmet cenijo in ko jim je jasen namen učenja. »Malo verjetno je, da bodo učenci samoiniciativno izvajali dejavnosti in vztrajali pri njih, če se jim ne bodo zdele vredne njihovega truda. Pričakovani občutki zadovoljstva in ponosa po opravljeni nalogi pa jim dajejo energijo.« (Boekaerts 2013, str. 90) In individualizirani program ima učenec oziroma dijak na področju oziroma pri predmetu, ki ga ceni in kjer

ima jasno zastavljen cilj. Zato tudi ve, kaj je namen njegovega učenja.

Zanimivo se mi zdi tudi četrto ključno načelo motivacije: »Učenci so bolj motivirani za učenje, ko doživljajo pozitivna čustva v zvezi z didaktičnimi dejavnostmi.« (Boekaerts 2013, str. 91) Prav pozitivna čustva ob usvajanju znanj, ki jih dijak želi in zmore usvojiti, pa so tista, ki jih pri individualnem delu zlahka prebudimo.

Hkrati pa ne smemo zanemariti še tretjega deležnika pri uvajanju koncepta dela z nadarjenimi učenci/dijaki, to je staršev. Ti so tudi v primeru izvajanja individualiziranih programov lahko njihovi »pospeševalci« ali »zaviralci«. Problem predstavljajo starši, ki so izjemno ponosni na dejstvo, da je otrok prepoznan kot nadarjen, in individualizirani program razumejo kot nekaj, s čimer se lahko pohvalijo pred sorodniki in prijatelji. Otroka »prisilijo« v dodatno delo, ki ga ne zanima, mu je v breme ..., učitelja pa v pripravo programa, ki je že v začetku obsojen na neuspeh. Otroku ni deležen pozitivnih čustev in pozitivne motivacije, kar lahko negativno vpliva tudi na druga področja njegovega dela. Na drugi strani imamo starše, ki jih otrokov trud in dodatno delo ne zanimata. Tudi tukaj se lahko pokaže manko pozitivne motivacije, če otrokov uspeh nikogar (razen učitelja, ki je program pripravil) ne zanima. In potem so še starši, ki otroka in učitelja »na zdrav način« podpirajo pri njunem delu.

Brez podpore svetovalne službe bi kar nekaj »mojih« nadarjenih dijakov prepoznala kot slabo vzgojene najstnike, katerih edini cilj je »preživeti šolo«.

Malo verjetno je, da bodo učenci samoiniciativno izvajali dejavnosti in vztrajali pri njih, če se jim ne bodo zdele vredne njihovega truda.

Kako sem se lotila dela z nadarjenimi

Z delom z nadarjenimi dijaki in pripravo individualiziranih programov sem se prvič srečala v šolskem letu 2008/2009. Od takrat vsako leto pripravim dva do tri individualizirane programe. Že v začetku sem spoznala, da ti dijaki niso enotna skupina, kjer bi dejavnosti lahko pripravila »uniformirano« za vse. Kljub temu da je področje eno - informatika, je možnosti za delo izjemno veliko in vedno znova je na preizkušnji moja domišljija. Izkušnje so pokazale, da delo z nadarjenimi dijaki poteka v dveh smereh glede na njihove interese, motive, želje itd.:

1. dijaki želijo nadgraditi svoje znanje ali
2. usvojiti nova znanja.

Informatika, ki jo poučujem, nudi dijakom veliko možnosti razvoja v eni od navedenih smeri. Hkrati pa v srednjo šolo prinašajo zelo različna predznanja s tega področja in takšni so tudi njihovi interesi za nadaljnje delo.

Že v začetku sem spoznala, da nadarjeni dijaki niso enotna skupina, kjer bi dejavnosti lahko pripravila »uniformirano« za vse.

Zato je treba najprej ugotoviti, kakšno je njihovo predznanje, katera so njihova močna področja in kateri so njihovi interesi. Zgodi se, da dijaki sami ne izkažejo interesa po individualiziranem programu, temveč skozi njihovo delo pri rednih urah to ugotovim sama. S pogovorom nato odkrivamo področja, ki jih zanimajo, pripravljenost na dodatno delo in seveda, ali jim lahko jaz pomagam razvijati zelena področja. Informatika je namreč področje, ki nudi številne možnosti in na vseh jim pomoči ne morem nuditi. Najpogosteje se izkaže, da dijaki želijo delati na področju računalništva, kar pa izbora različnih možnosti seveda ne zoži. Zato je zelo pomemben individualen pristop, kjer uskladimo želje z možnostmi.

Rezultati mojega dela

V nadaljevanju bom z nekaj primeri ponazorila raznolikost dela z nadarjenimi dijaki na področju računalništva.

1. Dijak N. se je že v prvem letniku ukvarjal z računalniško podprtim oblikovanjem. Pri rednih urah informatike se je dolgočasil. Nenehno je postavljaj vprašanja, ki so kazala na to, da ga zanima še nekaj več, kot lahko dobi v sedemdesetih urah letno. To je pravzaprav značilnost vseh dijakov, ki so imeli ali imajo individualizirani program. V pogovoru sva ugotovila, da ga zanima tudi »delitev« znanja z drugimi dijaki. To znanje pa je bilo že takrat obširno. Ker je interes za računalniško oblikovanje izkazalo še nekaj dijakov, sva se dogovorila, da organiziramo krožek, katerega vodstvo je prevzel dijak N. Jaz sem le organizirala nabavo ustrezne programske opreme ter poskrbela za druge organizacijske zadeve (prostor, obveščanje ...). Stavila sva načrt dela v krožku, potem pa je na vsakem srečanju preostalim udeležencem predstavil določeno temo. Moja vloga je bila torej le »biti pomočnica«. Poiskala sem tudi ustrezne natečaje s tega področja, ki se jih je uspešno udeležil. In se, seveda, seznanila z že skoraj »profesionalnim« vidikom računalniškega oblikovanja.

Ker je interes za računalniško oblikovanje izkazalo še nekaj dijakov, sva se dogovorila, da organiziramo krožek, katerega vodstvo je prevzel dijak N.

2. Iz tega krožka je izšlo še nekaj dijakov, ki so imeli individualizirani program. Večina je bila prepoznanih kot nadarjenih že v osnovni šoli, dijaka B. pa smo testirali prav zaradi dela v krožku in uspešne udeležbe na enem izmed natečajev. Krožek se je kasneje razvil še na druga področja in dijaki so se s svojim delom predstavljali tudi na informativnih dnevih.
3. Dijak M. se je ukvarjal z računalniškimi omrežji in postavljanjem spletnih strani. Tako je vzniknila ideja o postavitvi dijaškega spletnega portala, za katerega je domeno dijak pridobil samostojno, hkrati pa je v šoli postavil svoj lastni strežnik. Tega je kupil med poletnimi počitnicami, ko me je tudi zaprosil za pomoč pri namestitvi strežnika v šoli. Na tržnici znanj ob 160-letnici Prve se je s skupino dijakov, ki so delili interes za strojno opremo, predstavil na stojnici, na kateri so bili razstavljeni »stari« odpisani računalniki. Nekaj opreme so lastnoročno pritovorili iz IZUM-a. Hkrati mu je šola omogočila tudi pridobivanje znanja o omrežjih zunaj šole (CISCO akademija). Že študent se je na šolo vrnil kot vodja programerskega krožka, kjer je svoje znanje delil z drugimi dijaki.
4. Z oblikovanjem spletnih strani in s programiranjem se je ukvarjal tudi dijak Ž., ki se je prav tako že študent vrnil na šolo kot vodja podjetniškega krožka. V času šolanja je s sošolcem oblikoval celostno podobo Gledališke šole Prve gimnazije Maribor. Izdelala sta aplikacijo za mobilne naprave, s katero sta olajšala iskanje učilnic, kabinetov in drugih prostorov na šoli (novinci imajo zaradi velikosti naše stavbe probleme s selitvijo med učnimi urami). Izdeloval je predstavitve na šolskih prireditvah ter si služil žepnino z oblikovanjem in izdelavo spletnih strani.
5. V preteklem šolskem letu smo se z dijaki z individualiziranim programom ukvarjali s programiranjem v jeziku Python, v tekočem šolskem letu pa s programiranjem v jeziku C++. To predstavlja izziv tudi za mene, da izpopolnim znanje tega programskega jezika. Ukvarjanje s programiranjem pa je v teh dveh letih prav tako že preraslo okvir dela z nadarjenimi dijaki. Dvojici dijakov z individualiziranim programom so se priključili še trije dijaki. Kljub temu da nimajo individualiziranega programa, so dobrodošli. Dijaki bodo namreč lahko izkusili timsko delo, ki je na področju programiranja zelo pogosto.
6. V vseh teh letih sem le enkrat doživela, da sva z dijakom soglasno ugotovila, da je z individualiziranim programom nesmiselno nadaljevati. Dijakova pričakovanja in moje možnosti so se namreč preveč razhajali in onemogočali uspešno delo.

Predvsem na mojem področju velja pravilo, da kolikor dijakom daš, lahko tudi dobiš. Skozi delo z nadarjenimi dijaki napredujem tudi sama, kar je ena izmed najpozitivnejših strani dela z nadarjenimi dijaki. Prav tako se nekatere zadeve (od novih znanj do različnih pristopov k delu) izkažejo za uporabne pri rednem pouku, pa četudi le kot popestritev ur.

Hargreaves (2003) pravi: »Med vsemi poklici so samo učitelji tisti, od katerih pričakujemo, da bodo oblikovali človekove sposobnosti in spretnosti, ki bodo pomagale preživeti posameznikom in organizacijam v današnji družbi znanja.« Dodaja tudi, da se od učiteljev pričakuje, da bodo oblikovali družbo znanja in razvijali sposobnosti za uvajanje sprememb. Učitelj lahko ta pričakovanja izpolni le, če se nenehno poklicno razvija. In tu je bistvo učiteljevega dela z nadarjenimi učenci/dijaki. Učitelj se mora nenehno izpopolnjevati, da lahko učencu ali dijaku pomaga razvijati njegove sposobnosti.

Večina dijakov z individualiziranimi programi se uspešno ukvarja tudi z raziskovalnim delom na področju računalništva in informatike - od programiranja vodnika po šoli do viralnega marketinga in raziskovanja proste programske opreme za risanje ipd.

Skozi delo z nadarjenimi dijaki napredujem tudi sama, kar je ena izmed najpozitivnejših strani dela z nadarjenimi dijaki.

Ker so interesi dijakov tako različni, zahtevajo tudi različne pristope pri delu. Velik problem, s katerim se soočamo vsa ta leta, pa je časovna usklajenost. Urniki dijakov, moj delovni čas, prostor (učilnica z računalniki) predstavljajo velik organizacijski zalogaj. Pri tem vsako leto pokažemo tudi veliko inovativnosti.

V pomoč nam je različna programska oprema, s katero nadomeščamo srečanja v živo (spletna učilnica, elektronska pošta, večerna srečanja na forumu itd.).

Zanimivo je tudi, da so vsi dijaki, razen enega, ki so zaključili šolanje in imeli v tem času individualizirani program, šolanje nadaljevali na Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko Univerze v Mariboru ali na Fakulteti za računalništvo in informatiko Univerze v Ljubljani.

Sklep

Ko sem začela delati z nadarjenimi dijaki, si nisem predstavljala, kaj to pomeni in kako začeti. Je način dela enak kot voditi krožek? Načrtovati delo v podrobnosti ali »skočiti v vodo in zaplavati«? Odločila sem se za drugo možnost, ker je težko načrtovati delo vnaprej, ne da spoznaš dijaka, njegove sposobnosti, znanja, želje. Skupaj morata postaviti cilje in poiskati najboljšo pot, da jih dijak doseže.

Učitelji se velikokrat pritožujemo, da dijaki niso motivirani. Delati z nadarjenimi dijaki pa pomeni delati z motiviranimi dijaki. In to je zagotovo izkušnja, ki si jo želi vsak učitelj. <

Literatura

1. Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V: Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.), O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 83-101. Dostopno: <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (18. 1. 2015).
2. Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. New York : Teachers College Press, Columbia University.
3. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) /ZOFVI- UPB1/ (Ur.l. RS, št. 14/2003). Dostopno: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5124> (14. 1. 2015).

Skrb za spodbudno šolsko okolje

Stališča udeleženk supervizijskih skupin o vplivu supervizije na njihovo poklicno delo

BRIGITA RUPAR, Zavod RS za šolstvo
brigita.rupar@zrss.si

● **Povzetek:** V članku je predstavljena analiza fokusnih intervjujev treh poklicnih skupin, učiteljic, svetovalnih delavk in ravnateljic, ki so bile vključene v supervizijske skupine. V raziskavi me je zanimalo, kakšen vpliv ima supervizija na doživljanje njihovih nalog in odgovornosti, kako spremljajo in analizirajo svoje delo, kako vpliva na samoregulacijsko učenje in kateri so še drugi učinki supervizije. Rezultati so pokazali, da tovrstno aktivno učenje pripomore k bolj ozaveščenemu ravnanju v poklicnih situacijah, k bolj poglobljenemu razumevanju lastnih odzivov in bolj jasnemu razmejevanju odgovornosti. Supervizija jim je pomagala pri večji samoregulaciji delovanja in pri usmerjanju pozornosti na bistvene vidike njihovega dela. Pomembna vidika učenja v skupini sta podpora v stresnih situacijah in zaupanje, ki so ga vzpostavile med seboj. Med poklicnimi skupinami v temeljnih ugotovitvah ni bilo razlik razen tistih, ki so povezane s specifikom njihovega dela.

Ključne besede: supervizija, refleksija, samoregulacija učenja, poklicno delo, učiteljice, svetovalne delavke, ravnateljice

Views of Participants in Supervision Groups on the Impact of Supervision on Their Professional Work

● **Abstract:** This paper presents an analysis of the focus interviews of three occupational groups, teachers, counsellors and headteachers, which were included in the supervision group. In the study I was interested in the impact supervision has on the experiencing of their duties and responsibilities, on how they monitor and analyse their work, its impact on self-regulation, and in any other effects of supervision. The results showed that this kind of active learning contributes to better informed behaviour in professional situations, to more in-depth understanding of their own responses and to a clearer delineation of responsibilities. Supervision helped them with self-regulation and with focusing attention on the important aspects of their work. An important aspect of group learning is support in stressful situations and the trust they have established amongst themselves. There were no differences in the basic findings among different occupational groups, other than those related to the specifics of their work.

Key words: supervision, reflection, self-regulation, professional work, teachers, school counsellors, headteachers

Uvod

Zelo pomemben vidik profesionalnosti pedagoškega delavca je usmerjanje lastnega mišljenja in ravnanja. Samoregulacija ni mentalna sposobnost ali veščina, temveč samo usmerjevalni proces, s katerim oseba spreminja svoje mentalne sposobnosti v kognitivne veščine (Zimmerman, 2002; Pečjak in Košir, 2008, str. 140). Učenje je v tem kontekstu razumljeno kot aktivnost posameznika, ki je izzvana z njegovimi lastnimi mislimi, čustvi in vedenji in ni rezultat poučevanja ali aktivnosti drugih ljudi (Zimmerman, 2002; Randi in Corno, 2000). Samoregulativni posamezniki usmerjajo svoje vedenje v skladu s svojimi cilji, kar je temeljna paradigma vseživljenjskega učenja.

Zimmerman trdi (2000), da samoregulacija učenja vključuje samozavedanje mišljenja ali metakognicijo, motivacijo in ustrezne vedenjske veščine pri izpeljavi naloge. Metakognicija ali mišljenje o mišljenju ni sama po sebi cilj šolskih sistemov, temveč je cilj naučiti mlade ljudi uporabljati metakognicijo pri načrtovanju svojih dejavnosti in izbiri strategij reševanja problemov. Drugi vidik samoregulativnega učenja je motivacija, ki se nanaša na cilje, težavnost in vrednost naloge ter vključuje tudi samooceno sposobnosti za izvršitev naloge. Tretji vidik samoregulativnega učenja je uporaba strategij, pri čemer Paris in Winograd (2003, str. 5) poudarjata, da je eno vedeti, kaj so strategije, nekaj drugega pa je, če jih znamo uporabiti v primernih okoliščinah oziroma o njih razpravljati ali jih celo poučevati. Pri tem ni nepomemben vpliv učnega okolja, ki ima ključno vlogo pri motivaciji za učenje. Zimmermanov model samousmerjanja učenja temelji na treh cikličnih procesih: priprava, izvajanje in samorefleksija. Faza priprave vsebuje procese, kot so postavljanje ciljev, strateško planiranje in samomotivirajoča prepričanja. Učitelji, ki so zelo

učinkoviti, uporabljajo nove pristope in strategije za poučevanje, tehnike za spodbujanje avtonomije učencev in ne obupajo v primeru neuspeha učencev. Faza izvajanja vključuje procese samonadzora in samoopazovanja, v katerih je bistven čustveni nadzor, ki kljub različnim motnjam vzdržuje visoko koncentracijo in napor. Zadnja, samorefleksivna faza vključuje samo presojo.

Če želijo učitelji učinkovito spodbujati mišljenje svojih

Dober način spodbujanja inovativnega poučevanja je s pomočjo reflektivne prakse.

učencev, morajo razumeti in poznati svoje lastno mišljenje. Razumevanje kognitivnih in motivacijskih značilnosti učenja jim pomaga oblikovati boljši način poučevanja. Dober način spodbujanja inovativnega poučevanja je s pomočjo reflektivne prakse. Raziskovalci navajajo naslednje učinkovite možnosti za spodbujanje samoregulativnega učenja pri učiteljih in učencih (Paris in Winograd, 2003):

- analiza učnih stilov in strategij učenja in primerjanje le-teh z drugimi člani skupine,
- postavljanje ustreznih kratkoročnih in dolgoročnih ciljev ter razpravljanje o njih z drugimi posamezniki,
- učinkovito načrtovanje in upravljanje s časom, pri čemer si lahko pomagamo z različnimi orodji, kot so dnevni in mesečni planerji ipd.,
- stalna revizija obstoječih pristopov k učenju; avtorja opozarjata na zelo pomemben koncept »konstruktivne napake« (ni toliko pomembna napaka sama, ampak odgovor nanjo),
- eposredno poučevanje samoregulativnih strategij znotraj posameznih predmetov, refleksija in metakognitivne diskusije,
- modeliranje samoregulativnega učenja, npr. prek pisanja dnevnika, listovnika,

- zbiranje dokazov osebne rasti in refleksija o njih (listovnik)
- avtobiografski zapiski o izobraževalni poti, identifikacija družinskih vplivov, najljubši učitelji, ključni zasuki v izobraževalni poti, osebne zbirke,
- sodelovanje v refleksivnih skupinah (npr. superviziji, interviziji), videoposnetki in analiza le-teh v skupini ipd.

Proces refleksije

Iz povedanega izhaja, da je ozaveščanje procesa lastnega razmišljanja in ravnanja eden od ključnih mehanizmov osebne in profesionalne rasti in s tem višje kakovosti strokovnega dela. Ta proces lahko učinkovito razvijamo s pomočjo refleksije. Luttenberg in Bergen (2008) navajata, da refleksija širi in pogloblja poklicni razvoj in kompetence učiteljev. Lahko jim pomaga pri obvladovanju vsakdanjih težav in izzivov ter sočasno

z moralnega področja. To pomeni, da so pri reševanju strokovnih problemov dajali prednost svojim ciljem ali dobrobiti učencev in da so razmišljali samo o eni možni rešitvi.

S pomočjo te tipologije lahko identificiramo pomembne komponente procesa odločanja. Pri poučevanju in med praktičnim delom se učitelji naučijo ločevati med različnimi področji refleksije, ki so med seboj povezana in sovlivajo eno na drugo. Predstavljena tipologija predstavlja uporabno orodje za identificiranje vzorcev refleksije, osvetljuje način odzivanja v praktičnih situacijah ter prikazuje možne alternative. Učitelji naj bi se v procesu pridobivanja vpogledov z različnih področij refleksij - z namenom, da bi pridobili najustreznejšo perspektivo za svoje probleme - spraševali naslednje (Luttenberg in Bergen, 2008):

- Do katere mere so moji zaključki ustrezni?
- Do katere mere so zaključki dobri?
- Do katere mere so moji zaključki pravilni?

Refleksija širi in pogloblja poklicni razvoj in kompetence učiteljev. Lahko jim pomaga pri obvladovanju vsakdanjih težav in izzivov ter sočasno pri iskanju odgovorov na kompleksna praktična vprašanja, na katera ne morejo odgovoriti s pomočjo teorije.

Refleksijo lahko spodbujamo na različne načine. Precej uveljavljeno je akcijsko raziskovanje in vodenje listovnika. Zelo učinkovit način je učenje v supervizijskih in intervizijskih skupinah. V zadnjem času pa tudi na pedagoško področje prodira koučing, ki je nov pristop strokovnega in osebne učnega, razvit in uveljavljen

pri iskanju odgovorov na kompleksna praktična vprašanja, na katera ne morejo odgovoriti s pomočjo teorije. Pri izobraževanju učiteljev ima refleksija ključen pomen, saj spodbuja razvoj samoregulativnega učenja (Paris in Winograd, 2003). Luttenberg in Bergen (2008) sta razvila novo tipologijo refleksije in jo preizkusila na vzorcu 11 učiteljev, s katerimi sta opravila poglobljene intervjuje. Trdita, da obstaja 6 tipov refleksije, ki izhajajo iz treh področij: pragmatičnega, etičnega in moralnega. Pragmatično področje odraža namen učiteljevega dela, etično področje je vezano na dobrobit posameznika, moralno področje pa zajema splošne

predvsem v ekonomsko-poslovnih krogih.

Raziskava o vplivu supervizije na poklicno delo

V raziskavo o vplivu supervizije na praktično delo pedagoških delavk, na njihov proces razmišljanja, ravnanja in način opravljanja strokovnega dela je bilo vključenih 12 udeleženk supervizijskega procesa, 5 učiteljic, 4 svetovalne delavke in 3 ravnateljice

osnovnih šol. Vse udeležence so bile predhodno od 1 do 3 let vključene v supervizijske skupine. Vključile so se prostovoljno, v procesu so redno pisale refleksije ter pripravljale pisna gradiva in evalvacije. Ravnateljice so bile del homogene ravnateljske

Refleksijo lahko spodbujamo na različne načine.

Precej uveljavljeno je akcijsko raziskovanje in vodenje listovnika. Zelo učinkovit način je učenje v supervizijskih in intervizijskih skupinah.

skupine, vseh je bilo 7 in so imele supervizijo 2 leti. V fokusnem intervjuju so sodelovale samo 3, preostale 4 zaradi različnih razlogov niso mogle sodelovati. Svetovalne delavke so bile iz več osnovnih šol, različnih strokovnih profilov, skupaj pa so se izobraževale 3 leta.

norme in interese drugih vpletenih oseb ali skupin. Avtorja sta poskušala v raziskavi ugotoviti, ali lahko v refleksiji učiteljev določimo področje in pristop, s katerim rešujejo probleme. Ugotovila sta, da so učitelji pogosteje reflektirali s pragmatičnega in etičnega kot

Učiteljice so bile iz iste šole, 3 razredne in 2 predmetni učiteljici, v superviziji so bile 1 leto.

Vse supervizije sem izvajala sama. Ob tem je treba omeniti, da se kot supervizorka in hkrati kot evalvatorica učinkov zavedam možnosti vplivanja na odgovore udeleženk. Poleg tega ugotovitev te raziskave zaradi majhnega vzorca ni mogoče posploševati, gre pa za dober primer, kako raziskovati lastno prakso.

Z udeleženkami supervizije sem po koncu srečanj opravila ločene fokusne intervjuje, z vsako skupino posebej. Zanimali so me odgovori na naslednja vprašanja:

- Katere so najpomembnejše naloge in odgovornosti učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev? So med temi poklicnimi skupinami razlike in katere?
- Kako spremljajo in analizirajo svoje delo? Na kateri del učnega procesa so najbolj pozorne? Kaj jim je pri tem pomembno?
- Kako jim je supervizija pomagala pri razmišljanju in ravnanju v praksi? So opazile kak napredek in kje? Kakšni so še drugi učinki supervizije?

Vse pogovore sem snemala, jih dobesedno prepisala in jih nato obdelala po metodi kvalitativne analize podatkov (Mesec, 1998).

Ugotovitve po sklopih

V nadaljevanju predstavljam glavne ugotovitve kvalitativne analize fokusnih intervjujev. Združila sem jih v 4 sklope: naloge in odgovornosti pedagoških delavcev, spremljanje in analiza dela, vpliv supervizije na samoregulacijo in drugi učinki supervizije. V vsakem sklopu sem poiskala posebnosti vseh treh poklicnih skupin in izpostavila najpomembnejše značilnosti in razlike med njimi.

1. sklop: Naloge in odgovornosti

Od učiteljev se poleg dobrih predmetnih znanj pričakujejo tudi druga znanja in veščine, predvsem didaktično-metodična znanja ter organizacijske in komunikacijske veščine (Marentič Požarnik, 2007). Avtorica (prav tam) govori o tako imenovani »novi profesionalnosti« učiteljev, kar pomeni, da učitelji niso samo prenašalci znanj, ampak predvsem kritično razmišljujoči strokovnjaki, ki se samostojno odločajo, so sposobni osebne in skupne refleksije ter obenem prevzemajo odgovornost za svoj lastni strokovni razvoj. V tem sklopu odgovorov se je največ odgovorov učiteljic uvrstilo v kategorijo, ki sem jo poimenovala skrb

za celostni razvoj učencev in ustvarjanje spodbudnega učnega okolja. Število odgovorov v tej kategoriji kaže, da učiteljice sebe ne doživljajo samo kot prenašalk znanj, ampak si pripisujejo širši pomen. Njihove trditve, da je najpomembnejša vloga učitelja:

Dobljeni rezultati se skladajo z ugotovitvami iz domačih in tujih virov, ki na prvo mesto po pomembnosti učiteljevih nalog postavljajo komunikacijo in odnose.

- »dati jim (učencem, op. avt.) občutek varnosti, zaupanja«,
- »da se hkrati razvijajo kot osebe, kot ljudje«,
- »da jih vodiš prek čeri, ki jim pridejo na pot«,
- »da si na razpolago za vprašanja, za pogovoriti se«

lepo ilustrirajo pomen vpliva učiteljev na oblikovanje mladih v procesu šolanja. Dobljeni rezultati se skladajo z ugotovitvami iz domačih in tujih virov, ki na prvo mesto po pomembnosti učiteljevih nalog postavljajo komunikacijo in odnose (Marentič Požarnik, 2007; Kobolt, Dekleva, 2007). V to poglavje uvrščamo sposobnosti razvijanja socialnih veščin pri učencih, razvijanje spodbudnega okolja, razvijanje dobrih odnosov z učenci, razvijanje strategij za reševanje problemov. Učiteljice so velik pomen pripisale tudi načinu vodenja pouka in motiviranja učencev, kar lahko podkrepimo z naslednjo izjavo: »Moraš čutiti otroke, ki so v razredu, da jih boš izzval na pozitiven način.«

Svetovalne delavke vidijo kot svojo najpomembnejšo nalogo neposredno pomoč učencem, kot je npr. svetovanje, kadar se znajdejo v težavah, in nudenje učne pomoči. Naslednja izjava je nazorna: »Najbolj sem koristna, ko nudim učno pomoč, tam je rezultat, tam zaživim.« Na drugo mesto so postavile funkcijo sodelovanja in povezovanja z učitelji, ki je lahko samo površinska ali, kot je povedala ena izmed njih: »Smo vsepovsod zraven, nikjer globoko strokovno.« To izjavo lahko razumemo kot izraz nezadovoljstva s položajem svetovalnih delavcev, ki imajo z uveljavitvijo programa za nadarjene učence in z odločbami za učence s posebnimi potrebami izjemno veliko usklajevalnih in administrativnih nalog. Tako jim ostaja manj časa za pomoč učencem, čeprav v tem delu vidijo največ koristi. Svetovalne delavke so navajale, da jim administrativno delo in koordiniranje vzameta največ časa ter da jim posledično za neposredno delo z učenci ostane razmeroma malo časa.

Ravnateljice največji pomen pripisujejo usmerjanju razvoja šole, uresničevanju ciljev, stalnemu napredku. Ravnatelji so že po svoji osnovni funkciji odgovorni za delovanje šole kot celote in s tem tudi za doseganje čim boljših učnih rezultatov učencev, kar kažejo tudi >

raziskave (DiPaola idr., 2003; Marzano idr., 2005). Odgovori udeleženk nazorno podkrepijo njihovo usmerjenost:

- *Cilji, vizija, dejavnosti, ki smo si jih zadali, se uresničujejo.*«
- *Ko stvari tečejo, se razvijajo, pomeni, da si pomagal, da si bil v končni fazi učinkovit.*«
- *Pri nas je povezanost med ljudmi, po križem in počez, ne samo pouk tudi druge dejavnosti tako, da so ljudje navzkrižno povezani.*«

Ravnateljice sicer navajajo, da jim največ časa v delovnem dnevu vzamejo pogovori z učitelji in reševanje sprotih problemov, ki so dostikrat zelo zahtevni in naporni, ali kot je slikovito rekla ena izmed njih: *»Moraš biti kot železen, da to vlečeš.*« Menijo, da se njihovi napori obrestujejo šele skozi daljši čas: *»Če jaz pogledam 15 let nazaj in pa zdaj, je občuten, neverjeten napredek.*«

Če primerjam odgovore vseh treh skupin pedagoških delavk, bi izpostavila dvoje: učiteljice svojo vlogo vidijo v smislu razširjenega profesionalizma (Marentič Požarnik, 2007), kjer je na prvem mestu postavljena skrb za celostni razvoj učencev, za razvoj življenjskih

Svetovalne delavke največ pozornosti namenjajo ustvarjanju varnega okolja, kjer je omogočeno učenje komunikacijskih večin učencev.

veščin, dobre socializacije in povezanosti z okoljem. Svetovalne delavke se čutijo najbolj koristne pri neposredni pomoči učencem, čeprav dejansko največ energije namenjajo administrativnim opravilom. Ravnateljice pa so svojo najpomembnejšo vlogo videle v dolgoročnem razvoju šole, v medsebojni tesni povezanosti učiteljev, v usmerjanju k zastavljenim ciljem.

2. sklop: Spremljanje in analiza dela

Zelo pomemben vidik profesionalnosti učitelja je usmerjanje lastnega mišljenja in ravnanja na podlagi ustreznih strategij, ki temeljijo na spremljanju in analizi dela. Za to dejavnost obstaja vrsta različnih orodij, omenimo pisanje dnevnika ali listovnika, osebne zbirke gradiv, ki dokazujejo napredek, videoposnetke učnih ur, dnevne in mesečne planerje ipd. Raziskave o uporabi listovnikov pri spodbujanju refleksivnega mišljenja so pokazale, da vodenje listovnika pomaga pri evalvaciji ustreznih metod poučevanja, pri odkrivanju močnih in šibkih točk,

problemov in rešitev ter spodbuja razmišljanje o poučevanju (Gipe in Richards, 1992; Maarof, 2007; Lee, 2008; Orhan, 2008).

Glede na omenjene ugotovitve sem želela izvedeti, na kateri del pedagoškega procesa usmerjajo svojo pozornost ob analizi, kaj jim je pomembno pri tem ter kako spremljajo in analizirajo svoje delo.

Učiteljicam je najbolj pomembno, kako učinkovito so diferencirale pouk in ali so vsi učenci imeli priložnost za učenje. Poudarile so pomen samostojnega reševanja praktičnih nalog kot npr.: *»Zadnje čase skušam vnesti čim več stvari iz praktičnih primerov, da učenci sami delajo.*« Veliko pozornosti namenjajo odzivom učencev in ustvarjanju dobrega vzdušja v razredu, saj menijo, da sproščeno ozračje omogoča boljše učenje. Poskušajo slediti ritmu učencev, čeprav se zavedajo, da morajo cilje iz učnih načrtov dosegati, kot je rekla ena izmed njih: *»Da so učenci sproščeni, da dosegaš učne cilje, ki so zakonsko določeni, na primeren način s primernimi metodami.*«

Pri spremljanju svojega dela si učiteljice pomagajo z medsebojnimi hospitacijami, ki so na tej šoli kar pogosta praksa. Razredna učiteljica je povedala:

»Letos smo si zadali cilj, da bomo hospitirali pri govornih nastopih. Ko sem imela v razredu ocenjevanje, so oni opazovali, kakšne kriterije uporabljam.« Predmetna učiteljica pa je dodala: *»Mi pri naravoslovju imamo hospitacije med*

seboj, da analiziramo kakšno učno uro. Ali pa, recimo, ko se učitelj pripravlja na določeno stvar, pa ne veš, pa greš in vprašaš kolega.« Iz povedanega lahko sklepamo le na prakso in način dela na šoli, kjer je potekala supervizija. Širših sklepov ne moremo delati.

Svetovalne delavke največ pozornosti namenjajo ustvarjanju varnega okolja, kjer je omogočeno učenje komunikacijskih veščin učencev. Značilne so te izjave:

- *»Meni je pomembno, da otroke naučim poslušati in ustrezno komunicirati.*«
- *»Otroku skušam pomagati, da se razbremeni, v tisti smeri, ko mi nakaže, mu skušam pomagati.*«
- *»Pri otrocih je pomembno to, da vidijo, da so sprejeti, ko pridejo k meni, in da skupaj iščemo rešitev.*«

Pri spremljanju svojega dela si najpogosteje pomagajo z zapisi v dnevnike. Zanimivo je, da redko poiščejo pomoč pri učiteljih ali ravnateljih. Nasvet ali pomoč praviloma poiščejo pri drugih svetovalnih delavcih v lastni ali drugi šoli. Po navadi pa si delajo zapiske in tako poskušajo ozaveščati svoja ravnanja. Spodnje izjave potrjujejo navedeno:

- »Jaz imam dnevnik, vsako leto si dam nov zvezek. Pišem datum in po alinejah naloge, ki jih opravi, naštevam naloge.«
- »Osredotočim se na to, kje sem naredila napako. Potem res berem tisto. Takrat si zapišem, kaj je bilo posebnega.«
- »Kjer je problematično, zabeležim, nekatere primere podrobno zapisujem.«

Ravnateljice so kot delodajalke v posebnem položaju. Odgovori naših udeleženk kažejo, da so njihove najožje sodelavke pomočnice, pri katerih iščejo in tudi dobijo odziv na svoja ravnanja, ali kot rekla ena izmed njih: »Jaz imam pomočnico in ona mi vedno pove, to vsa zmenjeni.«

Izpostavile so, da jim je najbolj pomembno, kako učinkovito znajo same in skupaj z učitelji pogledati na lastno prakso, na to, kako se učijo iz svojih izkušenj. Zanimiv je tale odgovor: »Da pri delu s kolektivom pogledaš sam sebe.« Lahko bi rekli, da imajo razvit »meta«pogled. Pri tem moram omeniti, da so vse tri ravnateljice z dolgoletno prakso na tem delovnem mestu in da imajo vse tudi dobro socialno mrežo svojih kolegov, zato njihovih spoznanj ne moremo pripisati izključno superviziji.

3. sklop: Vpliv supervizije na samoreglativno mišljenje

Učiteljice so poročale, da so v superviziji ozavestile, kako čustva vplivajo na njihovo razmišljanje in ravnanje v določenih položajih. Naučile so se razmejiti svojo vlogo in odgovornost od odgovornosti drugih in se posledično odzvati bolj premišljeno. Navajam nekaj izjav:

- »Jaz pri pouku in tudi doma v družini rečem, punca, ustavi se, razmisli, kaj bi se še tukaj dalo narediti, kako je prišlo do problema.«
- »Zdaj svojo vlogo določim, se vprašam, kakšna je moja vloga pri vsem tem.«
- »Da ne jemlješ vse osebno, tu čutim, da sem boljša, da znam odreagirati.«
- »Zdaj vem, da nisem za vse odgovorna, kot sem mislila prej. Zdaj, po teh letih supervizije sem naredila velik korak naprej.«

Sodeč po njihovih besedah, so se v superviziji naučile preusmeriti svoje razmišljanje v poklicni situaciji in se tudi odzvati v skladu s tem razmišljanjem. Učinki tega učenja so se pokazali tudi v njihovem zasebnem življenju, saj so domov prihajale bolj razbremenjene in mirnejše.

Svetovalne delavke so opazile velik napredek v komunikacijskih veščinah in vodenju pogovorov. Naslednje izjave kažejo na pridobljene veščine:

- Ko vodim sestanek, imam boljši občutek. Se bolj osredotočim, bolj vodim stvari, se ustavim, ne hitim več tako. Postavim vprašanje, imam boljši občutek.«
- Ko imamo sestanek, da sem pozorna, da naredimo povzetek, in tisto po navadi jaz naredim.«

Poročale so o razbremenjenosti kot posledici učenja v superviziji: »Velika sprememba je v tem, da sem prej ves čas domov nosila probleme.« Ali pa: »Sem kar

Učiteljice so poročale, da so v superviziji ozavestile, kako čustva vplivajo na njihovo razmišljanje in ravnanje v določenih položajih.

ozavestila, kaj je moja naloga, in hodim domov veliko manj obremenjena. Tu je opazil moj partner, da sem bolj mirna doma.«

Tudi ravnateljice so navajale, da so se v superviziji naučile stvari jemati manj osebno: »Da ne jemlješ vse osebno, tu čutim, da sem boljša, da znam odreagirati.« Poleg tega so se naučile gledati na vsakdanje situacije in probleme s pozitivne strani:

- »Sem uporabljala več pohvale, ker sem se zavedela, da premalo pohvalim.«
- »Prej sem iskala bolj negativne stvari. Potem sem pa začela iskati pozitivne stvari, tukaj se mi zdi, da sem pridobila.«
- »Meni je supervizija dala spoznanje, da se da vse rešiti.«

4. sklop: Drugi učinki supervizije

Poleg očitnega napredka v samoreglativnih veščinah sem želela preveriti, ali so udeležence opazile še kakšne druge učinke supervizije in katere, kako jih ocenjujejo in kaj se je med njimi dogajalo v času teh druženj. Sama sem opazila, da so iz srečanja v srečanje postajale bolj odprte in prijateljske, da so si več zaupale, da so se po koncu srečanj še družile na kavi, se večkrat poklicale med posameznimi srečanji. Tudi do mene kot supervizorke so postajale bolj zaupljive, imela sem občutek, da postajam del njih. Prav vse so poročale, da se tudi po končanem procesu s kolegicami iz skupine doživljajo povezane in da med sabo poiščejo pomoč, kadar jo rabijo. Izjava, ki veliko pove: »Se mi zdi, da smo mi en tak fajn tim, da kar fajn sodelujemo, da si med sabo tudi pomagamo. Jaz bi rekla, da to pa lahko pripišem superviziji.« Skupino so doživljale kot varen prostor, kjer je dovoljeno učenje iz >

napak, tu so se učile empatije in solidarnosti druga z drugo ali kot se je plastično izrazila ena od njih: »Tudi ko so drugi imeli probleme, si čustveno zraven, bolj trezno razmišljaš saj nikoli ne veš, kdaj boš sam v taki situaciji.« Izpostavile so, da gre pri superviziji za delo na sebi, za graditev lastne osebnosti, za intenzivno učenje, ki pusti sledi v poklicni praksi, kar lahko podkrepim z njihovimi izjavami, npr:

- »Meni se zdi, da je supervizija veliko bolj intenzivna. Tu si aktiven in veliko odneseš. Tu pa res aktivno sodeluješ zraven, rešuješ primere.«
- »To je edinstvena mala skupina, to je prva stvar. Zelo veliko moraš dati sebe, drugje daš, recimo, svoje delo in manj svojo osebnost.«

Sklep

Sklenem lahko z ugotovitvijo, da je izobraževanje v superviziji, kjer je osnovno orodje dela refleksija izkušenj ob pomoči supervizorja in članov skupine, učinkovit način profesionalne in osebne rasti. Učiteljice, svetovalne delavke in ravnateljice menijo, da jim je učenje v superviziji omogočilo bolj poglobljen vpogled v njihov način razmišljanja, čustvovanja in ravnanja. Spoznanja, do katerih so prišle, so dobro vplivala ne samo na njihovo poklicno delo, temveč tudi na osebno življenje. Ob tem moram izpostaviti tudi skupinskodinamični vidik, saj so se med udeleženkami v času trajanja supervizije stkali pristni prijateljski stiki, ki so se ohranili še dolgo časa po tem, ko so bila srečanja končana. Ravnateljska skupina, ki je delovala pred sedmimi leti, se še vedno občasno sestaja zaradi ohranjanja prijateljskih stikov. Svetovalne delavke pa so nadaljevale v intervizijski skupini, ki še vedno deluje (6 let po koncu supervizije). <

Literatura

1. DiPaola, M. in Tschannen-Moran, M. (2003). The Principals at a Crossroads: A Study of the Conditions and Concerns of Principals. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin; March; 87, 634.
2. Gipe, J. P., Richards, J. C. (1992). Reflective Thinking and Growth in Novices' Teaching Abilities. V: The Journal of Educational Research, Vol. 86, No. 1, 52-57.
3. Kobolt, A., Dekleva, B. (2007). Kakovost dela in kompetence. V: M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc - Maver (ur.) Socialna pedagogika. Izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 169-190.
4. Lee, I. (2008). Fostering Preservice Reflection through Response Journals. V: Teacher Education Quarterly, 117-139.
5. Luttenberg, J., Bergen. T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. V: Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 14, Nos. 5-6, 543-566.
6. Maarof, N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. V: International Education Journal, 8(1), 205-220.
7. Marentič Požarnik, B. (2007). Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah. V: Vzgoja in izobraževanje, XXXVIII, 5, 44-50.
8. Marzano, Robert J., Waters, T., McNulty, Brian A. (2005). School Leadership that Works. From Research to Results. ASCD Alexandria, Virginia USA.
9. Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Visoka šola za socialno delo. Ljubljana.
10. Orhan, F. (2008). Self-Regulation Strategies Used in a Practicum Course: A Study of Motivation and Teaching Self-Efficacy. V: H.U. Journal of Education 35, 251-262.
11. Paris, S. G., Winograd, P. (2003). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practicies for Teacher Preparation. Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington, DC. Dostopno: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf> (28. 12. 2011).
12. Pečjak, S., Košir, K. (2003). Povezanost čustvene inteligentnosti z nekaterimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih osnovne in srednje šole. V: Psihološka obzorja/Horizons of Psychology, 12, 1, 121-139.
13. Pečjak, S., Košir, K. (2008). Poglavlje iz pedagoške psihologije. Izbrane teme. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
14. Randi, J., Corno, L. (2000). Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. V: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. Handbook of Self-Regulation. Academic Press.
15. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. V: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (ur.) Handbook of Self-Regulation. Academic Press. 13-39.
16. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. V: Theory into Practice, Vol. 41, No. 2, 64-70.

Skrb za spodbudno šolsko okolje

Značilnosti vrstniških mediatorjev in doseganje izkušnje z vrstniško mediacijo

MARTINA KLOBASA
martina.klobasa@gmail.com

KATJA KOŠIR, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
katja.kosir@um.si

● **Povzetek:** Namen raziskave je bil preveriti, kako poteka program vrstniške mediacije na mariborskih osnovnih šolah in šolah v okolici Maribora ter kako poteka postopek izbire vrstniških mediatorjev. Zanimalo nas je tudi, kakšni so motivi učencev, da se odločijo postati vrstniški mediatorji, in ali se vrstniški mediatorji v empatiji in samospoštovanju razlikujejo od preostalih učencev. Izkazalo se je, da je stopnja empatije višja pri vrstniških mediatorjih v primerjavi s preostalimi učenci. V samospoštovanju med vrstniškimi mediatorji in preostalimi učenci ni bilo razlik. Rezultati kažejo, da se za mediatorje odločajo učno uspešnejši učenci. Raziskava daje tudi vpogled v težave, s katerimi se sooča program vrstniške mediacije na šoli, predvsem z nezaupanjem kolektiva in učencev.

Ključne besede: vrstniška mediacija, vrstniki, empatija, samospoštovanje

The Characteristics of Peer Mediators and Experiences with Peer Mediation So Far

● **Abstract:** The aim of this research was to investigate how the peer mediation programme is carried out in primary schools in Maribor and its surroundings, as well as to investigate how the selection of peer mediators is realised. The research also focuses on the pupils' motives for deciding to become a peer mediator and whether peer mediators differ from other pupils in empathy and self-esteem. The results show that the level of empathy is higher among peer mediators in comparison with other pupils. However, when measuring the general self-esteem, there was no difference between peer mediators and other pupils. The results also show that peer mediators are pupils with better academic achievements. The research provides insight into the problems faced by the peer mediation programme, especially the mistrust from the school staff and pupils.

Key words: peer mediation, peers, empathy, self-esteem

Uvod

Vrstniška mediacija se od drugih vrst mediacije razlikuje glede na prostor, kjer se izvaja, in glede na to, kdo so mediatorji in kdo medianti. Vrstniška mediacija se izvaja v osnovnih in srednjih šolah. Izvajajo jo vrstniki, usposobljeni za reševanje konfliktov med vrstniki - vrstniški mediatorji. Tako je vrstniška mediacija vrsta šolske mediacije. Šolska mediacija je v prvi vrsti namenjena učencem, pa tudi učiteljem, staršem, zaposlenim na šoli, vodstvu šole in občini. Mediacijo lahko vodi šolski mediator (strokovni delavec, zaposlen na šoli, učitelj), šolski mediator s somediatorjem, ki je lahko tudi učenec, vrstniška mediatorja in zunanji mediator ter zunanji mediator s somediatorjem, ki je lahko šolski mediator (Boršnar, Iršič, Lorber, Marič 2010). V šolah vrstniški mediatorji pripravljajo predstavitve vrstniške mediacije, da bi k vključitvi v program vrstniške mediacije pritegnili še preostale učence (Haft in Weiss 1998). Šole so mediacijo vključile v svoj program, da bi učenci pridobili večšine reševanja konfliktov, da bi se izboljšala šolska klima ter da bi se v družine in skupnost prenesle socialne večšine (Haft in Weiss 1998). Kot pravijo Haith, Miller in Vasta (1997), vrstniki drug na drugega vplivajo tako, da podkrepijo ali spremenijo vedenje drug

prestrašeni, jih je sram oziroma se počutijo krive, ker ne pomagajo), in tiste, ki so del rešitve (prosijo za pomoč in pomagajo prepoznati problem).

Program vrstniške mediacije se je pokazal kot učinkovita preventiva pred pojavom medvrstniškega nasilja. Vrstniška opora, v kateri otroci in mladostniki izstopijo iz vloge nemega opazovalca medvrstniškega nasilja in z mediacijskimi tehnikami pomagajo vrstnikom, da do medvrstniškega nasilja ne pride oziroma da se znajo ustrezno odzvati, ko do njega pride, lahko pripomore k zmanjšanju medvrstniškega nasilja.

Potek izbora vrstniških mediatorjev

Izbor vrstniških mediatorjev je odvisen od procesa in načel mediacije. Odločitev, da nekdo želi postati vrstniški mediator, mora biti prostovoljna, kar pomeni, da lahko učitelji, svetovalni delavci ali sošolci učencu predlagajo, da bi postal vrstniški mediator, vendar je odločitev še vedno njegova (Iršič 2010). Učenec, ki želi postati mediator, mora izpolniti prijavnico, nato pa učitelji, razrednik, svetovalni delavci izberejo posameznike, ki se jim zdijo najbolj primerni. Sledi intervju z učenci, v katerem jih vprašajo, zakaj želijo postati vrstniški mediatorji in kakšne občutke imajo glede vloge mediatorja in pripravljenosti izobraževati se za mediatorja. Zelo pomembno je namreč, da izbrane mediatorje sošolci spoštujejo in da so sami spoštljivi do drugih. Zelo pomembno je tudi informirati starše o vlogi njihovega otroka (Gilhooley in Scheuch 2000).

Program vrstniške mediacije se je pokazal kot učinkovita preventiva pred pojavom medvrstniškega nasilja.

drugega. Vrstniki so drug drugemu model, kako se vesti. V času skupnega druženja razvijajo sposobnost zavedanja za občutke in razmišljanje druge osebe. Vrstniška mediacija ima lahko pomembno vlogo pri medvrstniškem nasilju. V medvrstniškem nasilju so namreč udeleženi nasilneži, žrtve in opazovalci. Orphinas in Horne (2006) opazovalce delita na tiste, ki so del problema (podpihujejo, opazujejo, so

Svetovalna služba, učitelji ali sošolci predlagajo posameznemu učencu, da bi postal vrstniški mediator,

na podlagi njegovih značilnosti. Bodine, Crawford in Schrupf (2010) navajajo, da je lahko vrstniški mediator oseba, ki zna dobro presojeti, ki jo vrstniki spoštujejo in s katero se vrstniki pogovarjajo in ji tudi zaupajo. Polega tega je pomembno, da ima do določene mere že razvite nekatere socialne veščine (socialni čut, želja pomagati drugim, empatija, sposobnost sodelovanja in iznajdljivost) in komunikacijske veščine ter da jih je pripravljen nadgrajevati (Prgič 2010). Poleg poštenosti, realnosti, pozitivnega odnosa, nepristranskosti in empatije pa mediator potrebuje tudi samospoštovanje (Dolinar, 2006).

Pomembna značilnost vrstniškega mediatorja je tudi, da je pripravljen vrstniški mediaciji nameniti svoj čas (Prgič 2010). Na drugi strani pa je pomembno, da šola in koordinator vrstniške mediacije poskušata ustvariti čim bolj raznoliko skupino po nacionalnosti, spolu, rasi, socialnem in ekonomskem statusu ter učnem uspehu (Prgič 2010). Rugelj (2011) je ugotovila, da se za vrstniške mediatorje pogosteje odločajo dekleta ter da so vrstniški mediatorji učno uspešni učenci. V usposabljanje za vrstniške mediatorje je smiselno vključiti tudi učence s čustvenimi in vedenjskimi težavami, saj jim tak trening omogoča spoznavanje konstruktivnih načinov soočanja s težavami, konflikti in povezovanje z drugimi (Prgič 2010). Pri izboru vrstniških mediatorjev pa je pomembna tudi starost. Robinson in Stacey (1997; v Baginsky 2004) ocenjujeta, da je najbolj optimalna starost od 10. ali 11. leta navzgor.

Empatija in samospoštovanje pri vrstniških mediatorjih

Vrstniški mediatorji naj bi imeli že pred vključitvijo v usposabljanje za vrstniške mediatorje do določene mere razvito sposobnost empatije, saj je sposobnost, razumeti perspektivo drugih, ključna za uspešno delo mediatorja (Prgič 2010). Poznamo različne vidike empatije. Pri kognitivni empatiji razumemo čustva druge osebe in gre za sposobnost racionalnega razumevanja druge osebe ter določanje emocionalnih stanj druge osebe (Hogan 1969; v Martinovsky 2013). Predstavnik razlag emocionalne empatije je Titchener (Goleman 2011), ki trdi, da gre pri empatiji za doživljanje čustev druge osebe. Oba vidika empatije, kognitivni in emocionalni, sta neločljivo

povezana. Tudi motivacija za pomoč drugemu je odraz empatije. Empatična skrb za druge je opredeljena kot emocionalni odziv, za katega so značilna čustva, kot

Bodine, Crawford in Schrupf navajajo, da je lahko vrstniški mediator oseba, ki zna dobro presojeti, ki jo vrstniki spoštujejo in s katero se vrstniki pogovarjajo in ji tudi zaupajo.

so sočutje, naklonjenost, skrbnost in ganjenost. Do empatije pride s spreminjanjem perspektive, ko je posameznik položaj sposoben uvideti s perspektive drugega (Batson 2008). Empatija pri delu z ljudmi veča zaupanje in samospoštovanje, olajšuje izražanje čustev, omogoča prepoznavanje dinamike, ki se je posameznik ne zaveda, manjša napetost, ustvarja varno in sodelovalno okolje in viša altruistično motivacijo (Simonič 2010).

V raziskavi smo se odločili preveriti še stopnjo splošnega samospoštovanja vrstniških mediatorjev. Koncept samospoštovanja ni jasno opredeljen. Rosenberg (1965; v Kobal 2001) zagovarja enodimenzionalno strukturo koncepta samospoštovanja, ki vključuje vrednostno sodbo o sebi, ter samospoštovanje

Do empatije pride s spreminjanjem perspektive, ko je posameznik položaj sposoben uvideti s perspektive drugega.

opredeljuje kot pozitivno ali negativno stališče do sebe. Stabilnost samospoštovanja je v otroštvu nizka, narašča skozi adolescenco in mlajšo odraslost in upade v srednjih letih in starosti (Donnellan, Robins in Trzesniewski 2003). Za visokim samospoštovanjem se lahko skrivajo tudi agresivnost, narcisoidne osebnostne poteze in defenzivno samospoštovanje (nerealistično visoka prepričanja o sebi). Posamezniki z nizkim samospoštovanjem lahko imajo nizka pričakovanja in posledično manjše uspehe (Baumeister, Campbell, Krueger in Vohs 2003).

Namen raziskave

Namen pričujoče raziskave je bil preveriti, na koliko osnovnih šolah v Mariboru in njegovi okolici izvajajo vrstniško mediacijo, kako poteka program vrstniške mediacije na mariborskih osnovnih šolah in šolah v okolici Maribora ter kako poteka postopek izbire vrstniških mediatorjev. Zanimalo nas je tudi, kakšni so motivi učencev, da se odločijo postati vrstniški mediatorji. Prav tako pa smo želeli preveriti, kakšne so nekatere osebnostne značilnosti učencev, ki so >

vrstniški mediatorji, in jih primerjati z učenci, ki niso vrstniški mediatorji. Zaradi povečanja širine, globine, kompleksnosti in zagotavljanja boljšega razumevanja problema smo se raziskovalnih vprašanj lotili s triangulacijo različnih kvalitativnih in kvantitativnih metod: analizo dokumentov, opazovanjem z udeležbo, intervjujem in vprašalnikom (Flick 1998; Denzin in Lincoln 2005; v Vogrinc 2008a).

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 264 učencev rednih osnovnih šol, starih od 10 do 15 let. Od tega je bilo vključenih 132 (50 %) deklet in 132 (50 %) fantov. Od 264 vključenih učencev je bilo v raziskavo zajetih 62 vrstniških mediatorjev, 19 (23,5 %) fantov in 43 (76,5 %) deklet. Tako predstavlja 62 vrstniških mediatorjev podvzorec 264 učencev. 9 vrstniških mediatorjev je bilo učencev šestega razreda, 13 učencev sedmega razreda, 25 učencev osmega razreda in 15 učencev devetega razreda. Vrstniški mediatorji so bili stari od 10 do 15 let. Udeleženci so bili učenci šestih osnovnih šol. V raziskavi je sodelovalo tudi šest mediatork koodinatork vrstniške mediacije na vključenih šolah.

Pripomočki in postopek

Z analizo dokumentov, in sicer na spletnih straneh šol objavljenih vzgojnih načrtov, letnih načrtov ter pravilnikov hišnega reda 20 osnovnih šol v Mariboru, smo od septembra do novembra 2013 raziskovali, katere šole uporabljajo vrstniško mediacijo. Nato smo se 17. 10. 2013 udeležili 3. srečanja vrstniških mediatorjev Slovenije (Tominšek Kužnik 2013), kjer smo identificirali še nekaj okoliških šol, ki izvajajo vrstniško mediacijo. Nato smo se še s tremi okoliškimi šolami dogovorili za sodelovanje v raziskavi. Izvedli smo torej opazovanje z udeležbo, tako da smo se vključili v skupino šolskih mediatorjev, ki so bili na srečanju. Poslušali smo jih in sodelovali v njihovih pogovorih ter poskušali videti program vrstniške mediacije skozi njihove oči. Opazovanje je bilo javno, saj smo udeležencem razkrili vlogo raziskovalca (Vogrinc 2008b).

Za ugotavljanje poteka programa vrstniške mediacije smo uporabili intervju za koodinatorje vrstniške mediacije na šoli, ki smo ga sestavili na podlagi pregleda literature in posvetovanja ter osebnega zanimanja za temo.

Za ugotavljanje značilnosti učencev, ki so vrstniški mediatorji, in učencev, ki niso vrstniški mediatorji, smo sestavili vprašalnik, ki je vseboval pet

demografskih vprašanj in eno vprašanje odprtega tipa (Zakaj so se odločili postati vrstniški mediatorji?), ter dva osebna vprašalnika. Vključili smo ocenjevalni lestvici: Indeks empatičnosti za otroke in mladostnike (Bryant 1982, slovenska priredba Kroflič 1998) in Lestvico samospoštovanja (Rosenberg 1965), ki sta prevedeni v slovenščino.

Rezultati

Po analizi vzgojnih načrtov osnovnih šol, letnih delovnih načrtov, pravilnikov hišnega reda in po telefonskih pogovorih smo ugotovili, da šest šol v Mariboru izvaja šolsko in vrstniško mediacijo. V okolici Maribora tri šole izvajajo vrstniško in šolsko mediacijo, ena šola pa je v šolskem letu 2013/2014 začela z usposabljanjem vrstniških mediatorjev. Tako ima devet šol šolsko in vrstniško mediacijo, štiri šole pa izvajajo šolsko mediacijo.

Program vrstniške mediacije na osnovnih šolah

V intervjuju s koodinatorkami vrstniškimi mediatorkami smo preverjali razloge za vključitev programa vrstniške mediacije na šolo, organiziranost vrstniške mediacije na šoli, značilnosti vrstniških mediatorjev, težave in pozitivne učinke vrstniške mediacije. Veliko informacij o poteku vrstniške mediacije na šoli smo pridobili tudi na 3. srečanju vrstniških mediatorjev Slovenije, ki je potekalo 17. 10. 2013.

Šole so vključile vrstniško mediacijo zaradi financiranja izobraževanja s strani šole, izboljšanja stanja na šoli ter zaradi interesa zaposlenih in pozitivnih izkušenj s predstavitev vrstniške mediacije. Šole, ki so bile vključene v raziskavo, izvajajo vrstniško mediacijo od tri do sedem šolskih let. Na posamezni šoli so v letih delovanja programa usposobili od 12 do 40 vrstniških mediatorjev, na vseh šestih šolah skupaj približno 150 učencev. Program vrstniške mediacije za svoje delovanje potrebuje nove mediatorje in mediante, zato šolski in vrstniški mediatorji in drugi člani kolektiva predstavljajo vrstniško mediacijo učencem na dnevih dejavnosti, v oddelku in na začetku šolskega leta. Predstavitev vrstniške mediacije drugim učencem na šoli poteka na raznolike načine, interaktivno prek iger vlog, gledaliških iger in delavnic. Promocija poteka z različnimi gradivi: letaki, videospoti, plakati, brošurami in spletnimi stranmi. Vrstniško mediacijo vodi koodinator vrstniške mediacije, ki pripravlja program vrstniške mediacije, koordinira razpoložljivost mediatorjev in promovira mediacijo. Prav tako koodinator načrtuje mediacije, supervizije in intervizije. Če imajo na šoli tim šolskih mediatorjev (imajo ga na petih od šestih v raziskavo vključenih šolah), koordinira še delo šolskih

mediatorjev. Pomemben del je tudi povezovanje z drugimi šolami in priprava usposabljanja za bodoče vrstniške mediatorje. Med izobraževanjem se učenci seznanijo s temami, kjer spoznajo sebe in delovanje drugih ljudi. Nadalje spoznajo tudi teme, vezane na mediacijo: proces mediacije in mediacijske tehnike. Usposabljanje poteka na delavnicah in z igrami vlog. Prav tako učenci spoznajo somediacijo. Nekatere šole izvedejo izobraževanje v povezavi z drugimi šolami v obliki tabora. Po strnjem usposabljanju pa učenci začnejo izvajati neformalne mediacije pod nadzorom šolskega mediatorja, prihajajo na supervizije in skupaj s šolskim mediatorjem analizirajo svoje mediacije. Nekatere šole po samem strnjem izobraževanju učencem podelijo potrdila, da so mediatorji, druge šole pa v izobraževanje vključujejo še supervizije in neformalne mediacije in pri njih izobraževanje traja največ eno leto. Po enem letu učenci dobijo potrdilo, da so usposobljeni. Na nekaterih šolah se učenci na mediacijo prijavijo tako, da svojo prijavo dajo v predalček ali kuverto za mediacijo. Učencem sicer mediacijo predlagajo ali jih k sodelovanju povabijo drugi ljudje: svetovalni delavec, učitelji, šolski in vrstniški mediatorji, vendar je pomembno, da udeleženec prostovoljno vstopi v mediacijo. Prostovoljnost namreč pripomore k temu, da bosta udeleženca res sodelovala v mediaciji. Mediacijo izvedejo vrstniški mediatorji, ki so tisti dan na urniku, ali zainteresirani učenci. Ena izmed šol se je odločila vpeljati tudi neformalno mediacijo, ki bo potekala med odmorom. Vrstniški mediatorji bodo imeli priponke vrstniški mediator in bodo po potrebi pomagali pri razreševanju kakega konflikta ali pa predlagali mediacijo. Vrstniški mediatorji imajo za posamezno mediacijsko srečanje najmanj pol ure časa. Če je mediacija nujna, se izvede med poukom, sicer pa težijo k temu, da se izvede po pouku. Nekatere šole imajo posebej urejen prostor za mediacije (mediacijsko sobo), druge pa izvajajo mediacijo v trenutno razpoložljivih prostorih.

Pozitivni učinki se kažejo na ravni šole in na osebni ravni. Koordinatorke so omenjale, da je uvedba mediacije vplivala na izboljšanje klime, povečanje prosocialnega vedenja in zmanjšanje medvrstniškega nasilja. Vidne so tudi spremembe pri vseh učencih šole, saj uporabljajo mediacijska znanja. Vrstniški mediatorji prenašajo znanje na preostale učence. Opažajo tudi, da se učitelji več ukvarjajo s poučevanjem kot z discipliniranjem in da

uporabljajo pri učiteljskem delu mediacijske tehnike. Koordinatorke so omenile tudi, da ponekod ni večjih sprememb, da se ni zmanjšalo število konfliktov, se pa ti konflikti rešujejo z manj posredovanja učiteljev. Koordinatorke na šolah pričakujejo dolgoročne učinke, in sicer večjo časovno generalizacijo priučenih veščin reševanja konfliktov. Treba je omeniti tudi, da šole nimajo sistematičnih postopkov za evalviranje učinkov

Predstavitev vrstniške mediacije drugim učencem na šoli poteka na raznolike načine, interaktivno prek iger vlog, gledaliških iger in delavnic.

mediacije, tako da zapisano temelji na subjektivnih opažanjih koordinatork.

Koordinatorke tudi poročajo, da se programi vrstniške mediacije srečujejo tudi z nekaterimi težavami. Kot ključno težavo omenjajo premalo podpore učiteljev, ki jih morajo nenehno spodbujati k napotitvi primerov za mediacijo. Na srečanju vrstniških mediatorjev in v intervjujih je bilo povedano, da učitelji na višji stopnji učencev ne pošiljajo na mediacijo. Koordinatorke opažajo tudi nezaupanje do vrstniške mediacije, ki se kaže v tem, da se učenci mediacij malo udeležujejo. Nadaljnji težavi sta nevtralnost in zahtevnost konfliktov. Koordinatorke so omenjale tudi težave z usklajevanjem terminov, saj imajo učenci toliko obveznosti, da je težko najti ustrezen termin za usposabljanje in supervizije. Nadalje so zaradi nezaželenih izostankov od pouka težave z izvedbo mediacije. Na srečanju vrstniških

Koordinatorke so omenjale, da je uvedba mediacije vplivala na izboljšanje klime, povečanje prosocialnega vedenja in zmanjšanje medvrstniškega nasilja.

mediatorjev so šolski mediatorji povedali, da se soočajo s težavami glede časovne umestitve vrstniške mediacije. Na šolah se soočajo tudi z vprašanjem, kaj je mediacija: krožek, interesna ali prostovoljna dejavnost, in mediacijo vodijo tudi brezplačno. Nadaljnja težava, ki je bila izpostavljena tako na srečanju kot v intervjujih, je prostor; nekatere šole imajo mediacijsko sobo, spet druge ne, ker na šoli zaradi prostorske stiske ni možno dobiti prostora samo za vrstniško mediacijo. Na srečanju je bilo izpostavljeno tudi, da se mediacija prikazuje kot vzgojni ukrep, čeprav bi morala soditi v preventivni vzgojni postopek. Opažajo pa tudi, da na podružničnih šolah ni šolskih mediatorjev.

Značilnosti vrstniških mediatorjev

Podatke o značilnostih vrstniških mediatorjev smo pridobivali z intervjuji s koordinatoricami vrstniške mediacije na osnovnih šolah in s pomočjo vprašalnika za učence, ki je vseboval dva psihološka vprašalnika, in sicer Rosenbergov vprašalnik samospoštovanja in Indeks empatičnosti za otroke in mladostnike, ter še nekaj demografskih vprašanj.

Rezultati intervjujev s koordinatoricami

Koordinatorice so povedale, da je pomemben kriterij za izbor bodočih vrstniških mediatorjev izpolnjevanje določenih norm.

Na nekaterih šolah učenec, ki želi postati vrstniški mediator, v strukturiranem pogovoru predstavi samega sebe. Nekatere šole so pripravile prijavnice za mediatorje, s katerimi preverjajo značilnosti učencev s pomočjo ocenjevalnih lestvic. Navesti morajo tudi motiv, zakaj bi bili radi vrstniški mediatorji.

Naslednja zelo pomembna norma je tudi redno obiskovanje izobraževanja za vrstniške mediatorje. Nadaljnji pomemben kriterij je tudi mnenje okolice, kar zajema pogovor s starši, učiteljskim kolektivom in vrstniki. Na nekaterih šolah se koordinator pogovori s starši, ki morajo soglašati, da otrok lahko postane vrstniški mediator. Na eni od šol so v izbor vključeni tudi vrstniki, ki povedo, katera so močna področja učenca, ki želi postati mediator, in njegov položaj v razredu ocenijo s pomočjo sociometrične preizkušnje. Koordinatorice so omenjale, da bi moral imeti vrstniški mediator v odnosu do drugih do določene mere razvite komunikacijske sposobnosti, znati bi moral poslušati, imeti socialni čut, biti empatičen in znati vzbuditi interes pri drugih. Prav tako bi moral biti nenasilen, odgovoren, sposoben nadoknaditi snov, nekonflikten in z občutkom za reševanje konfliktov, poleg tega pa bi ga moralo zanimati področje mediacije. Šole v program vrstniške mediacije vključujejo tudi posebne skupine učencev, recimo nadarjene učence, kar se na eni od šol ni izkazalo kot optimalno za spodbujanje

Vrstniški mediatorji so dosegli višji rezultat na področju empatije v primerjavi z učenci, ki niso vrstniški mediatorji.

osebno razvoja nadarjenih učencev, ki niso spretni v komunikaciji. Tudi vključevanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami se je izkazalo kot dobro, saj jim mediacija omogoča soočanje s svojimi težavami.

Zanimalo nas je tudi, ali se vrstniški mediatorji od preostalih učencev razlikujejo v osebnostnih značilnostih. Tukaj smo naleteli na različna mnenja. Nekatere koordinatorice se niso mogle opredeliti, saj za to niso imele empiričnih podatkov, druge so povedale, da obstajajo razlike. Nekatere so poudarile, da morda ni večjih razlik pred usposabljanjem za vrstniške mediatorje, vendar da izobraževanje in vključenost v vrstniško mediacijo povzročita določene osebnostne razlike. Razlike so tudi znotraj vrstniških mediatorjev, nekateri se čutijo poklicane za mediatorje, drugi se pridružijo vrstniški mediaciji zaradi prijateljev, ki so že vključeni v program. Težave z razlikovanjem otrok so imele tudi zato, ker bi se morda med učenci, ki niso vrstniški mediatorji, našel kakšen, ki bi imel vse predispozicije za dobrega mediatorja, pa ima veliko drugih aktivnosti in se tega programa ne zmore udeleževati. So se pa koordinatorice strinjale, da imajo vrstniški mediatorji določene osebnostne kvalitete, kot so komunikacijske sposobnosti, kar vključuje željo po komunikaciji, sposobnost poslušanja in družabnost; se prosocialno vedejo, kar vključuje empatičnost, prepoznavanje situacij, pripravljenost pomagati, prijaznost in samoiniciativnost; in so odgovorni za prepis zamujene snovi pri pouku ter imajo socialni čut.

Rezultati samoocenjevalnih osebnostnih vprašalnikov

Kot je bilo že navedeno, je bilo v raziskavo vključenih 62 vrstniških mediatorjev, od tega 43 deklet (69,4 %) in 19 fantov (30,6 %). Izkazalo se je, da je statistično pomembno več mediatork ženskega spola $\chi^2 = 12,14$, $p < 0,05$, $df = 1$.

Iz preglednice 1 je razvidno, da obstaja razlika med povprečnim rezultatom vrstniških mediatorjev in učencev, ki niso vrstniški mediatorji, na lestvici samospoštovanja. Izid t-testa je pokazal, da ta razlika ni statistično pomembna, $t = -0,36$, $p > 0,05$, $df = 262$, $r = 0,02$. Tudi rezultat velikosti učinka ($r = 0,02$) kaže, da ima spremenljivka opravljanje vloge mediatorja zelo majhen učinek na samospoštovanje in da je treba upoštevati še druge dejavnike.

Vrstniški mediatorji so dosegli višji rezultat na področju empatije v primerjavi z učenci, ki niso vrstniški mediatorji. Izid t-testa je pokazal, da je razlika statistično pomembna, $t = 3,66$,

$p < 0,05$, $df = 114,70$, $r = 0,22$. Kaže, da obstaja statistično pomembna razlika v doseženih točkah na Indeksu empatičnosti za otroke in mladostnike med vrstniškimi mediatorji in med učenci, ki niso vrstniški mediatorji, in sicer so vrstniški mediatorji bolj empatični od drugih

Spremenljivke		Mediatorji		Nemediatorji		Skupaj	
		M	SD	M	SD	M	SD
Samospoštovanje	dekleta	20,02	4,21	19,43	4,84	19,62	4,64
	fantje	21,32	3,27	21,60	3,95	21,56	3,85
	skupaj	20,42	3,97	20,65	4,49	20,59	4,36
Empatija	dekleta	86,47	7,28	82,37	10,45	83,71	9,70
	fantje	75,0	9,53	73,28	9,73	73,52	9,68
	skupaj	82,95	9,58	77,28	11,00	78,62	10,93
Ocena pri matematiki	dekleta	4,19	0,82	3,67	0,97	3,84	0,96
	fantje	4,00	0,88	3,55	1,12	3,61	1,10
	skupaj	4,13	0,84	3,60	1,06	3,73	1,03
UNI	dekleta	4,56	0,59	3,99	1,01	4,17	0,93
	fantje	3,95	0,97	3,40	1,07	3,48	1,07
	skupaj	4,37	0,77	3,66	1,08	3,83	1,06

Preglednica 1: Deskriptivne statistike spremenljivk samospoštovanje, empatija, ocena pri matematiki in ocena pri slovenskem jeziku

Izvor variabilnosti	SS	df	MS	F	p
Spol	4406,556	1	4406,556	47,613	0,00
Mediacija	353,222	1	353,222	3,817	0,05
Spol X mediacija	58,747	1	58,747	0,635	0,43
Napaka	24063,000	260	92,550		

Opombe. SS - vsota kvadratov; MS - srednji kvadrat; df - stopnje prostosti; F - vrednost F razmerja; p - verjetnost, da je F vrednost dobljena slučajno; dimenzije, kjer prihaja do statistično pomembnih razlik na nivoju $p \leq 0,10$, so označene s krepkim tiskom.

Preglednica 2: Dvosmerna analiza variance za preverjanje razlik v stopnji empatije glede na spol in pripadnost skupini mediatorjev

učencev. Pri tem je treba upoštevati, da ima to, da je nekdo vrstniški mediator, majhen učinek na empatijo ($r = 0,22$). Nadalje smo z dvosmerno analizo variance (preglednica 2) preverili učinek interakcije med spolom in vključenostjo v mediacijo na empatijo učencev. Učinek interakcije ni bil statistično pomemben, torej spol ne moderira učinka vključenosti v mediacijo na empatijo. Pokazalo pa se je, da je spol pomemben dejavnik empatije - ta je višja pri dekletih.

Korelacija med rezultati na Rosenbergovi lestvici samospoštovanja in Indeksu empatičnosti za otroke in mladostnike je negativna in nizka ($r = -0,14$) ter statistično pomembna ($p < 0,05$). To pomeni, da višje, kot je samospoštovanje, nižja je stopnja empatije.

Kar se tiče učne uspešnosti vrstniških mediatorjev, izid t-testa kaže, da so imeli v preteklem šolskem letu vrstniški mediatorji zaključene višje ocene pri matematiki in slovenskem jeziku v primerjavi z učenci, ki niso vrstniški mediatorji. Razlika med vrstniškimi mediatorji in učenci, ki niso vrstniški mediatorji, je statistično pomembna tako pri uspehu pri matematiki ($t = 4,04$, $p < 0,05$, $df = 125,73$, $r = 0,33$) kot pri uspehu pri slovenskem jeziku ($t = 5,74$, $p < 0,05$, $df = 140,93$, $r = 0,44$).

Motivi učencev za vključitev v program vrstniške mediacije

Motive učencev za vključitev v program vrstniške mediacije smo preverjali z odprtim vprašanjem v vprašalniku: Zakaj si se odločil/-a postati vrstniški mediator/-ka? V preglednici 3 lahko vidimo, da se učenci v največji meri odločijo postati vrstniški mediatorji, da bi pomagali drugim. Prav tako zato, da bi znali pomagati sebi, ko se bodo znašli v konflikatih. Veliko se jih je priključilo, ker jih je mediacija zanimala. Pritegnile so jih tudi same značilnosti mediacije, saj so jo zaznali kot konstruktivno metodo reševanja sporov in kot način za izboljšanje šolske klime. Za mediacijo so se odločili tudi zato, da bi osebno rasli, dobili uvid v občutja drugih, nova znanja o metodah sporazumevanja in da bi spoznali sami sebe. Na njihovo odločitev so vplivali tudi mladostniki, od katerih so slišali pozitivne informacije. Mediacija pa jim predstavlja tudi drugačen način druženja z vrstniki. >

Kategorije	Podkategorije	Pogostost odgovorov
Nudenje pomoč	Pomoč drugim	43
	Samopomoč	10
Novost	Nova izkušnja	2
	Zanimanje	12
Konstruktivnost mediacije	Izboljšanje šolske klime	6
	Miren način reševanja sporov	2
	Konstruktivna metoda	4
	Vzpostavitev razumevanja	4
Medvrstniški vpliv	Druženje	3
	Mnenja vrstnikov o mediaciji	3
Osebnostna rast	Uvid v občutja drugih	2
	Nova znanja	3
	Spoznavanje sebe	6

Preglednica 3: Motivi za vrstniškega mediatorja

Razprava

Področje vrstniške mediacije je precej novo področje v slovenskem prostoru in se počasi uvaja v slovenske šole, predvsem v osnovne šole. Vrstniška mediacija se umešča med preventivne vzgojne dejavnosti in jo pod preventivnimi dejavnostmi najdemo v vzgojnem načrtu osnovnih šol, letnem delovnem načrtu ali pravilniku

Šolski mediatorji opažajo nezaupanje do vrstniške mediacije in težave s pridobitvijo primerov, ki se kaže v tem, da se učenci mediacij malo udeležujejo.

hišnega reda. Kot smo ugotovili iz intervjujev s koordinatoricami vrstniške mediacije na šoli, so bili vzroki za vključitev vrstniške mediacije na šoli predvsem interes zaposlenih ter možnost izobraževanja na tem področju. Prav tako so vrstniško mediacijo vključili v program, ker so želeli izboljšati šolsko klimo in komunikacijo na šoli. Vrstniško mediacijo so prepoznali kot način spoprijemanja z vedenjskimi težavami učencev ter zmanjšanja nasilja na šoli. Predstavitve vrstniške mediacije drugim učencem potekajo različno. Koordinatorke pa niso omenjale promocije prek šolskih radijskih in televizijskih oddaj, okroglih miz, pisanja člankov, kar omenja Prgič (2010). Kar se tiče usposabljanja za mediatorje, so razlike med šolami v tem, da nekatere po usposabljanju učencem podelijo potrdila, da so mediatorji, druge pa v usposabljanje vključijo še supervizije in neformalne mediacije in šele po enem letu učenci dobijo potrdilo, da so usposobljeni. Večje razlike med šolami se pojavljajo glede načina, kako medianti pridejo na mediacijo.

Ponekod imajo kuverto in predalček za prijavo za mediacije, drugod tega nimajo in učitelji, vrstniški in šolski mediatorji učencema predlagajo mediacijo. Skupno obema pristopoma je, da je prijava na mediacijo prostovoljna. Šole začenejajo tudi z mediacijo na terenu, z izvajanjem neformalnih mediacij med odmori (Prgič 2010). Razlike med šolami so tudi v tem, da vse šole nimajo mediacijske sobe. Koordinatorke so poročale, da opažajo pozitivne učinke vrstniške mediacije. Kot navaja Prgič (2010), je pomembno, da vrstniška mediacija deluje preventivno

in omogoča, da se konflikti ne razvijejo v vsej silovitosti in ne prerastejo v nasilje. Se pa šole soočajo tudi s težavami v zvezi z vrstniško mediacijo, ki jih najbolj doživljajo šolski in vrstniški mediatorji. Šolski mediatorji opažajo nezaupanje do vrstniške mediacije in težave s pridobitvijo primerov, ki se kaže v tem, da se učenci mediacij malo udeležujejo. Verbnikar Dobnikar (2006) navaja, da se učitelji soočajo s pomanjkanjem zaupanja do vrstniških mediatorjev; niso namreč prepričani, da so ti dovolj usposobljeni za vodenje procesa mediacije. Cohen (2012) govori o tem, da se dogaja, da šolskim mediatorjem ne uspe vpeljati projekta v šolo, ker ga želijo vzpostaviti prehitro in pri tem pozabljajo na kritike in dvome učiteljev. Razvoj vrstniške mediacije je namreč prinesel nekaj novega za učitelje, ki se morajo naučiti, da prenesejo del odgovornosti za reševanje problemov na učence. Na nekaterih šolah izvajajo učitelji program tudi brezplačno. Cohen (2012) prav tako kot težavo omenja finančno podporo šole.

Pomemben namen raziskave je bil preveriti, kakšne kriterije imajo šole za vključitev učenca v program vrstniške mediacije. Na podlagi dveh lestvic smo ugotovili, da obstaja razlika glede na spol pri vrstniških mediatorjih, in sicer je več mediatork ženskega spola. Tudi Rugelj (2011) je ugotovila, da se za vrstniške mediatorje pogosteje odločajo dekleta. Rezultati so pokazali, da obstajajo statistično pomembne razlike glede na spol v doseženem številu točk na Indeksu empatičnosti za otroke in mladostnike. Kaže se, da so dekleta bolj empatična kot fantje, kar je skladno z ugotovitvami nekaterih drugih avtorjev (npr. Frias, Maestre, Samper in Tur 2009).

Nadalje se je pokazalo, da imajo vrstniški mediatorji višje zaključene ocene pri matematiki in slovenskem jeziku. Tudi Rugelj (2011) je ugotovila, da so v usposabljanje vrstniških mediatorjev večinoma vključeni učno uspešnejši učenci.

Ni pa se pokazala razlika v samospoštovanju. Rosenbergov vprašalnik samospoštovanja namreč preverja splošni dejavnik samospoštovanja, gre torej za splošno vrednostno sodbo o sebi (Lamovec 1994). Nekateri drugi raziskovalci pa pravijo, da je samospoštovanje multidimenzionalna dimenzija in da lahko merimo akademsko, socialno, emocionalno in telesno samospoštovanje (Hubner, Shavelson in Stanton, 1976; v Lamovec 1994). Ker gre pri vrstniških mediatorjih za učno uspešne učence, bi morda pri merjenju učnega samospoštovanja imeli višje samospoštovanje kot učenci, ki niso vrstniški mediatorji. Po mnenju koordinatorke so vrstniški mediatorji tudi socialno zelo spretne in morda bi se večja razlika pri samospoštovanju pokazala, če bi merili socialno samospoštovanje. Zanimivo je tudi to, da koordinatorke vrstniške mediacije v opisih značilnostih vrstniških mediatorjev niso omenjale samospoštovanja.

Na drugi strani so vrstniški mediatorji dosegli višji rezultat na Indeksu empatičnosti za otroke in mladostnike, kjer je bila razlika med vrstniškimi mediatorji in učenci, ki niso vrstniški mediatorji, statistično po-

Koordinatorke so omenjale, da je uvedba mediacije vplivala na izboljšanje klime, povečanje prosocialnega vedenja in zmanjšanje medvrstniškega nasilja.

membna. To se sklada z mnenji koordinatorke, da naj bi se vrstniški mediatorji od drugih učencev razlikovali v empatiji.

Pokazala se je statistično pomembna nizka negativna korelacija med rezultati na Rosenbergovi lestvici samospoštovanja in Indeksom empatičnosti za otroke in mladostnike. Morda bi ta rezultat lahko povezali z rezultati Baumeistra idr. (2003), ki povzemajo rezultate raziskav, da imajo lahko ljudje z visokim samospoštovanjem prosocialne antisocialne težnje - samospoštovanje torej ni linearno povezano z ugodnimi ali neugodnimi izidi.

Uporabna vrednost raziskave je v njeni tematiki, saj je področje vrstniške mediacije, predvsem pa osebnostnih lastnosti vrstniškega mediatorja, dokaj neraziskano. Raziskava daje tudi določen vpogled v težave, s katerimi se sooča program vrstniške mediacije na šoli. Opozorili bi radi predvsem na težave v zvezi s pomanjkanjem zaupanja s strani kolektiva. Omejitev raziskave je v majhnem vzorcu vrstniških mediatorjev, kar onemogoča posploševanje ugotovitev. Nadaljnja omejitev je v vprašljivi veljavnosti slovenske priredbe Indeksa empatičnosti za otroke in mladostnike. Prav tako je samoocena za ugotavljanje empatije problematična z vidika podajanja socialno zaželenih odgovorov. Dodana vrednost raziskave je uporaba triangulacije: uporaba različnih metod pri preučevanju raziskovalnega problema. <

Viri:

1. Baginsky, W. Peer mediation in the UK: a guide for schools. Dostopno: http://www.nspcc.org.uk/inform/publications/downloads/peermediationintheuk_wdf48055.pdf. (15. 9. 2013).
2. Batson, D. Empathy-induced altruistic motivation, draft of lecture/chapter for Inaugural Herzliya symposium on "prosocial motives, emotions, and behavior." Dostopno: <http://portal.idc.ac.il/en/symposium/herzliyasymposium/documents/dcbatson.pdf>. (22. 1. 2014).
3. Baumeister, R. F., Campbell J. D., Krueger, J. I. in Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? American Psychological Society, letnik 4, št. 1, str. 1-44.
4. Bodine, R. J., Crawford, D. K. in Schrupf, F. (2010). Vrstniška mediacija: reševanje konfliktov v šolah: vrstniški priročnik. Ljubljana: Zavod Rakmo.
5. Borštnar, I., Iršič, M., Lorber, K. in Marič, I. (2010). Šolska in vrstniška mediacija. Ljubljana: Zavod Rakmo.
6. Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. Child Development, letnik 53, str. 413-425.

7. Cohen, R. (2012). Vrstniki razrešujejo konflikte: vrstniška mediacija v šolah. Ljubljana: Zavod Rakmo.
8. Dolinar, I. (2006): Psihologija komuniciranja: mediacija. Diplomsko naloga, B2 izobraževalni center.
9. Donnellan, M. B., Robins, R. W. in Trzesniewski, K. H. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, letnik 84, št. 1, str. 205–220.
10. Frias, M. D., Maestre, M. V., Samper, P. in Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, letnik 12, št. 1, str. 76–83.
11. Gilhooley, J. in Scheuch, N.S. (2000). Using peer mediation in classrooms and schools, strategies for teachers, counselors, and administrators. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
12. Goleman, D. (2011). Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
13. Haft S., W. in Weiss R. E. (1998). Peer mediation in schools: expectations and evaluations. *Harvard Negotiation Law Review*, letnik 3, str. 213–270.
14. Haith M., Miller S. A. in Vasta, R. M. (1997). Dječja psihologija: moderna znanost. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. Iršič, M. (2010). Mediacija. Ljubljana: Rakmo.
16. Kobal, D. (2001). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
17. Kroflič, B. (1998). Učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike otrokovega intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
18. Lamovec, T. (1994). Samospoštovanje. V: Lamovec, T. (ur.), Psihodiagnostika osebnosti 2. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
19. Marčič, R. (2006). Razlike med spoloma v samopodobi, samospoštovanju in nekaterih zdravju škodljivih vedenjih. *Anthropos*, letnik 3-4, št. 203-204, str. 63–76.
20. Marjanovič Umek, L. (2004). Razvoj razlik med spoloma. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Mullan, E. in NicGabhainn, S. (2002). Self-esteem and health-risk behaviours: Is there a link? *Irish Journal of Psychology*, letnik 23, št. 1-2, str. 27-36.
21. Martinovski, B. Cognitive and emotive empathy in discourse: towards an integrated theory of mind. *Medmrežje*: (13. 12. 2013).
22. Orpinas, P. in Horne, A. M. (2006). Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence. Washington: APA.
23. Prgič, J. (2010). Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
24. Rosenberg, M. Rosenberg self-esteem scale. *Medmrežje*: (25. 10. 2013).
25. Rugelj, D. (2011). Izkušnje z vrstniško mediacijo na izbranih osnovnih šolah. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
26. Simonič, B. (2010). Empatija. Ljubljana: Brat Francišek in Franciškanski družinski inštitut.
27. Tomiňsek Kužnik, S. 3. srečanje vrstniških in šolskih mediatorjev Slovenije. *Medmrežje*: (15. 1. 2014).
28. Verbnikar Dobnikar, T. (2006). Vrstniška mediacija v šoli. Šolsko svetovalno delo, letnik 11, št. 3, str. 14–17.
29. Vogrinc, J. (2008a). Pomen triangulacije za zagotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, letnik 5, str. 108-122.
30. Vogrinc, J. (2008b). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana.

Skrb za spodbudno šolsko okolje

Vloga šolske svetovalne službe pri odkrivanju izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini

KSENIJA DOMITER PROTNER, Prva gimnazija Maribor
kсенија.домітер-протнер@прва-гімназія.орг

● **Povzetek:** Članek prikazuje ugotovitve leta 2011 izvedene raziskave o izpostavljenosti srednješolcev nasilju v družini. Pri tem se osredotoča predvsem na možnosti in ovire šolske svetovalne službe ter šole pri odkrivanju in obravnavi izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini. Predstavljeni so tudi pregled zakonskih aktov s tega področja ter ugotovitve različnih tujih raziskav, ki so obravnavale to problematiko. Rezultati raziskave kažejo, da se slovenske srednje šole razlikujejo glede občutljivosti za prepoznavanje izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini. Razlike obstajajo tako v številu odkritih primerov kot tudi glede pogostosti odkrivanja posameznih oblik nasilja, katerega žrtve so mladostniki. Na senzibilnost in ukrepanje šolskih svetovalnih delavcev pomembno vplivata vrednotenje družine in tudi želja mladostnikov, da njihove izpostavljenosti nasilju ne prijavijo. Ob različnih ovirah in dilemah pa se dobra četrtnina anketiranih šolskih svetovalnih delavcev srečuje tudi s problemom nezadostne podpore ali pa celo nasprotovanja vodstva šole oziroma ravnatelja.

Ključne besede: nasilje v družini, mladostniki, šolska svetovalna služba, šola

The Role of School Counsellors in the Detection of Exposure of Adolescents to Domestic Violence

● **Abstract:** The article presents the findings of the research on exposure of secondary school students to domestic violence carried out in 2011. It focuses primarily on school counsellors and school opportunities in and barriers to the detection and treatment of exposure of adolescents to domestic violence. The article presents a review of legislative acts in the field and the findings of various other studies in this area. The survey results show that Slovenian secondary schools vary in their sensitivity to identifying the exposure of adolescents to domestic violence. Differences exist both in the number of detected cases as well as in the detection frequency of specific cases of domestic violence towards adolescents. The evaluation of the family and the wishes of adolescents to not report violence exposure have a major impact on the sensitivity and response of school counsellors. In addition to the various obstacles and dilemmas, more than a quarter of school counsellors also faces a lack of support or even conflicts with school management and headteachers.

Key words: domestic violence, adolescents, school counsellors

Uvod

Izpostavljenost otrok in mladostnikov nasilju v družini je problem, ki je v zadnjih desetletjih in letih deležen večje pozornosti javnosti, predvsem pa različnih strok. Nekatere institucije (na primer centri za socialno delo, policija, sodstvo) se s problemom nasilja v družini ukvarjajo zaradi svojega osnovnega namena delovanja. Šola,¹ za razliko od teh institucij, v osnovi ni namenjena preprečevanju in reševanju izpostavljenosti otrok nasilju v družini. Slednje pa ne pomeni, da se ne srečuje s to problematiko, saj ima z otroki in mladostniki vsakodnevni stik. Prav zaradi tega ima specifično vlogo. Redni stik z otroki in mladostniki ji namreč omogoča večjo verjetnost odkrivanja izpostavljenosti nasilju v družini, po drugi strani pa tudi splošni cilji šole vsaj posredno zajemajo tudi ta problem. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2009),² denimo, določa spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika. In že ob upoštevanju teh dveh določb je jasno, da se šola mora odzvati na odkrito izpostavljenost otroka nasilju v družini, vendar to ni preprosto, saj se pri tem srečuje s številnimi ovirami (Domiter Protner, 2011; 2014). V šoli je pri zaznavi in obravnavi izpostavljenosti otrok nasilju v družini še posebej izpostavljena šolska svetovalna služba. To specifično vlogo v šoli ji ob šolski zakonodaji in Programskih smernicah za svetovalno službo v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah in v dijaških domovih določajo tudi zakonski in podzakonski pravni akti s področja nasilja v družini.

Namen tega prispevka je dati pregled omenjenih specifičnih značilnosti in vloge šolske svetovalne službe pri obravnavi nasilja v družini ter predstaviti možnosti, ovire in probleme, s katerimi se pri tem srečujejo šolski svetovalni delavci. Prispevek predstavlja pregled zakonskih aktov s tega področja ter ugotovitve različnih tujih raziskav, ki so obravnavale to problematiko, ter ugotovitve leta 2011 izvedene raziskave (Domiter Protner, 2014) o problemih, s katerimi se srečujejo šolski svetovalni delavci v slovenskih srednjih šolah ob zaznavanju in ukrepanju pri izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini.

Šolska svetovalna služba in zakonodaja Republike Slovenije s področja izpostavljenosti otrok in mladostnikov nasilju v družini

Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND 2008)

Za začetek pogledimo nekaj osnovnih značilnosti Zakona o preprečevanju nasilja v družini, ki je, kot pravi Filipčič (2008, str. 27), prvi zakon, ki opredeljuje nasilje v družini kot poseben družbeni pojav, potreben specifične obravnave. V Sloveniji smo zakon, ki obravnava z vidika zasebnosti

¹ V tem članku s pojmom »šola« označujemo vse vzgojno izobraževalne institucije za otroke in mladostnike.

² 2. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07, 36/08, 58/09, 64/09 in 65/09) med ostalim določa:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi.

zelo varovano področje družine, dobili relativno pozno,³ šele leta 2008. Zakon opredeljuje tako družinske člane⁴ kot oblike nasilja v družini.⁵ Otroci po tem zakonu uživajo posebno skrb, saj določa, da imajo »koristi in pravice otroka prednost pred koristmi in pravicami drugih udeležencev oziroma udeleženk« (ZPND, 2008: 5. člen).

Zakon (ZPND, 2008) predpisuje dolžnost prijave nasilja v družini in s tem tudi več ne dopušča opravičevanja tega nasilja zaradi zasebnosti in »zaščite« družine. Vsakdo, ki sumi, da se izvaja nasilje v družini, katerega žrtev je otrok, mora o tem takoj obvestiti center za socialno delo, policijo ali tožilstvo (ZPND, 2008: 5. člen). Pri tem imajo še posebno obvezo strokovni delavci (v šolah še posebej šolski svetovalni delavci) v zdravstvenih in vzgojno-varstvenih ter vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki jih v tem primeru zakon odvezuje varovanja poklicne skrivnosti (ZPND, 2008: 5. člen). V zvezi z obvezo strokovnih delavcev v šolah za prijavljanje in ravnanje je na podlagi tega zakona leta 2009 stopil v veljavo še »Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode« (UL RS, št. 104/2009). Poglejmo še ta pravilnik, ki je za šolske svetovalne delavce še posebej zavezujoč.

Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode« (UL RS, št. 104/2009)

Pravilnik določa ravnanje zaposlenih v javnih in zasebnih vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo javnoveljavni program, obznanjajo nasilja nad otrokom v družini, oblike pomoči otroku v vzgojno-izobraževalnem zavodu in sodelovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda z državnimi organi, nosilci javnih pooblastil in izvajalci javnih služb (Pravilnik o obravnavi /.../,

2009: 1. člen). Ravnanje zaposlenih po tem pravilniku je usklajeno z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (prav tam). Ravnanje učiteljev in drugih zaposlenih delavcev v vzgoji in izobraževanju predpisuje 3. člen, ki navaja, da:

»učitelj ali drug delavec vzgoje in izobraževanja, ki je pri otroku opazil spremembe, ki bi lahko bile posledice nasilja, ali mu je otrok zaupal, da je žrtev nasilja, ali ima učitelj ali drug delavec VIZ informacijo o nasilju od tretje osebe ali pa je bil sam priča nasilja, takoj:

Vsakdo, ki sumi, da se izvaja nasilje v družini, katerega žrtev je otrok, mora o tem takoj obvestiti center za socialno delo, policijo ali tožilstvo.

- obvesti o tem svetovalnega delavca vzgoje in izobraževanja ali v njegovi odsotnosti ravnatelja ali pomočnika ravnatelja,
- sam ali s svetovalnim delavcem VIZ v primeru poškodbe pri fizičnem ali spolnem nasilju ali hudi psihični stiski otroka zaradi nasilja v družini obvesti pristojni center za socialno delo izven poslovnega časa centra za socialno delo njegovo interventno službo, ali, če meni, da je to primerno, policijo; če so navedene posledice opažene pri polnoletnem udeležencu izobraževanja po javno veljavnih programih, se mu svetuje, naj obišče zdravnika, ter se ga seznaniti z možnostmi ustrezne pomoči in organi, ki mu lahko nudijo ustrezno pomoč,
- sam ali s svetovalnim delavcem naredi zapis dogodka, opažanj, pridobljenih informacij ali pogovora z otrokom« (prav tam: 3. člen).

4. in 5. člen tega pravilnika določata postopek zapisa dogodka in način obveščanja centra za socialno delo, policije ali državnega tožilstva. V primeru obveščanja staršev je predpisano ravnanje v korist otroka. Določeno je: »Ravnatelj ali svetovalna služba VIZ starše o opravljeni prijavi nasilja obvesti le takrat, ko presodi, da je to v korist otroka.« (prav tam: 5. člen).

3 Pozno glede na to, da se v Sloveniji te problematike zavedamo že najmanj od konca sedemdesetih let 20. stol., in v primerjavi s sosednjimi državami, kot sta na primer Avstrija, ki je že leta 1997 sprejela zakon o varstvu pred nasiljem v družini (Filipčič, 2008, str. 15), ali Hrvaška, ki je sprejela zakon o zaščiti pred nasiljem v družini leta 2003 (Domiter Protner, 2014).

4 »Družinske članice oziroma člani (v nadaljnjem besedilu: družinski člani) so: zakonec ali zunajzakonska partnerica ali partner, bivši zakonec ali bivša zunajzakonska partnerica ali partner, partner oziroma bivša partnerica oziroma partner v registrirani istospolni partnerski skupnosti, krvna sorodnica oziroma sorodnik v ravni vrsti, krvni sorodnik v stranski vrsti do vštetega tretjega kolena, sorodnik v svaštvu do vštetega drugega kolena, posvojiteljica oziroma posvojitelj in posvojenka oziroma posvojenec, skrbnica oziroma skrbnik in varovanka oziroma varovanec, osebe, ki imajo skupnega otroka, osebe, ki živijo v skupnem gospodinjstvu.« (ZPND 2008: 2. člen)

5 »Nasilje v družini (v nadaljnjem besedilu: nasilje): vsaka uporaba fizičnega, spolnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja enega družinskega člana proti drugemu družinskemu članu oziroma zanemarjanje družinskega člana iz 2. člena tega zakona (v nadaljnjem besedilu: žrtve) ne glede na starost, spol ali katerokoli drugo okoliščino žrtve ali povzročiteljice oziroma povzročitelja nasilja.« (ZPND 2008: 3. člen)

Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode predpisuje tudi nudenje pomoči otroku, ki je žrtev nasilja, v vzgojno-izobraževalnem

ureja in operacionalizira sodelovanje med centri za socialno delo ter med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in policijo, predvsem na področju prijave, povratne informacije s strani centra za socialno delo, izvedbe multidisciplinarnih timov na CSD ter problema pogovora z otrokom in odvzema otroka v prostorih VIZ.

Določeno je: »Ravnatelj ali svetovalna služba VIZ starše o opravljeni prijavi nasilja obvesti le takrat, ko presodi, da je to v korist otroka.«

zavodu (prav tam: 6.-8. člen) in sodelovanje z drugimi organi (prav tam: 9.-12. člen). V okviru nudenja pomoči je določena obveza svetovalnega delavca, da skliče interni tim, ki ga sestavljajo svetovalna služba vzgojno-izobraževalnega zavoda, razrednik otroka, ki je žrtev nasilja, in učitelj oziroma drug delavec vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki je naredil zapis dogodka (prav tam: 6. člen). Za interni tim so predpisane tako naloge pri obravnavi primerov nasilja v družini kot tudi naloge internega tima ob sklicu multidisciplinarnega tima (prav tam: 7. člen). V okviru sodelovanja z drugimi organi je določeno sodelovanje zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih s centrom za socialno delo pri zbiranju podatkov o ogroženosti otroka, ki je žrtev nasilja, ter naloge internega tima v multidisciplinarnem timu, sodelovanje s policijo, tožilstvom in sodiščem.

Dogovor v zvezi z opravljanjem nalog za zaščito otrok, ki izhajajo iz Zakona o preprečevanju nasilja v družini (2013)

Leta 2013 pa je bil na podlagi Zakona o preprečevanju nasilja v družini in podzakonskih predpisov predstavljenega pravilnika (Pravilnik o obravnavi

Strokovni delavec se na položaju, ko mora pomagati zlorabljenemu otroku, znajde tudi sam, kot pravi Bouwkamp, v vlogi »prestrašenega otroka«.

nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode, 2009) ter pravilnikov drugih institucij, npr. socialnega dela, policije in zdravstva) in v skladu s Konvencijo o otrokovih pravicah, podpisan⁶ »Dogovor v zvezi z opravljanjem nalog za zaščito otrok, ki izhajajo iz Zakona o preprečevanju nasilja v družini«. Ta dogovor natančneje

Ugotovitve tujih raziskav o problemih in možnostih šol na področju nasilja v družini⁷

McGee (2000), Byrne in Taylor (2007) ter Austin (2000) navajajo rezultate različnih raziskav, ki so pokazale, da učitelji in drugi strokovni delavci pogosto ne prepoznajo nasilja na otroki v družini ali ga ne upajo potrditi. Tako sta Byrne in Taylor (2007, str. 196) izpostavila, da je razen bojazni pred vdorom v zasebno družinsko življenje in drugimi stiskami, s katerimi se v tem primeru srečujejo, pomembno tudi pomanjkanje ustrezne usposobljenosti za prepoznavanje znakov izpostavljenosti nasilju v družini. Učitelji in socialni delavci, ki jih v irski raziskavi javnega šolstva navajata, so v svojih izjavah potrdili, da imajo za to premalo izkušenj in strokovnega znanja. Roel Bouwkamp (1993, str. 13, 14), terapevt in predavatelj s Kemplerjevega inštituta na Nizozemskem, pa je opozoril na problem stiske, v kateri se znajde strokovnjak (socialni delavec, psiholog, pedagog, učitelj idr.), ko ugotovi otrokovo izpostavljenost nasilju v družini. Strokovni delavec se na položaju, ko mora pomagati zlorabljenemu otroku, znajde tudi sam, kot pravi Bouwkamp (1993), v vlogi »prestrašenega otroka«. Navedeno utemeljuje s strahom strokovnih delavcev, pri katerem gre predvsem za strah pred prevzemanjem odgovornosti za razbitje družine, v kateri je prišlo do zlorabe otroka (prav tam). Pomembna je tudi ugotovitev Kearney (1999, str. 19), da je po eni strani pomembno upoštevati, da je učiteljeva zmožnost prepoznavanja znakov izpostavljenosti nasilju omejena, saj mora nenehno obravnavati ves razred in ne samo posameznih učencev, pogosto učitelj uči celo v več različnih razredih. Po drugi strani pa se učitelji srečujejo še z drugim problemom: lahko postanejo neustavljivi v želji, da zaščitijo zlorabljenega otroka, in se zaradi dejstva, da nasilja v družini ne morejo ustaviti, počutijo neuspešne (prav tam).

6 Dogovor so podpisali Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Ministrstvo za notranje zadeve - policija.

7 Več v Domiter Protner, 2014.

Občutek neuspeha pri šolskih strokovnih delavcih je zaradi njihove želje po »popolni« razrešitvi tega problema pomemben dejavnik, ki lahko vpliva na njihovo ravnanje v nadaljnjem odkrivanju primerov izpostavljenosti otrok nasilju v družini. Šolski strokovni delavci lahko obvestijo druge pristojne institucije in z njimi sodelujejo ter tako vplivajo na razreševanje problema otrokove izpostavljenosti nasilju v družini. Učinkovito razreševanje problema izpostavljenosti otroka nasilju v družini je pogosto povezano z različnimi dejavniki (npr. emocionalne vezi in odnosi v družini), na katere imajo šolski strokovni delavci in šola ter druge pristojne institucije omejen vpliv. A so le-ti pomembni, in to tako pri hitrosti kot učinkovitosti razreševanja problema.

Navedene ugotovitve o ovirah šole pri odkrivanju in reševanju problema izpostavljenosti otrok in mladostnikov nasilju v družini se odražajo v podatkih raziskav o odzivanju šol v primerih nasilja v družini. Španska nacionalna raziskava je pokazala, da pri mladostnikih, starih od 12 do 17 let, šola ni prijavila kar 78 % primerov zanemarjanja mladostnikov in izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družinskem okolju (Gracia, 2003, str. 41). Šole so prijavile predvsem tiste primere, v katerih je sam mladostnik opozoril na nasilje v družini, in primere, kjer je šlo za takoj »vidne« (posledice fizičnega nasilja) in ponavljajoče se oblike nasilja (prav tam). Besharov (1991, v: prav tam, str. 41) je po pregledu različnih študij prišel do podobnih ugotovitev, da je v primerih fizičnega nasilja največ 50 % prijavljenega, v primerih psihičnega nasilja pa 75 % neprijavljenega nasilja nad otroki.

Raziskava Abrahamsa in sodelavcev (1992, v: Gracia, 1995, str. 1084) o znanju, izkušnjah in stališčih o zlorabah otrok in mladostnikov je med drugim ugotavljala razloge za nizko občutljivost učiteljev za zaznavanje izpostavljenosti otrok in mladostnikov nasilju v družini in vzroke, da zaznanega nasilja ne prijavljajo. Učitelji so kot pomembno oviro za prijavljanje teh primerov navedli premalo strokovnega znanja s tega področja, strah pred javnim razkrivanjem, strah pred posledicami prijave, zanikanje staršev, strah pred poseganjem v zasebnost družine in pomanjkanje podpore šole in družbe.

Nekaj ugotovitev empirične raziskave v slovenskih srednjih šolah leta 2011⁸

Izhodišča

Učitelji in šolski svetovalni delavci imajo, kot dokazujejo različne raziskave (npr. Sterne et al., 2010; Venet et al., 2007), optimalne možnosti, da prepoznajo znake ogroženosti otrok in da se na potrebe teh otrok in mladostnikov odzovejo ter izboljšajo njihove

V primerih fizičnega nasilja je največ 50 % prijavljenega, v primerih psihičnega nasilja pa 75 % neprijavljenega nasilja nad otroki.

življenjske možnosti. Posledice nasilja in njihovi znaki so številni, a kljub temu pogosto specifični glede na značilnosti otrok in vrsto nasilja ter druge okoliščine. Posploševanje pojava je izjemno tvegano, zato je potrebno poznavanje vseh značilnosti in okoliščin. Učitelji in šolski svetovalni delavci imajo, kljub vsakodnevemu stiku z otroki in mladostniki, redko priložnost, da bi spoznali otroka in družino tako celovito. Prepoznavanje žrtev in odzivanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev pogosto otežuje razen bojzani pred vdorom v zasebno družinsko življenje in drugimi stiskami, s katerimi se v tem primeru srečujejo, tudi pomanjkanje ustrezne usposobljenosti za prepoznavanje znakov izpostavljenosti nasilju v družini (Byrne in Taylor, 2007, str. 196).

Prepoznavanje žrtev in odzivanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev pogosto otežuje razen bojzani pred vdorom v zasebno družinsko življenje, tudi pomanjkanje ustrezne usposobljenosti za prepoznavanje znakov izpostavljenosti nasilju v družini.

Cilji

Namen naše raziskave je bil ugotoviti občutljivost slovenskih šolskih strokovnih delavcev za prepoznavanje izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini ter preučiti prakso in težave slovenskih srednjih šol ob zaznavi izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini in ukrepanju, ki sledi zaznavi nasilja.

⁸ Več v Domiter Protner, 2014.

Vzorec

V vzorec smo zajeli šolske svetovalne delavce iz 100 srednjih šol v Republiki Sloveniji, kar predstavlja 75 % vseh slovenskih srednjih šol. Pri vzorčenju smo uporabili bazo elektronskih naslovov šolskih svetovalnih delavcev srednjih šol, ki jo ima Ministrstvo za šolstvo in šport za potrebe vpisnega postopka v srednjih šolah. Z naključnim izborom naslovov iz te baze smo dobili 100 naslovov šolskih svetovalnih delavcev iz različnih šol, ki smo jim po elektronski pošti poslali anketni vprašalnik. Da bi dosegli večjo odzivnost, smo s polovico srednjih šol oziroma šolskih svetovalnih delavcev, ki so bili vključeni v

Za 21,7 % šol se je izkazalo, da v obdobju po uveljavitvi Zakona o preprečevanju nasilja v družini niso zaznale nobene od oblik izpostavljenosti srednješolcev nasilju v družini.

vzorec, vzpostavili tudi osebni stik po telefonu. Tako smo dosegli 60 % stopnjo sodelovanja oziroma odzivnosti, kar pomeni, da smo prejeli odgovore šolskih svetovalnih delavcev iz 60 različnih srednjih šol v Sloveniji.

Anketirani šolski svetovalni delavci v raziskovalnem vzorcu so bili iz 28 (47 %) gimnazij in 32 (53 %) srednjih strokovnih šol.

V vzorcu anketiranih šolskih svetovalnih delavcev so po profilu izobrazbe prevladovali pedagogi (56,67 %), sledili so psihologi (26,67 %), v manjšem deležu pa so bili socialni delavci (5 %) in drugi profili izobrazbe (11,67 %).

Metoda

Anketiranje šolskih svetovalnih delavcev je potekalo med februarjem in aprilom 2011. Šolskim svetovalnim delavcem smo anketne vprašalnike poslali po elektronski pošti. Anketna vprašanja so se ob splošnih (kot so srednješolski program, ki ga izvaja šola, na kateri so zaposleni, izobrazba, delovna doba v šolski svetovalni službi in spol) nanašala še na sklope vprašanj o:

- senzibilnosti šolskih svetovalnih delavcev za izpostavljenost mladostnikov nasilju v družini;
- prijavljanju primerov izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini zadovoljstvu z ravnanjem drugih institucij, ki so obravnavale srednješolce, izpostavljene nasilju v družini;
- sodelovanju z razredniki;
- sodelovanju z vodstvom šole;
- občutkih šolskih svetovalnih delavcev ob reševanju problema izpostavljenosti mladostnika nasilju v družini;

- ocenah šolskih svetovalnih delavcev o vplivu strahu pred odgovornostjo na zaznavanje učiteljev izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini.

Rezultati

Splošno občutljivost šolskih strokovnih delavcev smo ugotavljali glede na skupno število odkritih primerov izpostavljenosti srednješolcev nasilju v družini v zadnjih treh letih po uveljavitvi Zakona o preprečevanju nasilja v družini (ZPND 2008).

Za 21,7 % šol se je glede na odgovore anketiranih šolskih svetovalnih delavcev izkazalo, da v obdobju po uveljavitvi Zakona o preprečevanju nasilja v družini (po letu 2008) niso zaznale nobene od oblik izpostavljenosti srednješolcev nasilju v družini. Teh šol in tistih z nizko stopnjo občutljivosti za izpostavljenost srednješolcev

nasilju v družini (šole, kjer so odkrili največ en primer izpostavljenosti) je skupno toliko (35 %) kot tistih šol, za katere je značilna visoka občutljivost (odkriti več kot štiri primeri), ki jih je tudi 35 %.

Šole se razlikujejo tudi po številu odkritih primerov izpostavljenosti mladostnikov nasilju v obdobju zadnjih treh let (med letoma 2008 in 2011). Med 77 % šol, v katerih so v tem obdobju sami odkrili izpostavljenost mladostnika nasilju v družini, število odkritih primerov zelo niha od enega do petnajstih primerov na eni (isti) šoli. Najpogosteje so na šolah v tem obdobju odkrili en do tri primere izpostavljenosti njihovih mladostnikov nasilju v družini.

Opazne so tudi razlike glede pogostosti odkrivanja posameznih oblik nasilja, ki so mu izpostavljeni mladostniki.

Največ je bilo odkritih primerov različnih oblik psihičnega nasilja in to skoraj polovica (45 %) vseh odkritih primerov nasilja v družini v šolah zajetih v raziskavo. Naslednja oblika izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini glede na število vseh odkritih primerov na šolah anketiranih šolskih svetovalnih delavcev pa je fizično nasilje oziroma pretepanje 25 %. Najmanj je bilo odkritih oblik spolne zlorabe mladostnikov.

Zanimalo nas je tudi, koliko anketiranih šolskih svetovalnih delavcev se je v zadnjih treh letih v primerih odkritja izpostavljenosti mladostnika nasilju v družini odločilo za prijavo policiji oziroma centru za socialno delo. V ta namen smo ugotavljali, koliko anketiranih šolskih svetovalnih delavcev je vsaj en primer prepoznane izpostavljenosti mladostnika prijavilo centru za socialno delo ali policiji. Rezultati so pokazali, da se

10 % anketiranih šolskih svetovalnih delavcev še nikoli ni odločilo za prijavo odkrite izpostavljenosti nasilju v družini. In če k temu podatku prištejemo še tiste šole, na katerih so anketirani šolski svetovalni delavci poročali, da v zadnjih letih niso odkrili nobenega primera izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini, to predstavlja 33,3 % oziroma eno tretjino šol (na katerih smo anketirali šolske svetovalne delavce), ki še nikoli niso odkrile ali prijavile izpostavljenosti mladostnika nasilju v družini.

Želeli smo tudi ugotoviti, koliko anketiranih šolskih svetovalnih delavcev se vsaj pri enem primeru prepoznane izpostavljenosti mladostnika ni odločilo za prijavo, bodisi zato, ker je temu zelo nasprotoval mladostnik - žrtev, bodisi ker so starši trdili nasprotno kot mladostnik ali zato, ker niso želeli posegati v družino, oziroma iz drugih razlogov. Rezultati so prikazani v grafu 1.

Na temelju dobljenih podatkov, prikazanih v grafu 1, ugotavljamo, da je bil najpogostejši razlog (27 % primerov) za odločitev anketiranega šolskega svetovalnega delavca, da odkritega nasilja v družini ne prijavi, nasprotovanje mladostnikov, ki so bili žrtev nasilja.

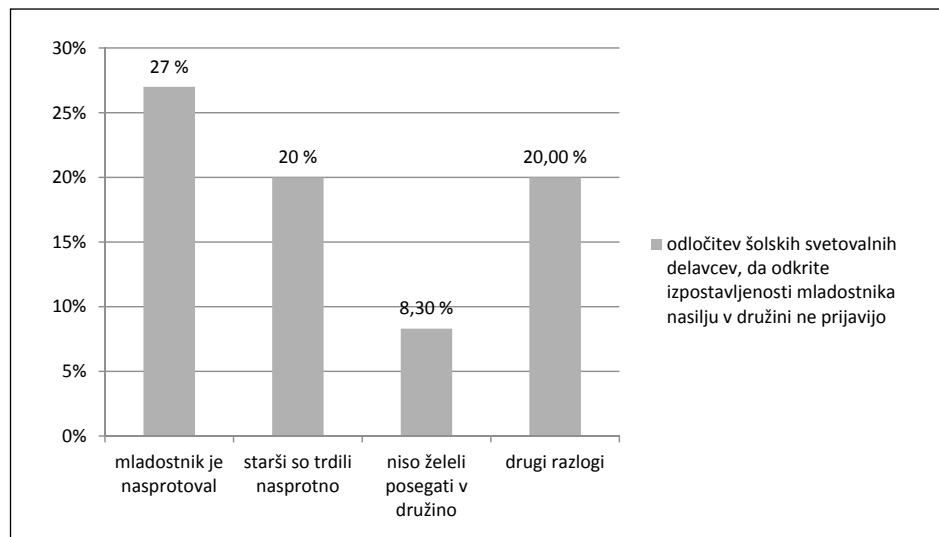
20 % anketiranih šolskih svetovalnih delavcev se ni odločilo za prijavo odkrite izpostavljenosti mladostnika nasilju zaradi nasprotujočega mnenja staršev in 8,3 %

anketiranih ni prijavilo odkrite izpostavljenosti nasilju, ker niso želeli posegati v družino. Na odločitev skoraj tretjine anketiranih šolskih svetovalnih delavcev o prijavi zaznane izpostavljenosti mladostnika v družini je, kot lahko ugotovimo, vplivalo vrednotenje družine. Pomembna ugotovitev je tudi, da se številni svetovalni delavci ob prijavi nasilja v družini in po njej počutijo nemočne. Kar 22,4 % anketiranih se vedno počuti nemočno in 59,2 % pogosto. Samo 8,2 % jih ne pozna tega občutka in 10 % občasno. Šolski svetovalni delavci razlagajo občutek nemoči kot posledico bojzani, da bo po prijavi nasilja še slabše za otroka, in dvomijo o koristi za otroka, saj imajo, kot navajajo, izkušnje z nezaščitenostjo žrtve in z neuspešnim ravnanjem centra za socialno delo. Na vprašanje

odprtega tipa, v katerem smo v anketo zajete šolske svetovalne delavce prosili, da nam razložijo, zakaj so bili z nadaljnjim (po prijavi nasilja) ukrepanjem

Rezultati so pokazali, da se 10 % anketiranih šolskih svetovalnih delavcev še nikoli ni odločilo za prijavo odkrite izpostavljenosti nasilju v družini.

drugih institucij zadovoljni oziroma nezadovoljni, nam je večina anketiranih odgovorila, da z ravnanjem drugih institucij ni bila zadovoljna. Tako na temelju analize dobljenih empiričnih podatkov ugotavljamo, da je hipoteza, s katero smo predvidevali, da večina anketiranih šolskih svetovalnih delavcev v srednjih šolah ni zadovoljna z ukrepanjem drugih institucij v primeru izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini, potrjena, saj je to nezadovoljstvo izrazilo kar 70 % anketiranih.



Graf 1: Razlogi za odločitev šolskih svetovalnih delavcev, da odkrite izpostavljenosti mladostnika/-ce nasilju v družini ne prijavi

Razlogi, ki so jih anketirani šolski svetovalni delavci navajali za nezadovoljstvo, so predvsem dolgotrajnost postopkov in počasno ravnanje centrov za socialno delo in sodišč, odsotnost povratnih informacij in nesodelovanje centrov za socialno delo s šolo. Izrazili so tudi skrb, da centri za socialno delo ne ravna v korist, ampak celo v škodo mladostnika in da (pre)pogosto verjamejo staršem in ne žrtvi. Med posameznimi razlogi, ki so jih navedli anketirani kot razlog nezadovoljstva, pa je tudi primer menjavanja socialnih delavcev pri obravnavi.

Anketirani šolski svetovalni delavci so navajali, da imajo zelo različne izkušnje z ukrepanjem in sodelovanjem z različnimi enotami centra za socialno

delo. Tisti, ki so izrazili zadovoljstvo (29,7 %) na omenjenem področju, so navedli popolnoma nasprotno utemeljitve kot tisti, ki so izrazili nezadovoljstvo. Posebej so izpostavili hitro ukrepanje policije in centra za socialno delo, dobro sodelovanje s centrom za socialno delo in kriznim centrom. Zaradi navedenega ugotavljamo, da v praksi obstajajo velike razlike med posameznimi centri za socialno delo, ki različno hitro in zavzeto delujejo in ukrepajo v primerih obravnave mladostnikov, ki so izpostavljeni nasilju v družini.

Šolski svetovalni delavci se za prijavo odkrite izpostavljenosti srednješolca sicer odločijo relativno pogosto (najbolj pogosto prijavijo nasilje na center za socialno delo). Vendar kljub zakonski obvezi ne vedno.

Večina anketiranih šolskih svetovalnih delavcev (91,5 %) ima izkušnjo dobrega sodelovanja z razredniki srednješolcev žrtev nasilja v družini.

Na njihovo odločitev pomembno vpliva (razen družine) tudi želja srednješolcev, da njihove izpostavljenosti nasilju ne prijavijo. Pri tem je pomemben podatek o podpori vodstva šole šolskemu svetovalnemu delavcu pri odločitvi za prijavo. Izkazalo se je, da ima izkušnjo z absolutno podporo ravnatelja ali ravnateljice šole samo 74,5 % anketiranih šolskih svetovalnih delavcev. 23,4 % anketiranih šolskih svetovalnih delavcev je sicer imelo večini primerov (a ne v vseh) podporo ravnatelja, 2,1 % ravnateljev pa ni podpiralo odločitve šolskega svetovalnega delavca. Večina anketiranih šolskih svetovalnih delavcev (91,5 %) pa ima izkušnjo dobrega sodelovanja z razredniki srednješolcev žrtev nasilja v družini.

Številni svetovalni delavci se ob prijavi nasilja v družini počutijo nemočne. Kar 22,4 % anketiranih se vedno počuti nemočno in 59,2 % pogosto. Samo 8,2 % jih ne pozna tega občutka in 10 % občasno. Šolski svetovalni delavci razlagajo občutek nemoči kot posledico bojazni,

Dobra četrtina anketiranih šolskih svetovalnih delavcev se srečuje s problemom nezadostne podpore vodstva šole oziroma ravnatelja.

da bo po prijavi nasilja še slabše za otroka, in dvomijo o koristi za otroka, saj imajo, kot navajajo, izkušnje z nezaščitenostjo žrtve in z neuspešnim ravnanjem centra za socialno delo. Posamezni šolski svetovalni delavci izražajo bojazen in izkušnje o nepripravljenosti staršev za spremembe v vedenju ter o problemu, da mati štiti očeta in ne otroka.

Sklep

Slovenske srednje šole se razlikujejo glede senzibilnosti za prepoznavanje izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini. Razlike obstajajo tako v številu odkritih primerov kot tudi glede pogostosti odkrivanja posameznih oblik nasilja, ki so mu izpostavljeni mladostniki. Največ šol, na katerih delajo anketirani šolski svetovalni delavci, je v obdobju treh let odkrilo vsaj en primer izpostavljenosti mladostnikov fizičnemu nasilju. Vendar je bilo skupno število vseh primerov odkritega fizičnega nasilja v družini na vseh šolah v našem raziskovalnem vzorcu skoraj za polovico manjše kot skupno število odkritih primerov posrednega in neposrednega nasilja nad mladostniki skupaj, kar ponovno potrjuje velike razlike v občutljivosti za odkrivanje nasilja v družini med posameznimi šolami. Na prepoznav

nje nasilja v družini ne vplivajo statistično pomembno dejavniki, kot so izobrazba, delovna doba ali spol šolskega svetovalnega delavca ter tudi ne srednješolski program, ki ga izvaja šola. Menimo pa, da je za razumevanje občutljivosti šolskih strokovnih delavcev pomembna tudi ocena večine anketiranih šolskih svetovalnih delavcev (90 %), da na zaznavanje izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini pri učiteljih vpliva strah pred odgovornostjo. Več kot tretjina (34 %) ocenjuje, da ima strah učiteljev pred odgovornostjo za poseg v družino zelo močan vpliv. Zato ne smemo zanemariti že zgoraj omenjenih Bouwkampovih (1993, str. 13, 14) ugotovitev o strahu strokovnih delavcev pred prevzemanjem odgovornosti za poseganje v družine, v katerih je prišlo do zlorabe otroka (prav tam).

Slednje se odraža tudi v naših rezultatih o prijavi odkrite izpostavljenosti mladostnika nasilju v družini. Anketirani šolski svetovalni delavci, ki so že kdaj odkrili izpostavljenost mladostnikov nasilju v družini, se za prijavo nasilja v družini sicer odločijo relativno pogosto, vendar kljub zakonski obvezi⁹ ne vedno. Na njihovo odločitev pomembno vplivata vrednotenje družine in tudi želja mladostnikov, da njihove izpostavljenosti nasilju ne prijavijo. Na odločitev skoraj tretjine anketiranih šolskih svetovalnih delavcev, da ne prijavijo zaznane izpostavljenosti mladostnika nasilju v družini, je namreč vplivalo vrednotenje družine in njene zasebnosti. Ob teh težavah in dilemah pa se dobra četrtina anketiranih

9 Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND 2008, 5. člen) strokovne delavce v šolah zavezuje k prijavi suma nasilja v družini.

šolskih svetovalnih delavcev srečuje s problemom nezadostne podpore ali pa so celo brez podpore vodstva šole oziroma ravnatelja. Preseneča pa rezultat, da se šolski svetovalni delavci lažje odločijo za prijavo v primeru različnih oblik psihičnega nasilja kot fizičnega nasilja, ki pušča tudi »vidne sledove«. Rezultat je še zlasti zanimiv, ker so različne druge raziskave (npr. Gracia, 2003; Besharov, 1993, v: Gracia, 2003; Abrahamsetal, v: Gracia, 1995) dokazale nasprotno. Namreč, da šole prijavijo bistveno več ugotovljenih primerov izpostavljenosti učencev fizičnemu nasilju v družini kot ugotovljenih primerov izpostavljenosti psihičnemu nasilju v družini.

Večina anketiranih šolskih svetovalnih delavcev, ki so prijavili odkrito nasilje v družini, pa se kljub izvedeni prijavi zaznane izpostavljenosti mladostnikov nasilju v družini počuti občasno ali pa kar vedno nemočno, saj jih skrbi korist in zaščita mladostnikov oziroma da se ne bi njihov položaj še poslabšal. Slednje je možno povezati s prevladujočim nezadovoljstvom anketiranih šolskih svetovalnih delavcev z ukrepanjem drugih institucij in ugotovljenim nezadostnim medinstitucionalnim sodelovanjem. Anketirani šolski svetovalni delavci so nezadovoljni predvsem z obravnavo centrov za socialno delo in sodišč ter pogrešajo medinstitucionalno sodelovanje.

Sklenemo lahko, da bi bilo za večjo učinkovitost šole na področju odkrivanja in pomoči mladostnikom, ki so izpostavljeni nasilju v družini, in tudi preventivnih dejavnosti, nujno načrtovanje šole ne samo glede pomoči in zaščite zlorabljenih mladostnikov, ampak tudi na področju usposabljanja učiteljev, svetovalnih delavcev in seveda vodstva šole pri prepoznavanju in nudenju pomoči žrtvam ter podpore učiteljem in svetovalnim delavcem. Šola ima lahko z vidika problema nasilja v družini pomembno vlogo tako za otroka ali mladostnika, ki je izpostavljen nasilju v družini, kot za širše družbeno okolje, a ne more sama reševati problematike nasilja v družini. Nujno je sistemsko reševanje te problematike in povezovanje različnih institucij: šole, centrov za socialno delo, zdravstva, policije, tožilstva in sodstva. Prav tako nujno pa je tudi ozaveščanje celotne javnosti. Na področju ozaveščanja celotne družbe, ki tako visoko vrednoti družino in njeno zasebnost ter zaprtost, bo treba narediti še veliko, da bomo sploh upali videti znake in posledice zlorabe otrok in mladostnikov v družini. Pomemben zaviralni dejavnik, ki vpliva na preprečevanje ter odkrivanje in reševanje problema izpostavljenosti otrok in mladostnikov nasilju v družini, so gotovo ustaljena kulturna prepričanja in stereotipi o družini

Viri in literatura

1. Austin, J. S. (2000). When A Child Discloses Sexual Abuse. Association for Childhood Education International. Pridobljeno: 5. 6. 2010. Dostopno na: <http://www.acei.org>.
2. Besharov, D. J. (1991). Achieving better research on family violence: The need to Address Definitional Issues. Pridobljeno: 6. 1. 2011. Dostopno: http://www.welfareacademy.org/pubs/family/achieving_91.pdf.
3. Bouwkamp, R. (1993). Nasprotja med slovenskimi strokovnimi službami, ki se ukvarjajo z zlorabo in zanemarjanjem otroka. V: Imperl, F. (ur.) (1994). Zbornik prispevkov delovne konference o delovanju in sodelovanju strokovnih služb na področju preprečevanja zlorab in zanemarjanja otrok, Ljubljana november 1993, Ljubljana: FIRIS, d. o. o.
4. Byrne, D., Taylor, B. (2007) Children at Risk from Domestic Violence and their Educational Attainment: Perspectives of Education Welfare Officers, Social Workers and Teachers. *Child Care in Practise*. Vol. 13, No. 3: 185-201.
5. Dogovor v zvezi z opravljanjem nalog za zaščito otrok, ki izhajajo iz Zakona o preprečevanju nasilja v družini (2013). Dostopno: http://www.mdds.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article/1966/7301/ in http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/okroznice/vrtci/Nasilje_v_druzini_16_12_2013.pdf.
6. http://www.policija.si/images/stories/NovinarskoSredisce/SporocilaZaJavnost/2013/12_december/05_dogovor_zascita_otrok/dogovor.pdf.
7. Domiter Protner, K. (2011). Vloga šole pri prepoznavanju izpostavljenosti otrok nasilju v družini. *Socialno delo*. (50), 5: 317-327.
8. Domiter Protner, K. (2012). Težavnost opredelitev različnih oblik zlorabe otrok v družini. *Socialno delo*. (51), 6: 379-387.
9. Domiter Protner, K. (2013). Detection of domestic violence exposure of adolescents in Slovene secondary schools. *Innovative issues and approaches in social sciences*. (6), 1: 155-172.
10. Domiter Protner, K. (2014). Zloraba otrok v družini: možnosti ukrepanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
11. Filipčič, K. (2002). *Nasilje v družini*. Ljubljana: Bonex.
12. Filipčič, K. (2008). Uvodna pojasnila. V: *Zakon o preprečevanju nasilja v družini*. Ljubljana: GU ZALOŽBA.
13. Gracia, E. (1995). Visible but Unreported: A Case for the »Not Serious Enough« Cases of Child Maltreatment. *Child Abuse & Neglect*. Vol. 19. No. 9. 1083-1093.
14. Gracia, E. (2003). Social visibility and tolerance to family violence. *Psychology in Spain*. Vol. 7. No.1. 39-45.
15. Kearney, M. (1999). The Role of Teachers in Helping Children of Domestic Violence. *Childhood Education*. 75, 5. Carrer and tehcnical education.
16. McGee, C. (2000). *Childhood Experience of Domestic Violence*. Great Britain: Athenaeum Press, Gafeshead, Tyneand Wear.
17. Mikuš - Kos, A. (1993). Psihološke determinante dogajanj, ki sopogojujejo trpinčenje otrok in vplivajo na odzivanje strokovnjakov. V: Imperl, F. (ur.) (1994). Zbornik prispevkov delovne konference o delovanju in sodelovanju strokovnih služb na področju preprečevanja zlorab in zanemarjanja otrok, Ljubljana: FIRIS, d. o. o.

18. Murgel, S. (2011). Delo centrov za socialno delo na področju preprečevanja nasilja v družini. V: Filipčič, K., Parazajda, K., Rihtaršič, M., Murgel, S. (2011). Delo institucij pri obravnavanju nasilja v družini. Končno poročilo 2. faze raziskovalnega projekta: CRP V5-0464: Pojavnost nasilja in odzivnost na nasilje v zasebni sferi in partnerskih odnosih. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
19. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode. Uradni list RS, št. 104/2009 z dne 18. 12. 2009.
20. Sterne, A., Poole, L., Chadwick, D., Lawler, C., Dodd, I. W. (2010). Domestic Violence and Children: A handbook for schools and early years settings. London and New York: Routledge.
21. Toš, N. (2007). Vrednotne orientacije - 2006. Fakulteta za družbene vede. Center za raziskovanje javnega mnenja in množičnih komunikacij. Dostopno: http://www.cjm.si/sites/cjm.si/files/file/edokumenti/Vrednotne_orientacije_2006.pdf. (4. 9. 2010).
22. Venet, M., Boureau, J.-F., Gosselin, C., Capuano, F. (2007). Attachment representations in a sample of Neglected Preschool-Age Children. *School Psychology International* Copyright. Vol. 28 (3): 264-293. Sage Publications.
23. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 16/07, 36/08, 58/09, 64/09 in 65/09.
24. *Zakon o preprečevanju nasilja v družini* (ZPND 2008) Uradni list RS št. 16/2008.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO

Vabljeni na strokovno usposabljanje **Kulturni bazar** 2016,

ki ga namenjamo strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju ter kulturi, študentom ter vsem, ki kulturno-umetnostno vzgojo vključujete v svojo delo.

Udeležba je brezplačna, potrebna pa je e-prijava do 15. marca 2016.

KULTURNI BAZAR


2 0 1 6

KULTURA SE PREDSTAVI

Vabilo, program in e-prijavnico najdete na spletni strani

www.kulturnibazar.si

Četrtek, 31. marca 2016, med 9. in 20. uro
Cankarjev dom, Prešernova cesta 10, Ljubljana

31. 3.  cankarjev dom

PARTNERJA



REPUBLIKA
SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA KMETIJSTVO,
GOZDARSTVO IN PREHRANO

MINISTRSTVO
ZA ZDRAVJE

ČASTNA POKROVITELJICA



Slovenska
nacionalna komisija
za UNESCO



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo