

IZDAJATELJI:

- Pedagoška obzorja Novo mesto
- Pedagoška fakulteta Ljubljana
- Visokošolsko središče Novo mesto

UREDNIŠKI ODBOR:

- Dr. Jana Bezenšek, Maribor, Slovenija
- Dr. Ivan Ferbežer, Maribor, Slovenija
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvatska
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Amand Papotnik, Maribor, Slovenija
- Dr. Nikola Petrov, Skopje, Makedonija
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Alojzija Židan, Ljubljana, Slovenija
- Dr. José M. Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Maria Wedenigg, Celovec, Avstrija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTORIRANJE:

- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

- Novo mesto, Prešernov trg 3, p.p. 124
- V svetovnem spletu: <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija>
- Elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si

Revija je indeksirana in vključena v naslednje mednarodne baze podatkov:
International Bibliography of Periodical Literature - Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ), Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR).

Izhajanje revije sofinancira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport R Slovenije

2003 letnik 18

3-4 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

- | | |
|--|---|
| Dr. Jan Makarovič | 3 REALIZACIJA TALENTA: OD ČLOVEŠKEGA DO SOCIALNEGA KAPITALA |
| Dr. Jana Bezenšek | 13 VPLIV REVŠČINE IN SOCIALNE IZKLUČENOSTI NA IZOBRAŽEVANJE NADARJENIH |
| Mateja Meško | 25 DRUŽINA – KREATOR NADARJENEGA OTROKA |
| Dr. Jana Kalin | 38 ŠOLSKA PRENOVA |
| Dr. Stojan Cenić, dr. Djuro Dedić | 48 IDENTIFIKACIJA IN PEDAGOŠKA OBRAVNAVA NADARJENIH |
| Dr. Branko Jovanović | 60 VLOGA UČITELJA PRI SPODBUJANJU USTVARJALNOSTI |
| Dr. Marjan Blažič | 67 INTEGRACIJA NOVIH MEDIJEV SPREMINJA PROCES UČENJA IN POUČEVANJA |
| Dr. Milena Valenčič Zuljan | 77 UČENČEVA VPRAŠANJA PRI POUKU |
| Dr. Tatjana Devjak | 89 ALI JE LAHKO PREDMET DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN ETIKA V OSNOVNI ŠOLI IZZIV ZA UČENCE |
| Dr. Matjaž Duh, Janja Batič | 94 PROBLEMATIKA IDENTIFIKACIJE LIKOVNIH TALENTOV OB VSTOPU V OSNOVNO ŠOLO |
| Dr. Amand Papotnik, Drago Siukan, Janez Vrtič | 104 KONSTRUKTIVIZEM IN PROJEKTNALOGA PRI TEHNIKI IN TEHNOLOGIJI |
| Dr. Marija Švajncer | 109 NADARJENOST ZA FILOZOFIJO |
| Irena Može | 118 POJMOVANJE UČNE NEUSPEŠNOSTI NADARJENIH UČENCEV |
| Dr. Anita Klapan, Edita Stilin, Alison Ružič | 131 IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH IN USTVARJALNOST |
| Dr. Breda Kroflič | 140 ŠTUDIJ PRIMERA KOT METODA PREUČEVANJA VPRAŠANJ NADARJENOSTI IN USPOSABLJANJA ZA DELO Z NADARJENIMI |
| Karolira Strehar | 153 VODITELJSKE SPOSOBNOSTI PREDSEDNIKOV ŠOLSKIH OTROŠKIH PARLAMENTOV |

Realizacija talenta: od človeškega do socialnega kapitala

CONTENTS

Jan Makarovič, PhD	3	REALISATION OF TALENT: FROM HUMAN TO SOCIAL CAPITAL
Jana Bezenšek, PhD	13	THE CONSEQUENCES OF POVERTY AND SOCIAL EXCLUSION FOR THE EDUCATION OF THE GIFTED
Mateja Meško	25	FAMILY – CREATOR OF THE GIFTED CHILD
Jana Kalin, PhD	38	SCHOOL REFORM
Stojan Cenić, PhD, Djuro Dedić, PhD	48	IDENTIFICATION AND APPROPRIATE EDUCATIONAL TREATMENT OF GIFTED STUDENTS IN LOWER PRIMARY SCHOOL
Branko Jovanović, PhD	60	TEACHER'S ROLE IN ENCOURAGING SELF-REALISATION AND DEVELOPMENT OF STUDENT CREATIVITY
Marjan Blažič, PhD	67	INTEGRATION OF NEW MEDIA IS CHANGING THE TEACHING AND LEARNING PROCESSES
Milena Valenčič Zujljan, PhD	77	STUDENTS' QUESTIONS IN CLASS
Tatjana Devjak, PhD	89	CAN CIVIC EDUCATION AND ETHICS BECOME A CHALLENGE FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS
Matjaž Duh, PhD, Janja Batič	94	IDENTIFICATION OF ARTISTIC TALENT AT THE START OF SCHOOL
Amand Papotnik, PhD, Drago Slukan, Janez Virtič	104	CONSTRUCTIVISM AND PROJECT TASKS IN THE FIELD OF TECHNICAL EDUCATION AND TECHNOLOGY
Marija Švajncer, PhD	109	GIFTEDNESS FOR PHILOSOPHY
Irena Može	118	UNDERSTANDING UNDERACHIEVEMENT OF GIFTED STUDENTS
Anita Klapan, PhD, Edita Stilin, Alison Ružić	131	ADULT EDUCATION AND CREATIVITY
Breda Kroflič, PhD	140	CASE STUDY AS A METHOD OF STUDYING GIFTEDNESS AND TRAINING FOR WORKING WITH THE GIFTED
Karolina Strehar	153	LEADERSHIP QUALITIES OF PRESIDENTS OF SCHOOL CHILDREN'S PARLIAMENTS

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.042.2:316

DESKRIPTORJI: talenti, človeški kapital, socialni kapital, kapitalizem

POVZETEK – Okoliščina, da beseda talent prvotno ni pomenila neke psihološke posebnosti, temveč denarno enoto, nakazuje že sama po sebi, da pri vprašanju talenta ne gre samo za psihološki, temveč tudi ekonomski problem. Vendar pa ekonomistov problematika talenta do druge polovice prejšnjega stoletja ni posebno zanimala. Šele leta 1960 je opozoril Theodore Schultz na problematiko človeškega kapitala, ki ni nič manj pomemben od fizičnega in prinaša podobno visoke profite. S tem je dal omenjeni avtor pobudo za razvoj nove, naglo se razvijajoče panoge ekonomije, ki mora seveda vključevati tudi problematiko talenta. V sociologiji pa se vse bolj poudarja pomen socialnega kapitala, kot katalizatorja človeškega kapitala, ki šele omogoča realizacijo človeškega in posredno tudi fizičnega kapitala. Spričo tega se obravnavanje talenta ne sme omejevati samo na psihološki pristop, temveč zahteva tesno sodelovanje psihologije, ekonomije in sociologije.

Original scientific paper

UDC 37.042.2:316

DESCRIPTORS: talent, human capital, social capital, capitalism

ABSTRACT – The fact that talent originally refers to a monetary unit and not to a psychological state, suggests that the question of talent does not only imply a psychological but also an economic problem. The economists, however, did not show much interest in the giftedness issue until the second half of the past century. It is only in 1960 that Theodore Schultz started talking about human resources, which are no less important than the physical ones and which can also bring high profits. He was the initiator of a new and fast developing discipline of economy which certainly needs to include the issue of giftedness. Modern sociology stresses the importance of social capital as the catalyst of human capital which enables the realisation of human and indirectly also physical capital. Therefore the issue of giftedness should not be limited only to the psychological approach but should involve all three disciplines, psychology, economy and sociology working together.

Od psihologije k ekonomiji

Pojem talenta je seveda *psihološki* pojem; vendar pa se nam kaže dandanes zgolj psihološko obravnavanje talenta vse bolj nezadostno. Vse bolj očitno postaja, da moramo talent obravnavati tudi z *ekonomskega* in *sociološkega* vidika.

Pri tem je zanimivo, da izhaja že sama beseda "talent" prav iz ekonomije. V antiki je bil talent utežna denarna enota dokaj visoke vrednosti, saj je ustrezal približno 30 kilogramom žlahtne kovine. V svetopisemski priliki o talentih, ki naj bi jo povedal Jezus (Matej 25, str. 14-30), je govor o bogatašu, ki je odpotoval ter pred odhodom zaupal svoje imetje v upravljanje svojim trem služabnikom, "vsake-

mu po njegovi zmožnosti". Prvemu je dal pet talentov, drugemu dva, tretjemu samo enega. Ko se je končno vrnil, pa se je izkazalo, da sta prva dva zaupano vsoto s kupčevanjem podvojila, tretji pa je svoj talent zakopal in ga vrnil takega, kakršnega je dobil. Gospodar je prva dva pohvalil in nagradil, tretjega pa, nasprotno, kaznoval, mu vzel njegov talent ter ga dal tistemu, ki je dobil že v začetku pet talentov in pridobil pet novih. Morda ni naključje, da je to zgodbo zapisal prav evangelist Matej, ki je bil po poklicu cestinar, kar je tiste čase pomenilo približno toliko kot oderuh. Vsekakor pa imamo tukaj opravka ne le z ekonomijo, temveč s specifično obliko ekonomije, kjer denar ni samo menjalno sredstvo, temveč nastopa kot kapital, vir novega bogastva. Če pa razumemo talente v naši svetopisemski zgodbi kot ponazoritev sposobnosti, lahko iz nje izpeljemo nauk, da moraš za razvoj svojih sposobnosti skrbeti, saj ti bodo drugače zakrnele. Človekove sposobnosti se torej obnašajo podobno kot kapital v ekonomiji.

Seveda pa imamo v naši svetopisemski zgodbi opravka z bolj ali manj rudimentarno obliko kapitalizma. O kapitalizmu v pravem in polnem pomenu besede lahko govorimo šele po industrijski revoluciji, ko se produktivnost poveča tako zelo, da postane lastnina produkcijskih sredstev pglavitni vir bogatenja. Poprej namreč moč vladajočega razreda ne sloni na lastnini produkcijskih sredstev, temveč na lastnini (nesvobodne) delovne sile drugega človeka. Produkcijska sredstva delujejo v tem primeru kot "kapital", se pravi kot vrednost, iz katere izhaja neka nova vrednost. Že pri orodju prvobitnega človeka pride do izraza tipično človeška značilnost, da ga delavec po uporabi ne zavrže, temveč shrani za prihodnjo uporabo. Pri naslednji uporabi mu orodja tako ni treba več znova izumljati in izdelovati, temveč mu vse to pade samo od sebe v naročje. Še tem večji pa je tovrstni dobiček pri sodobnih produkcijskih sredstvih, ki zahtevajo za svojo izdelavo velikanske količine surovin, znanja in delovnih naporov.

Toda ali delujejo v tem primeru kot kapital samo produkcijska sredstva? Kaj pa človek sam? Že prvobitni človek si je moral, ko je shranil tisto svoje orodje, zapomniti, kam ga je odložil, in kako je mogoče to orodje uporabljati. Pa tudi če je orodje izgubil ali uničil, mu je prav njegov spomin pomagal, da si je izdelal novega. Poleg fizičnega kapitala moramo torej upoštevati tudi človeški kapital, ki je neobhoden za aktiviranje fizičnega.

Človeški kapital se lahko oblikuje v neposrednem součinkovanju s fizičnim, ko človek izdeluje orodje in ga uporablja; poleg tega pa obstajajo v človeških družbah tudi posebne institucije, namenjene prav oblikovanju človeškega kapitala – družina, šolstvo, zdravstvo. Po Engelsu sloni sploh sleherna človeška družba po eni strani na "proizvodnji življenjskih potrebščin", po drugi pa na "proizvodnji ljudi samih" (Marx-Engels, V, str. 204). Vendar pa moramo pri tem razlikovati izhodišča teh dveh vrst proizvodnje, kot tudi cilje, ki jim je ta proizvodnja namenjena.

Izhodišče vsega človekovega delovanja je seveda součinkovanje med človekom in naravo. Pri tem nastopa tudi človek sam sprva kot "naravna" sila, kakršen je pač ta po naravi. V naslednji fazi se oblikuje na eni strani fizični, na drugi pa človeški

kapital. Toda postavi se vprašanje, čemu sta namenjeni ti dve vrsti kapitala. Engels govori, kot smo pravkar videli, v zvezi s fizičnim kapitalom o "proizvodnji življenjskih potrebščin": končni cilj fizičnega kapitala naj bi bilo torej zadovoljevanje človeških potreb, torej prav proizvodnja človeka.

Na prvi pogled je videti, da se to razume že samo po sebi, vendar temu ni tako. Po Marxu je namreč osrednji problem kapitalistične ekonomije prav to, da je v celoti usmerjena v proizvodnjo blaga oziroma stvari, medtem ko je človek samo sredstvo za proizvodnjo tega blaga. Nasprotno pa naj bi bil v komunizmu končni cilj vsega človekovega prizadevanja prav razvoj človeka kot takega, njegova samorealizacija (prim. ibid., I, str. 336-337). V različnih človeških družbah je torej lahko v ospredju bodisi proizvodnja ljudi, bodisi proizvodnja stvari.

To ne velja samo za končni cilj proizvodnje, temveč tudi za proizvodnjo samo. Na predindustrijskih razvojnih stopnjah je proizvodnja delovno intenzivna, kar pomeni, da je odvisna predvsem od angažiranja človekove lastne delovne sile. Na industrijski stopnji pa je, nasprotno, kapitalsko intenzivna, pri čemer imamo v mislih vse večjo angažiranost fizičnega kapitala.

Govorjenje o "kapitalsko" intenzivni proizvodnji je v tem primeru seveda dvoumno, kajti videli smo, da moramo poleg fizičnega razlikovati še človeški kapital. Vendar pa izhaja dvoumnost že iz same strukture kapitalistične ekonomije, kjer nastopajo v vlogi kapitala predvsem fizična produkcijska sredstva. Pa ne samo to, njihova vloga postaja v primerjavi z vlogo delovne sile vse večja. Tako govori Marx o porastu "tehnične sestave kapitala", iz česar naj bi po njegovem sledila tudi rast "organske sestave", se pravi naraščanje vrednosti produkcijskih sredstev v primerjavi z vrednostjo delovne sile (Marx, 1986, str. 557 ss.). Toda kot ugotavlja Branko Horvat, velja ta zakonitost samo za devetnajsto stoletje, ko je živel Marx, ne pa tudi za dvajseto, ko pride nasprotno do znižanja organske sestave kapitala (Horvat, 1987, str. 40). Pri tem moramo najprej upoštevati, kot je vedel že Marx, da se tržna vrednost produkcijskih sredstev zaradi konkurence znižuje, in da zato organska sestava kapitala zaostaja za njegovo tehnično sestavo. Vrednost produkcijskih sredstev torej ni nujno enaka njihovem fizičnemu obsegu. Morda najpomembnejši dejavnik, ki znižuje tako tehnično kot tudi organsko sestavo kapitala, pa je v sodobnih družbah verjetno eksplozija izobraževanja. Visoko izobraženega delavca namreč ni mogoče plačevati enako kot niže izobraženega, saj mora njegova mezda nadomestiti tudi delo in stroške, ki jih je imel z izobraževanjem. Vrh tega je za materialno motivacijo izobraževanja nujno, da mezda te stroške ne le pokrije, temveč zagotovi tudi dodatni profit. In končno mora mezda pokriti tudi "zamujene dohodke", se pravi tiste, ki bi jih dobil v primeru, da bi se zaposlil, namesto da se izobražuje.

Na vse to je opozoril že oče politične ekonomije, Adam Smith (Smith, 1965, str. 519). Človeka, ki se izobražuje, primerja Smith z dragocenim strojem, v katerega je prav tako vložena mnogo časa in truda. Smitha lahko imamo zato po vsej pravici za začetnika ideje človeškega kapitala. Vendar pa Smith te ideje ni

razvijal naprej, saj v njegovem času še ni bila posebno aktualna. Prva industrijska revolucija, katere sodobnik je bil, je namreč prinesla s seboj predvsem problem *dekvalifikacije* delavcev, na pa eksplozije izobraževanja. Odločilni prelom v ekonomski misli pa je napravil tukaj Theodore Schultz, predsednik ameriškega združenja ekonomistov, v svojem znamenitem predavanju leta 1960, ki je bilo posvečeno prav vlaganju v človeški kapital (Schultz, 1968, str. 13 ss.). Letni privatni profit od vlaganja v izobraževanje, kot se kaže v dohodkih izobraženega delavca, je po Schultzu podoben kot pri drugih oblikah investiranja ter se giblje nekje med 10 in 15 odstotki (Schultz, 1972, str. 23). Podobno povprečno vrednost 14% smo dobili leta 1984 tudi v Sloveniji (Makarovič, 1984, str. 73), kar kaže, da gre za splošno zakonitost, ki je bolj ali manj neodvisna od konkretne dežele in njenega družbenega sistema.

Vendar pa se po Schultzu pojem človeškega kapitala ne povezuje samo z izobraževanjem. V deželah na nižji stopnji ekonomske razvitosti, kakršna je denimo Indija, je lahko pomemben dejavnik človeškega kapitala tudi prehrana, ki omejuje oziroma povečuje storilnost delavca. Podobno velja tudi za obleko, stanovanje in zdravstvene storitve (Schultz, 1968, str. 23). Telesna kondicija in dobro telesno počutje sta očitno prvi pogoj za uspešnost izobraževanja in kakršnekoli druge človeške dejavnosti, zato lahko smatramo *biološki* človeški kapital za temeljno obliko človeškega kapitala. Drži pa seveda, da postaja z višanjem življenjskega standarda vprašanje te oblike človeškega kapitala vse manj pereče.

V zvezi z izobraževanjem kot obliko vlaganja v človeški kapital pa moramo seveda razlikovati različne stopnje izobrazbe. Na prvi stopnji gre predvsem za *pismenost*. Prebivalstvo predindustrijskih družb je v glavnem nepismeno: pismenost je privilegij vladajočih razredov, ki tvorijo le neznatno manjšino prebivalstva. Nasprotno pa je eden temeljnih pogojev modernizacije prav opismenjevanje. Eden temeljnih vzrokov, zakaj so protestantske dežele ekonomsko prehitele katoliške, je bilo prav prizadevanje protestantov, približati tiskano božjo besedo širokim slojem prebivalstva. Pri tem je značilno, da nastopi protestantizem že v 16. stoletju, industrijska revolucija pa šele dve stoletji pozneje. Da je lahko prišlo do akumulacije fizičnega kapitala v obliki industrije, je bila najprej potrebna akumulacija *človeškega* kapitala v obliki pismenosti.

Pri tem je značilno, da stopi proces modernizacije v kritično, prelomno fazo približno tedaj, ko zajame pismenost kakšno polovico prebivalstva ter se torej sile predstavnikov starega in novega izenačijo. Sedaj gre obema skupinama za biti ali ne biti: vsaka od njiju lahko v spopadu vse pridobi – ali pa vse izgubi. V tem obdobju se srečamo praviloma s *socialnimi revolucijami*, ki so skoraj vedno krvave. Kot opozarja angleški zgodovinar Laurence Stone, je izbruhnila tako angleška kot tudi francoska in ruska oktobrska revolucija skoraj natanko tedaj, ko je zajela pismenost polovico moškega prebivalstva (Stone, 1969). Francoski zgodovinar Emmanuel Todd pa je to zakonitost potrdil s podatki o revolucionarnih prevratih na drugih kontinentih, ki so izbruhili v teku 20. stoletja (Todd, 1987, str. 141). Todd objavlja tudi karto sveta, ki prikazuje, kdaj so posamezne dežele dosegle enako stopnjo

pismenosti kot severna Francija v letu 1789 in Rusi v letu 1917. Če primerjamo dežele, ki so pravkar dosegle to stopnjo, in tiste, ki je še niso dosegle, pa lahko ugotovimo, da poteka kritična meja prek severne Afrike in dežel Bližnjega vzhoda do Indije. Kot vidimo, so tukaj zajete predvsem islamske dežele – po drugi strani pa so prav te dežele v današnjem času območje najsilovitejših političnih nemirov. Zato verjetno ni posebno smiselno, če za te nemire krivimo izključno islamsko versko ideologijo. Je bila naša krščanska tridesetletna vojna morda kaj manj krvava?

Toda zakaj je za izbruh revolucije odločilna ravno *moška pismenost*? Odgovor je preprost: revolucije delajo predvsem moški. Vendar pa iz tega ne sledi, da je ženska pismenost kaj manj pomembna. Če so moški nosilci *politične* revolucije, so ženske nosilke *demografske* transformacije, ki je sicer manj spektakularna, vendar ni za družbeni razvoj nič manj pomembna (Todd, 1987, str. 152 ss.). Čim bolj je ženska izobražena, tem bolj je sposobna in pripravljena omejevati svojo rodnost. Ta *revolucija postelje* pa je seveda ključnega pomena tudi za ekonomski razvoj, saj povečuje možnosti izobraževanja. Sicer pa nastopi demografska transformacija praviloma kasneje kot politična revolucija, saj napreduje tudi ženska pismenost počasneje kot moška.

Zapletenost današnjega svetovnega dogajanja izhaja v veliki meri prav iz tega, da dovršen del človeštva, predvsem črna Afrika, ni dosegel glede na razvitost človeškega kapitala doslej še niti tiste stopnje, ki jo je dosegla Anglija že v 17. stoletju, ko je dosegla moška pismenost 50% in je izbruhnila tudi revolucija. Po drugi strani pa je ekonomsko razvitejši del sveta medtem naglo napredoval in stopa danes že v obdobje *druge* revolucije. Sedaj seveda že dolgo ne gre več za vprašanje pismenosti, vendar ima vseeno še vedno ključno vlogo prav izobrazba. Leta 1968 se je zgodilo prvokrat v zgodovini ZDA, da se je vpisala na kolidže kar polovica celotne generacije ameriške mladine – in prav tega leta so izbruhili najprej v ZDA, nato pa še v drugih deželah sveta študentski nemiri. Analogija z angleško, francosko in rusko revolucijo je presenetljiva, le da je šlo takrat za vprašanje gole pismenosti, medtem ko gre danes za vprašanje pridobitve visoke izobrazbe. Očitno živimo tudi danes, tako kot takrat, v nekem prelomnem obdobju – le da danes ne gre več za vprašanje *industrijske*, temveč za vprašanje *informacijske* družbe. Videti je, da v ekonomiji te družbe ne bo imel več osrednje vloge *fizični*, temveč *človeški* kapital.

Prav vprašanje človeškega kapitala postaja v sodobni ekonomiji vse pomembnejše. Vprašanje surovin in fizičnega kapitala se umika v ozadje, vse pomembnejše pa postaja vprašanje odkrivanja talentov ter njihovega izobraževanja. V nekem smislu gre tukaj za povratek k nekdanji delovno intenzivni proizvodnji, kjer je veljal človek za osrednji proizvodni faktor. Vendar pa je šlo tam za delovno silo v surovem, "naravnem" stanju, medtem ko gre danes predvsem za njeno *kultiviranje*, za njeno preobrazbo v človeški kapital. Obenem pa ta preobrazba ni mogoča brez razvitega šolstva ter informacijskih sistemov.

Po drugi strani pa iz osrednje vloge, ki jo ima človeški kapital v proizvodnji, še ne izhaja, da je končni cilj človeškega prizadevanja produkcija ljudi, ne pa produkcija stvari. Menedžer, ki do skrajne možne mere izkorišča in razvija svoje talente, svoj človeški kapital, pri tem običajno nima pred očmi kultiviranja svoje osebnosti, temveč predvsem profit, kopičenje materialnega bogastva. Tukaj torej še vedno velja Marxova kritika, po kateri je v kapitalizmu človek le sredstvo, ne pa cilj. Vseeno pa odpira vse večja vloga človeškega kapitala tudi nove perspektive preobrazbe vrednot in celotne družbene strukture.

Pri izobrazbi namreč ne gre samo za znanje, temveč tudi za vrednote, stališča, navade, način življenja, odnose med ljudmi. Poleg izobrazbenega kapitala v ožjem pomenu besede lahko govorimo tukaj o *kulturnem* kapitalu. Pravkar omenjene značilnosti kulturnega kapitala posameznika pa izžarevajo seveda tudi navzven, zato pri tem ne gre več samo za posameznika kot takega, temveč za splošno atmosfero, ki vlada v neki družbi.

S tem pa se kulturni kapital navezuje na neko drugo obliko kapitala, ki vzbuja v sodobni sociologiji vse več pozornosti – na *socialni* kapital.

Od kulturnega k socialnemu kapitalu

Če gre pri vprašanju človeškega kapitala, ki smo ga obravnavali v prejšnjem poglavju, predvsem za povezavo med psihologijo in ekonomijo, se jima v pojmu socialnega kapitala pridruži še tretja znanost – *sociologija*.

V sociološkem raziskovanju se srečamo z zanimivim paradoksom. Čeprav naj bi sociologija raziskovala *odnose* med ljudmi, ne pa posameznikov kot takih, tvorijo večino socioloških raziskav ankete, v katerih se raziskovalec obrača na različne *posameznike* z vprašanji o njihovih vrednotah, stališčih, navadah in podobnih zadevah. Drži sicer, da raziskovalec nato dobljene rezultate združi ter izračuna povprečja, vendar so to še vedno povprečja posameznikov: povprečna kaplja pač še ni morje. Še vedno imamo opravka samo z agregati, ne pa s celoto družbenih odnosov. Nasprotno pa je izdelal metodo “sociometrije”, kot analize socialnih omrežij, *psiholog* Moreno. V tem je pravzaprav ironija, če pomislimo, da je bil utemeljitelj sociologije, Auguste Comte, prepričan, da je psihologija kot znanost nemogoča. Glede na pravkar povedano je namreč videti, da je sociologijo kot znanost omogočil šele psiholog.

Vendar pa se v sodobni sociologiji, tudi slovenski, vse bolj uveljavlja prav raziskovanje *socialnih omrežij*. Zakaj prihaja do tega šele dandanes, je mogoče pojasniti predvsem z dvema dejavnikoma. Prvič dobivajo sodobne družbe vse bolj “mrežno” strukturo. Posameznikove značilnosti je vse manj mogoče pojasniti z njegovo *prispadnostjo* neki vnaprej dani družbeni skupini ter je v vse večji meri odvisna od njegovih individualnih, specifičnih, raznolikih in naglo se spreminjajočih

povezav z drugimi posamezniki. Po drugi strani pa zahteva analiza socialnih omrežij uporabo zapletenih matematičnih metod, ki so dozorele šele v novejšem času.

Pri analizi socialnih omrežij je posebej zanimivo vprašanje *socialnega kapitala*, ki ga lahko razumemo kot možnost in pripravljenost za komuniciranje in sodelovanje. Socialni kapital ne predpostavlja nujno prijateljskih odnosov med ljudmi. Nasprotno, stopnja socialnega kapitala se kaže med drugim tudi v tem, koliko so ljudje pripravljeni komunicirati med seboj kljub temu, da obstajajo med njimi tekmovalni ali konfliktni odnosi. Pri tem je ključnega pomena pričakovanje, da se bo nasprotnik držal določenih pravil igre – da bo igral pošteno, ne pa “umazano”. To pričakovanje se kaže v stopnji *zaupanja* med ljudmi. Zaupanje lahko razumemo kot kulturni vidik socialnega kapitala, medtem ko je s *strukturnega* vidika pomembno predvsem članstvo v *prostovoljnih organizacijah*, ki kaže, koliko so ljudje pripravljeni na medsebojno sodelovanje. Treba pa je poudariti, da sovpadanje med obema vidikoma nikakor ni nujno: poznamo namreč družbe z razmeroma visoko stopnjo medsebojnega zaupanja, vendar nizkim članstvom v prostovoljnih organizacijah, in obratno (Iglič, 2001, str. 167-168).

V zgodovini raziskovanja socialnega kapitala zavzema posebno mesto študija sodobne italijanske družbe, ki jo je pred natanko desetimi leti objavil Putnam (Putnam, 1993). Raziskava, ki jo je izvedel, je pokazala na izrazite razlike v stopnji razvitosti socialnega kapitala na posameznih območjih Italije. Najnižjo stopnjo je našel Putnam na jugu, najvišjo pa na srednjem območju Italije, predvsem v Toskani in Emilii Romagni. Pri tem pa je še posebej zanimivo, da je prav to območje eno od najpomembnejših *ekonomskih* žarišč Italije. Čeprav so največji industrijski giganti skoncentrirani na severu, srečamo tukaj predvsem cvetočo industrijo manjših industrijskih podjetij. Če smo v prejšnjem poglavju opozorili na povezanost med fizičnim in *človeškim* kapitalom, lahko torej tukaj ugotovimo povezavo med fizičnim in *socialnim* kapitalom.

Še več. Prav območje srednje Italije, kjer je Putnam našel tako visoko stopnjo razvitosti socialnega kapitala, je bilo že v obdobju renesanse najpomembnejše evropsko žarišče ekonomskega in kulturnega razvoja. Prav tukaj je bilo tudi prvo žarišče evropskega kapitalizma. Socialni kapital, ki ga srečamo na tem območju, ima torej očitno globoke zgodovinske korenine. Seveda pa se ob tem postavlja vprašanje, ali je obstoječi socialni kapital šele posledica razvoja kapitalističnih družbenih odnosov ali pa so, nasprotno, prav ti odnosi posledica predhodne akumulacije socialnega kapitala?

Videti je, da je druga hipoteza verjetnejša od prve. Kapitalistični družbeni odnosi le redkokdaj spodbudijo razvoj socialnega kapitala, saj ustvarjajo prepričanje, da je človek človeku volk in da se kaže kar najbolje okoristiti z lahkovernostjo svojega bližnjega. V plemenskih družbah, kjer je pripadnik nasprotnega plemena že vnaprej ožigosan kot sovražnik, se medsebojno nezaupanje ob uveljavljanju kapitalističnih družbenih odnosov še stopnjuje – in bržkone je prav to eden

od pomembnih vzrokov, zakaj napreduje ekonomska rast v deželah tretjega sveta tako počasi.

Nasprotno pa je neko minimalno vnaprejšnje zaupanje med ljudmi temeljni pogoj, da se lahko kapitalistični odnosi sploh uveljavijo. Kapitalizem temelji na *pogodbi*, temeljna predpostavka pogodbe pa je pričakovanje obeh strank, da se bo partner držal dogovora. To ne velja samo v ekonomiji, temveč tudi v politiki. Slehera politična izvolitev predpostavlja namreč zaupanje dela volivcev, da bo oseba, ki je bila izvoljena, izpolnjevala svoje obljube. Brez nekega minimalnega zaupanja torej demokracija sploh ne more delovati.

Toda če je kapitalizem šele posledica akumulacije socialnega kapitala, odkod potemtakem socialni kapital v srednji Italiji? Putnam išče odgovor v zgodovini Italije ter opozarja na dejstvo, da je bil italijanski jug že od srednjega veka dalje pod tujo oblastjo, medtem ko so se v srednji Italiji že zgodaj uveljavile neodvisne mestne republike. Tukaj ljudje niso bili odvisni od neke vrhovne oblasti, temveč so morali sami urejati svoje medsebojne odnose, kakor so pač vedeli in znali. Zato so razvili kulturo komuniciranja in sodelovanja, medtem ko so južnjaki ostali zaprti v ozkem družinskem krogu in prepuščali družbene odločitve državi in cerkvi.

Toda kaj pravzaprav vemo o socialnem kapitalu v renesančni Italiji? O tem seveda nimamo neposrednih empiričnih podatkov, kakršne nam daje Putnamova raziskava, vendar razpolagamo z nekimi prvovrstnim literarnim virom – *Knjigami o družini* (I Libri della Famiglia). To obsežno delo v obliki dialoga, ki ga je napisal Leon Battista Alberti (1404-1472), pripadnik ene od najbogatejših trgovskih dinastij v renesančnih Firencah, želi poučiti bralca, kako prispevati k napredku in uveljavitvi lastne družine – in to prav na primeru Albertijev: “Naučili se boste, kako se družina lahko množi, da bi lahko živela srečno in dobro. Videli boste, kakšni ukrepi prinašajo družini naklonjenost, ugled in prijatelje. Jasno bo, po kakšnem načinu vedenja si pridobi družina široko reputacijo, znamenitost in slavo. Videli boste, kako lahko družinsko ime doseže trajno slavo in nesmrtnost” (Alberti, 1969, str. 31).

Alberti zagovarja v tem spisu, povsem v duhu renesanse in kapitalizma ter v nasprotju s srednjeveško ideologijo, izrazito *aktivistične* vrednote, poudarja pomen dela, prizadevnosti in talenta. Pri tem je izrazit elitist, vendar daleč od srednjeveškega plemiškega elitizma, po katerem naj bi bili privilegiji posamezniku zagotovljeni že z njegovim rojstvom. Nasprotno, njegov elitizem je izrazito *meritokratski* in zahteva, da posameznik z lastnim prizadevanjem dokaže svojo odličnost. Poleg poudarka na *lastnem* uveljavljanju posameznika pa srečamo pri Albertiju nič manj pomembno *socialno* komponento. Značilno je že dejstvo, da Albertijev osrednji problem ni posameznik kot tak, temveč njegovo prizadevanje v prid njegove družine. Vrh tega se njegov občutek solidarnosti ne ustavi na meji družine, saj vneto poudarja, koliko so Alberti prispevali k bogastvu Firenc kot celote. Zanimivo pa je tudi, da ga pri tem ne zanima toliko bogastvo samo po sebi, temveč predvsem *slava*, ki si jo v družbi pridobi posameznik oziroma njegova družina. Slava je po Albertiju

pomembnejša od materialnega bogastva in je vreden cilj našega prizadevanja celo tedaj, kadar nam ne prinaša materialnih koristi. Zato seveda ni vseeno, na kakšen način si človek pridobi svoje bogastvo – in v zvezi s tem Alberti ponosno ugotavlja, da v vsej zgodovini Firenc ni bil zabeležen noben primer, da bi se kakšen pripadnik njegove rodovine okoristil na nepošten način.

Albertijeva razprava seveda demantira vulgarnomarksistično predstavo o kapitalizmu kot brezobzirnem individualizmu, kjer vlada samo pohlep in “brezvestna svoboda trgovine” (Marx-Engels, II, str. 591). Čeprav srečamo v kapitalizmu seveda tudi marsikaj takega, bi kapitalizem kot družbeni sistem sploh ne bil mogoč, če ne bi razvil neke specifične *etike*, ki temelji na poštenju, medsebojnem zaupanju in spoštovanju pogodbenih obveznosti. Če smo zgoraj ugotovili, da zahteva kapitalistična akumulacija fizičnega kapitala akumulacijo *človeškega* kapitala, moramo sedaj dodati, da zahteva tudi akumulacijo *socialnega* kapitala.

Socialni kapital lahko razumemo kot *katalizator* človeškega kapitala (Coleman, 1988). Mobilizacija človeškega kapitala je namreč nemogoča, dokler vlada v družbi medsebojno nezaupanje, ljubosumje in zavist. Še tako visoka strokovna usposobljenost, sposobnosti in motiviranost delavcev v podjetju ostajajo brez koristi, dokler žive vodilni kadri v strahu, da jih podrejeni ne bi prehiteli in zasenčili, ter dušijo njihova prizadevanja ali pa si celo zahrbtno lastijo njihove zasluge. Posameznik, ki spričo zavisti sodelavcev ne more pričakovati, da bodo njegove zamisli sprejete, bo svoje ideje brzkone obdržal zase, ali pa jih bo celo ljubosumno skrival pred drugimi. Razvilo se bo “vrtičkarstvo”, kjer lahko posamezniki sicer marsikaj počno, vendar brez širših sinergetskih družbenih učinkov.

Ob tem se kajpada spomnimo slovenskega nacionalnega karakterja. Ta karakter je pravzaprav dokaj podoben tistemu, ki ga je našel Putnam v južni Italiji. Podobno kot tam gre tudi tukaj za tisočletno tradicijo podrejenosti tujim gospodarjem, ki pa se je v našem primeru nadaljevala še s komunizmom. Čeprav bi se Slovenec seveda mnogo raje identificiral s kakšno Švico, ne gre pozabiti, da je Švica že v srednjem veku dosegla nacionalno neodvisnost in razvila svojo demokracijo. To je seveda prispevalo k razvoju socialnega kapitala, preko tega pa k mobilizaciji človeškega in končno fizičnega kapitala.

Prav pomanjkanje socialnega kapitala je verjetno ključni dejavnik, ki nam pojasnjuje, zakaj napreduje Slovenija, pa tudi druge dežele nekdanjega komunističnega bloka, na ekonomskem področju počasneje, kot bi lahko glede na svoja naravna bogastva, izobrazbeno strukturo svojega prebivalstva in obseg fizičnega kapitala. Značilno je namreč, da zaostajajo te dežele za ekonomsko razvitim Zahodom ne le ekonomsko, temveč tudi po razvitosti svojega socialnega kapitala. Na vprašanje, ali je večini ljudi mogoče zaupati, je odgovorilo leta 1995 pozitivno le nekaj nad 15% anketiranih Slovencev, leta 1999 pa nekaj nad 21%. Podobne odstotke pozitivnih odgovorov so dobili raziskovalci tudi v drugih deželah nekdanjega komunističnega bloka. V zahodnoevropskih deželah so dobljeni odstotki dokaj

višji, še posebno visoki pa so v skandinavskih deželah, kjer se gibljejo nekje okrog vrednosti 60% (Adam et al., 2001, str. 48-49).

Čeprav se odstotki, ki jih dobivajo raziskovalci v Sloveniji, v teku časa nekoliko zvišujejo, je situacija zaskrbljujoča. Vsekakor pa postaja očitno, da bo treba postaviti odkrivanje in razvijanje talentov v širše teoretske in praktične okvire, kot je bilo to doslej običajno. Psihološki pristop, ki prevladuje dandanes, bo treba povezati z ekonomskim in sociološkim. To ne pomeni samo, da bo treba problematiko talenta v večji meri kot doslej obravnavati tudi z ekonomskega in sociološkega vidika. Pomeni tudi, da bosta morali ekonomija in sociologija v večji meri kot doslej vključiti v svoje raziskovanje tudi problematiko talenta.

LITERATURA

1. Alberti, L.B. (1969). *The Family in the Renaissance Florence* (I Libri della Famiglia). Columbia: Univ. of South Carolina Press.
2. Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94, Supplement: 95-120.
3. Horvat, B. (1987). *Radna teorija cijena*. Beograd: Rad.
4. Igljč, H. (2001). Socialni kapital, socialna omrežja in politično vedenje: empirična študija. *Družboslovne razprave, Letnik XVII*, št. 37-38: 166-190.
5. Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Obzorja.
6. Marx, K.; Engels, F. (1969 ss.). *Izbrana dela v petih zvezkih I.-V.* Ljubljana: Cankarjeva založba.
7. Marx, K. (1986). *Kapital I.* Cankarjeva založba, Ljubljana.
8. Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton Univ. Press.
9. Schultz, T. (1968). Investment in human capital. Blaug M. (ed.), *Economics of education* 1. Harmondsworth: Penguin Books.
10. Schultz, T. (1972). Optimal Investment in College Instruction. Schultz, T. (ed.), *Investment in Education*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
11. Smith, A. (1965). On Wages and Profit in the Different Employment of Labor and Stock. Parsons T. (ed.), *Theories of Society*. New York: The Free Press.
12. Stone, L. (1969). Literacy and education in England, 1640-1900. *Past and Present* 42: 61-139.
13. Todd, E. (1987). *The Causes of Progress*. Oxford: Blackwell.

Dr. Jan Makarovič, visokošolski učitelj za področje sociologije kreativnosti na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani.

Naslov: Čufarjeva ulica 13, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 23 12 994

Dr. Jana Bezenšek

Vpliv revščine in socialne izključenosti na izobraževanje nadarjenih

Izvorni znanstveni članek

UDK 37.037:376.6

DESKRIPTORJI: revščina, socialna izključenost, izobraževanje, družina

POVZETEK – Namen prispevka je preučiti posledice revščine in socialne izključenosti za nadarjenega otroka, ki živi v družini s pomanjkanjem. Avtorica analizira dejavnike aktualnega stanja revščine in socialne izključenosti ter njihovega vplivanja na (ne)uspešnost v izobraževanju, zato opozarja nad naraščajočo prisotnostjo tega družbenega nezaželenega pojava, v katerem revni nadarjeni otrok skorajda nima možnosti za optimalni razvoj lastnih sposobnosti.

Original scientific paper

UDC 37.037:376.6

DESCRIPTORS: poverty, social exclusion, education, family

ABSTRACT – The article's purpose is to examine closely the consequences of poverty and social exclusion for the gifted child living in his family deficiency and great distress. The author analyzes the factors of actual situation of poverty and social exclusion and their influences on success at education and failure at education, as she pays attention on increasing presence of this unwished appearance, in which the poor gifted child almost has no chance for optimal development of his own ability

1. Uvod

Pomen (uspešnega) izobraževanja v smislu pridobivanja čim bolj kvalitetnega znanja v sodobnih in visoko razvitih tehnoloških družbah ne-le pridobiva na pomenu, pač pa usvojeno (uporabljivo) znanje razume kot (pogosto odločilen) dejavnik družbenega in individualnega razvoja, tudi v razumevanja "bazena znanja", ki ga le-te posedujejo. Zato je razumljivo, da vir družbenega bogastva ni več iskati (ne samo) v fizičnem in nizko akumulativnem delu, pač pa v intelektualnem kapitalu, tako posameznika kot družbe. Razmišljanje o pozitivni povezanosti med intelektualnim kapitalom in izobraževanjem, kot procesom, ki prispeva k njegovi akumulaciji in (o)plemenitenu, pa nas navaja v razmišljanje o smiselni povezavi med (ne)vključenostjo in (ne)uspešnostjo v izobraževanju ter revščino, ki se nezadržno intenzivira tudi v slovenski družbi. Sploh še, če upoštevamo, da je njena pojavna stopnja najvišja ravno v manj razvitih družbenih okoljih, kjer sta nivo intelektualnega kapitala in družbenega bogastva relativno nizka.

Raziskave Združenih narodov in Svetovne banke opozarjajo, da je eden izmed značilnih dejavnikov (ne)razvitosti ter kakovosti življenjskega standarda v posamezni državi in družbi izobrazbena struktura njenega prebivalstva, pri čemer

izobrazbo pojmujeta kot dobro naložbo za nadaljnji tako individualni kot (splošni) družbeni razvoj. Pri tem pa ne gre zgolj za maksimiziranje materialnega bogastva kot globalnega cilja družbenega razvoja, pač pa tudi za maksimiziranje kakovosti standarda posameznikovega življenja, saj ob ekonomski učinkovitosti in uspešnosti upoštevajo še ostale družbene dejavnike, kot npr. kakovost zdravja, družbeno ranljivost, socialno ogroženost in izključenost, enakopravnost v dostopnosti do dobrin in v procesih (so)odločanja, uresničevanje pravic idr., kar povzroča, da se ekonomska rast sama po sebi ne razume več in zgolj le kot cilj družbenega razvoja, temveč kot sredstvo. Tak način razumevanja pomena izobraževanja pa v času, ko se številne družbe, intenzivnemu in hitremu razvoju na različnih področjih življenja navkljub, opozarja, da se soočajo in spopadajo z novimi pa tudi starimi (nezaželenimi) družbenimi procesi in pojavi. Med njimi je zagotovo tudi revščina, ki vedno bolj postaja moralni izziv številnih družb, saj v svojih številnih in kompleksnih pojavnih oblikah (v isti družbi) hkrati soobstaja s pojavi (pre)obilja, zasičenosti z uresničevanjem (tudi umetno sproduciranih) materialnih potreb in tako ruši zelene vizije sodobnih družb ter hkrati opozarja na latentne posledice nastalih prevelikih socialnih razlik (v smislu sprožanja odklanjanja, nasprotovanja idr.), ki bodo razvoj prej ovirale kot pospeševale. Če, bodisi namerno ali nenamerno, izobraževanje (v najširšem pomenu) razumemo kot enega izmed vidikov socializacije, saj vključuje pridobivanja znanja in učenje veščin, pa hkrati razumemo, da tudi pomaga posamezniku oblikovati prepričanja in moralne vrednote (Haralambos, 1999, str. 733) in je, nenazadnje, tudi dejavnik družbene neenakosti in (ne)izključenosti. Znanje in vedenjski vzorci posameznika so nedvomno tesno povezani tudi s tipom družine, v kateri posameznik živi. Prav zato je izobraževanje nepogrešljiv dejavnik v procesu izboljšanja kvalitete življenjskega standarda v smislu dvigovanja materialnega stanja družbe in posameznika preko gospodarske rasti, ki (tako razumljena) vodi k višji splošno-civilizacijski ravni (npr. spoštovanju človekovih pravic, miru, delovanju pravne in socialne države idr.), saj je materialna zadostnost lahko dejavnik motivacije za preusmerjanje v uspešen razvoj kreativnih sil, ki sooblikujejo tudi tista družbena področja, ki niso neposredno povezana z materialno produkcijo.

Našteti dejavniki, ob preostalih, pa nas vodijo v sklep, da izobraževanje bogati življenje, tako posameznika kot družbe, v kateri le-ta živi, v številnih in kompleksnih materialnih in nematerialnih dimenzijah. Učinki izobraževanja na posameznika in družbo so raznovrstni, vendar pa jih je moč povezati tudi z mnogoterimi družbenimi dejavniki in vzroki revščine, med katerimi posebej izstopajo nezmožnost posameznika, da se vključi v politične, gospodarske, kulturne, izobraževalne in druge družbene procese, kar ga potiska v (ne)predvidljive situacije socialne izključenosti. Le-ta pa v danih življenjskih razmerah onemogoča preboj revnih, saj je tesno povezana z nižjimi sposobnostmi in veščinami, ki pa si jih posameznik v veliki meri (ob družini, okolju idr.) lahko pridobi le preko procesa izobraževanja. Toda zgolj zmanjšanje neenakosti v procesu izobraževanja ne vodi avtomatsko tudi do manjše neenakosti pri razdelitvi dohodka, saj je nemogoče, da bi v družbi vsi imeli enak

dostop do npr. visoko plačanih poklicev (in posledično delovnih mest), saj bi jih to avtomatsko tudi razvrednotilo. Tega pa si tisti, ki jih opravljajo, ne želijo in zato težijo k reprodukciji stratifikacijskega vzorca.

2. Nekateri vidiki razumevanja revščine in socialne izključenosti

Razumevanje revščine družbe in države na eni in njenih državljanov na drugi strani ter njihovi naporji za njeno premagovanje so se in se še razlikujejo v ocenah kdaj je kdo in na kakšen način je reven. Revščina je bila v preteklosti predmet dobrodelne dejavnosti različnih premožnih družbenih slojev in družbenih elit. Šele moderna država se je zavedla pomena pojava revščine tako, da je le-ta postala predmet njene skrbi v smislu blaženja negativnih posledic ekonomskih tokov. Kot taka je postala predmet socialne politike. V ozadju prvega pristopa je individualna odgovornost za nastalo neblagostanje; v ozadju drugega pa poudarjena družbena odgovornost za življenjski standard, ki je pod običajnim (Novak, 1994, str. 23). Tudi Haralambos in Holborn (2001, str. 132) opozarjata, da se revščina nanaša na neko nezaželeno stanje in je kot pojav tudi danes nezaželen družbeni problem tako posameznika ali družbene skupine, za katerega je potrebno najti rešitev tako, da je potrebno problem najprej prepoznati, ga izmeriti in nato odkriti njen(e) vzrok(e), da izdelamo ustrezne mehanizme boja zoper njo. Pogosto se v procesih prepoznavanja, merjenja in odpravljanja revščine, največ pozornosti namenja ekonomskemu oz. dohodkovnemu dejavniku revščine, ki je zagotovo med najpomembnejšimi, ni pa edini. Zgolj upoštevanje ekonomske komponente revščine omejuje realne (z)možnosti njenega zmanjševanja, ker upoštevanje zgolj neekonomskih dejavnikov revščine (npr. mnenja, odločitve, možnosti, izbor idr.) zaradi narave njihove kompleksnosti procese ugotavljanja zapletejo. Tudi Evropska skupnost (že od leta 1984) kot revne pojmuje osebe, družine ali skupine oseb, katerih (materialna, kulturna, socialna idr.) sredstva so tako omejena, da jim ne omogočajo minimalno sprejemljivega življenja v državi, v kateri živijo (The Construction and Use of Living Indicators, v: Program boja proti revščini in socialni izključenosti, 2000, str. 15; Znidarič, 1996, str. 8). Svetovna banka opozarja, da je revščina povezana z načinom življenja v določeni družbi, katere član je posameznik in da je kot rezultat ekonomskih, političnih in socialnih procesov, ki z medsebojnim vplivanjem povzročajo njeno intenziviranje v smislu kompleksne deprivacije tudi zato, ker je (pogosto) omejena na nacionalno raven (WDR-WB, 2001). Revščino kot prikrajšanost in nezmožnost zadovoljevanja materialnih in socialnih potreb, razume tudi Bergant (1999, str. 13), ki poudarja vlogo socialnega okolja, v katerem posameznik živi. Toda, čeprav Sen (1981, str. 15) opozarja na povezanost revščine in socialne neenakosti, hkrati izključuje njuno predpostavlanje, ko trdi, da je ideja o revščini že v samem konceptu absolutne deprivacije kot taka preprečuje, da bi se jo lahko obravnavalo le v relativnih terminih.

V sodobni družbi ni reven le tisti, ki nima dovolj prihodkov za preživetje, ampak tudi, če ni dovolj izobražen, s pomanjkljivim sistemom (potrebni) vrednot, norm in stališč, kar pa variira glede na specifične razmere časa in prostora. Zato Novak (1994, str. 22) in Boltvinik (2001, str. 2-4) opozarjata na ustrezne konceptualne pristope v definiranju pojava revščine v vsakokratni družbeni situaciji ob upoštevanju nujnosti omejitve posameznikovih potreb za njeno analitično konceptualizacijo, ki zahteva korelacijo med normativno deklariranostjo in realnim stanjem.

Glede na različne koncepte, ki opredeljujejo revščino kot vsiljeno pristajanje posameznika na še minimalno sprejemljiv način življenja, ko se ob zapletenih procesih postindustrijske in postmoderne družbi nakazuje (neodgovorno) opuščanje ideje o državi blaginje in potrebni socialni odgovornosti družbe do posameznika, tudi zaradi zaostrenih konkurenčnih razmer na različnih podsystemih družbe, pa se v ugotavljanju in merjenju revščine uporabljajo absolutni pristop (ki izhaja iz absolutnih posameznikovih potreb in na tej osnovi določa košarico dobrin ovrednoteno na podlagi stroškov ter izkazuje nekatere vidike kvalitete življenjskega standarda), relativni pristop (ki se omejuje na primerjanje posameznikovega socialnega položaja s socialnimi položaji drugih posameznikov (npr. merjenje fiksne deleža gospodinjstev in gospodinjstev, ki imajo dohodek nižji od deleža povprečnega dohodka gospodinjstva oz. dohodek mediane), in subjektivni pristop (ki v ospredje postavlja posameznikove preference z vrednostnimi sodbami o posameznih dobrinah) (Stanovnik, 1997, str. 25-27). Tako absolutni kot relativni pristop merjenje revščine temeljita na kriterijih, ki so merljivi z fizičnimi ali/in vrednostnimi kazalci, pri čemer revščina, merjena z absolutnim merilom z ekonomsko rastjo izginja, ne pa tudi revščina opredeljena z relativnim merilom. Ta se lahko zmanjša le z zmanjšanjem dohodkovne neenakosti. Subjektivna revščina vsebuje posameznikovo občutenje revščine, kar pa (vedno) še ne pomeni, da je posameznik reven tudi glede na objektivna merila, saj njegova samoocena odseva lastno samoopredelitev (Stropnik, 1994, str. 491-492). V sodobni slovenski družbi pa na relaciji subjektivno-objektivno opazamo razkorak med subjektivno dojeto in objektivno izmerjeno revščino, ki revščino v slovenski družbi kot pojav razume kot:

- imeti manj, kot je objektivno opredeljen absolutni minimum (absolutna in objektivna revščina),
- imeti manj kot drugi člani slovenske družbe (relativna in objektivna revščina),
- in kot nemoč shajanja (absolutna ali relativna ter objektivna revščina).

Ker je revščina povezana s spreminjajočimi se potrebami družbe, je hkrati razumljena tudi kot odstopanje od dogovorjenih standardov Lok-Dessallien (2002, str. 4) opozarja, da so različni koncepti revščine pogojeni z različno dojetimi dejavniki deprivacije, med katerimi posebej izpostavlja fiziološki koncept, ki izhaja iz ugotovitve, da je posameznik reven, ker nima zadostnega dohodka, potrebne hrane, obleke in stanovanja; in sociološki koncept, ki revščino razume kot rezultat strukturnih neenakosti kot posledico vladnih politik, ki revnim nudijo manjše

možnosti za doseganje ustrezne izobrazbe, zdravstvene, socialne in ekonomske varnosti idr. Tudi Marrisu (1999, str. 24) revščina ne pomeni zgolj pomanjkanja z družbenimi standardi določenih dobrin, pač pa tudi odsotnost možnosti, da bi posameznik (za)živel človeka vredno življenje. Zato jo je potrebno pojmovati v relativnih terminih. Zanj so ljudje revni in socialno izključeni, ker so deprivilirani glede na možnosti, udobje in samospoštovanje, ki se v posamezni družbi pojmuje kot sprejemljivo. Vsekakor posamezna družba z določenimi družbenimi standardi določa tudi posameznikove potrebe in tako vpliva na pojmovanje in prag revščine, kar nas navaja v sklep, da revščina ni nekaj (vnaprej) danega in nespremenljivega, temveč je rezultat dogovora, ki temelji na presoji razumljivih in sprejemljivih standardih življenjskega sloga in stila za določeno družbeno okolje. Prav zato je lastna vsem družbam, ne glede na njihove posebnosti v socialni, ekonomski in politični strukturi. Zato lahko njene različne (pojavnne) oblike pripišemo njeni stopnji, ki se (lahko) spreminja glede na uporabljene socialne politike, in določene elemente revščine zaznamo v vseh, tudi tehnološko visoko razvitih družbah (Novak, 1994, str. 27).

Vendar merjenje revščine, ki temelji zgolj na dohodku, ne zajame takšnih dimenzij (ne)blaginje kot so zdravje, pričakovana življenjska doba, pismenost in dostop do javnih dobrin ter sredstev v skupni lasti. Zato so gospodinjstva družin s prostim dostopom do osnovnih javnih dobrin na boljšem kot tista brez in to kljub enakim prihodkom in izdatkom. Uporaba večdimenzionalnega pristopa tako opazovanja kot merjenja revščine ugotavlja vplive dosežene izobrazbe in število udeležencev v izobraževanju, stopnjo natalitete in mortalitete, število zdravnikov na določen del prebivalstva idr. Tako razumevanje revščine ne zajema samo podatke o stopnji varnosti neke države, pač pa tudi nakazane možnosti revnim, da sami vplivajo na svoj nezavidiljiv (revni) položaj in na vodenje nacionalne politike boja zoper revščino in pomanjkanje. Toda, čeprav se različne države zavedajo prednosti večdimenzionalnega pristopa, revščino še vedno merijo v finančnih enotah in socialne indikatorje uporabljajo kot dopolnilo za pojasnjevanje vzrokov in posledic. Prav zato pa dolgotrajna revščina pri posamezniku sproži nastanek občutka t.i. priučene nemoči, ki je pogojena z zaznavanjem brezperspektivnosti in odvisnosti od socialnih služb in institucij, ki jo sproža zaznavanje nemoči upravljanja z lastnim življenjem in kontrole ter upravljanja z njim od zunaj, fatalizma in ujetosti v t.i. "začarani krog revščine". Povedano (in še marsikaj) pa neugodno in nestimulativno vpliva na posameznikov psihični in telesni razvoj, saj nivoje in nivoje različnih oblik zdravja ne le ogrožajo, pač pa tudi nižajo njegovo kvaliteto. V takih razmerah odraščanja in zorenja marsikateri posameznik ne (z)more razviti svojih potencialov, s katerimi bi zmanjšal ali/in odpravil različne dejavnike socialne izključenosti.

Socialna izključenost je pogost predmet razprav in analiz vzrokov t.i. nove revščine, saj vsebuje njeno kompleksnejšo razumevanje, ker revščino pogojuje kot del in/ali specifično obliko socialne izključenosti (Berghman, 1994; Trbinc, 1996,

str. 292). Ramprakash (1995, str. 190) pa jo razume kot dinamične in večplastne izključitvene procese, ki niso povezani samo z nezaposlenostjo in/ali nizkimi dohodki, temveč tudi z nastanitvijo, zdravjem, diskriminacijo, državljanstvom in povezovanjem v lokalni skupnosti. Po Ramprakashu (1995, str. 190) in Berghmanu (1994, str. 291) socialna izključenost zajema širše dimenzije kot revščina, saj ne izvira le iz razumevanja pomanjkanja (različnih) dobrin, ampak tudi iz težje dostopnosti do trga dela, razpadom družine, konfliktnost v neformalnih povezavah in ogroženost osnovnih človekovih pravic, socialnih storitev in sodelovanja v (za posameznika) pomembnih družbenih procesih. Revščina se tradicionalno nanaša na pomanjkanje virov, predvsem dohodka, koncept socialne izključenosti pa kaže na strukturno in večplastno povezanost gospodarskih in socialnih procesov z njihovimi različnimi kumulativnimi učinki tako na posameznika, njegovo družino kot tudi na globalno družbo. Zato sta opredelitev in zaznavanje socialne izključenosti pogojena s samo definicijo in doživljanjem revščine. Če revščino razumemo zgolj kot pomanjkanje materialnih virov, potem revščina vsebuje le materialno deprivacijo v doživljanju socialne izključenosti. Če pa je doživljanje revščine večplastno in kompleksno, na kar opozarja Lok-Dessallien (2002, str. 6), jo posameznik doživlja kot krčenje socialnih pravic, zmanjšane možnosti participacije v političnih, ekonomskih, socialnih, kulturnih idr. procesih. Zaradi kompleksnosti in prepletanja obeh (neželenih) pojavov pa različni raziskovalci upoštevajo določene specifične dejavnike pristopov oz. konceptov, odvisno od socialnega okolja, ciljev ugotavljanja pojavov in "vrste" revščine, s katero se družba spopada. Pri tem je pomembno, da se kljub prepletenosti sicer (različnih) konceptov, v uporabnosti merjenih podatkov ohrani obravnavanje specifičnih dejavnikov revščine za njeno vsestransko obravnavanje.

3. Nekateri vidiki doživljanja revščine v družini z nadarjenim otrokom v slovenski družbi

Revščina povzroča socialno izključenost posameznika, saj jo doživlja kot otrok in mladostnik iz revnih družin kot nezmožnost le-te za plačevanje različnih dajatev in prispevkov, kot npr. članarin in vpisnin za vstop v različne prosto časovne in interesne dejavnosti ali/in za nabavo potrebne/dodatne opreme, s katero bi lahko razvijali svoj intelektualni in storitveni potencial. Kos-Mikuž (1997, str. 20) ugotavlja, da se celo pri družbenih ponudbah, ki niso vezane na plačilo, izkaže, da so otroci revnih staršev v znatno manjši meri porabniki teh ponudb kot otroci premožnih staršev. Vzroki za to so različni, saj se bodisi starši sami čutijo deprivilirane bodisi ne vidijo pravega smisla v obiskovanju tovrstnih dejavnosti njihovih otrok, ki tudi sami pogosto ne želijo biti vključeni vanje, ker ne morejo tekmovati s svojimi vrstniki v oblačilih, potrebščinah in drugih stvareh, kar jih peha v svet kulturne prikrajšanosti.

Otrok, čeprav nadarjen, pa doživlja revščino (najprej) v svoji družini tudi kot kakovostno slabšo prehrano, neugodne stanovanjske razmere, znižano skrb za zdravje, manjšo dostopnost in/ali izbiro v in za izobraževanje, slabšim varstvom, nižjo pripravljenost (in zmožnost) staršev, da bi se ustrezno ukvarjali z njimi, daljšo odsotnost staršev, ker le-ti, v naporih za pridobivanje večjega (in dodatnega) zaslužka, pogosteje in dlje izostajajo od doma idr. Nadarjeni otrok v družbi z naraščajočo pomembnostjo materialnih vrednot v primerjanju svojega statusa z drugimi revščino najprej začuti, jo spozna in doživlja kot svojo prikrajšanost in izključenost. Posebej še, ko prevzame vrednote svojega socialnega okolja. To pa odločilno vpliva na njegovo samopodobo. Tudi v procesu izoblikovanja podobe o svetu, ki je zanj krut in krivičen. Sebe, starše in sorojence doživlja kot družbeno manj pomembne in (pogosto celo) marginalne. Kljub temu, da so otroci iz revnih družin (tudi) socialno, kulturno idr. izključeni, pa različni avtorji (npr. Ferbežer, David, Gardner, Gailbraith idr.) opozarjajo, da med njimi nemalokrat naletimo na nadarjene otroke, ki jih najdemo v vsakem socialnem okolju in v vseh etničnih in družbenih skupinah. Ti so, kot drugi nadarjeni, prav tako kreativni, vendar zaradi življenja v deficitarnem socialnem in kulturnem okolju omejeni tako v razvoju svoje nadarjenosti kot v izražanju le-te. Njihova socialna in kulturna raznolikost postane obremenjujoča tudi zato, ker jih ovira v procesu socializacije, uresničevanju norm in ciljev ter doseganju uspehov, validnih v dominantni kulturi družbe, v kateri živijo. Zaradi nastale neustrezne negativne samopodobe zato revni nadarjeni pogosto izražajo pomanjkanje samozaupanja, pesimistično naravnost, nizke aspiracije, pretirano uslužnost idr., kar (lahko) povzroči razvoj deficitarne verbalne in miselne sposobnosti na eni strani, kot tudi talentov na drugi. Torrance in Smith (1965, v: Ferbežer, 1995, str. 19-20) navajata, da revni nadarjeni otroci lahko razvij(e)ajo visoko neverbalno fluentnost in originalnost, visoko kreativnost v majhnih skupinah v gibanju ritmiki, petju, plesu in telesnih dejavnostih, visoko motiviranost za dramo, glasbo, šport in humor in bogato izražanje v prisposodobah, fleksibilnost in fluentnost v reševanju divergentnih vprašanj.

Marsikatero obliko revščine nadarjeni otroci doživijo kot pomanjkanje v gospodinjstvih svojih družin. Toda, ker se delovna neenakost v slovenski družbi nezadržno povečuje, delovni zaslužki odraslih članov družine močno določajo raven življenjskega standarda ne-le posamezne družine, pač pa predvsem njenih odvisnih (nepreskrbljenih) članov. V Sloveniji je v strukturi zaposlenih 48,4% žensk, kar hkrati pomeni še, da je zaposlovanje žensk kot možen vir povečevanja družinskih prihodkov skoraj v celoti izčrpan. Toda kljub visoki zaposlenosti obeh staršev pa redno dohodki iz dela v (pre)številnih slovenskih družinah ne zadostujejo za uresničevanje nujnih, kaj šele dodatnih življenjskih stroškov. Niti zaposlitev niti visoka izobrazba staršev nista vedno porok za dostojno življenjsko raven družine. Statistični podatki namreč kažejo, da celo družine z enim (in največ dvema) otrokom ne (z)morejo z eno poprečno plačo zadovoljiti minimalnih življenjskih stroškov, kaj šele družine z večjim številom otrok. Ker več kot polovica zaposlenih

prejema podpopravčno plačo, si pomagajo z različnimi viri sive ekonomije, kar časovno odsotnost staršev iz družine le še povečuje, po vrnitvi pa so preutrujeni, nezbrani, nesproščeni idr., da bi se posvečali "še" otrokom. Černigoj Sadar (1995, str. 337-347) navaja, da se tega vira dodatnega zaslužka poslužuje 7,5% prebivalstva v starosti od 15 do 75 let in da vsaki drugi v prostem času obdeluje vrt ter da si je četrtina s pomočjo sorodnikov in prijateljev popravila svoje stanovanjske razmere (npr. zgradila hišo, adaptirala obstoječe stanovanjske prostore ipd.). Tudi sprememba delovnega časa staršev (npr. v trgovini, idr.) in zaznavanje opaznega znižanja deleža plač v razpoložljivih denarnih virih sta botrovala povečanju drugih socialno-varstvenih prejemkov (npr. iz socialnega zavarovanja, nadomestila brezposelnim idr.), kar lahko (še) delno razumemo kot posledico neuspešnega upokojevanja (tedaj za delo še sposobne populacije), s čimer se je reševala akutna situacija naraščajoče brezposelnosti. Uradno registrirana brezposelnost v Sloveniji danes že presega 13%, kar pa (povsem) ni odraz resnične brezposelnosti glede na "soobstoj" sive ekonomije in uradno nevedenih drugih virov dohodkov (npr. iz nepremičnin v tujini idr.). Zato ocenjujemo, da je realna brezposelnost cca. 7%, kar je v primerjavi z drugimi evropskimi družbam še relativno ugodno.

Primerjave o revščini z državami Evropske unije, ki imajo v poprečju 18% revnih (podatki na osnovi 60% mediane ekvivalentnih denarnih dohodkov prilagojena OECD lestvica), kažejo, da se za Slovenijo, ki se sooča s 13,8% revnimi, uvrščajo s še nižjo stopnjo le Danska, Luksemburg, Nizozemska, Avstrija, Finska in Švedska (v merjenju relativne revščine oz. relativnega dohodkovnega položaja prebivalcev s posamično mediano določeno na podlagi dohodkov prebivalcev v vsaki državi). Čeprav se je Slovenija na začetku 90. let prejšnjega stoletja med evropskimi državami uvrščala med države s povprečno stopnjo revščine, ki neposredno zadeva tudi gospodinjstva, pa skrb vzbuja podatek, da je bilo leta 1993 v Sloveniji revnih 13,6% gospodinjstev (Hanžek, 1998, str. 75), kar se je po podatkih zadnjega popisa prebivalstva povečalo tako, da se je praga revščine dotaknilo že kar 12,2% Slovencev (Celec, 2002, str. 15) oz. da jih pod njenim pragom živi cca. 40.000; kar 200.000 pa že živi človeka nedostojno življenje. Tudi Stanovnik (2000) opozarja, da se je v slovenski družbi v obdobju 1983-1993 sicer izrazito povečala dohodkovna neenakost, ki pa se je v obdobju 1993-1999 pričela zmanjševati tako, da se je razporeditev vseh dohodkov med gospodinjstva v obdobju 1997-1999 v primerjavi z letom 1993 nekoliko izboljšala v korist tistih z nižjimi dohodki, ki so pogosti upravičenci različnih virov socialnih transferov kot koristniki edinega vira dohodka (MZDDS, 2002, str. 12-22). To pa so člani revnih družin, ki prebivajo v neprofitnih ali v socialnih stanovanjih. Njihov glavni vir dohodka so nizke plače in pokojnine ter socialni prejemki (Gačša, 2000). Kar 45,6% prebivalstva, starega od 18 do 26 let, je upravičena do denarnega dohodka, toda le 54,6% le-teh ima dokončano osnovnošolsko izobrazbo ali pa še te ne (Javornik, 1999). Kavkler (2000, str. 335) navaja nekatere kazalce s področja spoznavanja deprivacije in socialne izključenosti in možnosti za ekonomske aktivnosti, ki kažejo na slabo uresničevanje

temeljnih življenjskih potreb številnih slovenskih družin ter opozarja na potrebo sistematičnega pristopa k reševanju nastale situacije, saj je (po statističnih) podatkih že leta 1993 dvostarševska družina z enim/dvema otroka zaradi akutne ekonomske in socialne situacije presegala minimalne življenjske stroške za 20-30%. Sploh še, če upoštevamo, da tvorijo najrevnejše družine delovno neaktivni člani, enočlanska gospodinjstva s (predvsem) starejšimi osebami, kar kaže na močno povezanost delovne neaktivnosti oz. zmanjšanosti in revščine v zadnjih desetih letih. Zato ne preseneča, da tako kot bogati skrivajo svoje premoženje, tudi revni svoje tegobe najraje varujejo za štirim zidovi svojih skromnih stanovanj. Revščino svoje družine in samega sebe doživljajo kot lasten neuspeh in sramoto.

V razmerah ekonomske negotovosti in socialne nestabilnosti pa živijo tudi nadarjeni otroci iz revnih družin in sicer v različnih, tako organizacijsko kot tudi življenjskih, tipih družin. Le-te se v bistvenih dimenzijah ne razlikujejo od tudi sicer različnih tipov v drugih sodobnih evropskih družbah. Zaradi vse intenzivnejše naravnosti sodobne večplastne slovenske družbe na moč in pridobivanje materialnih dobrin, pa tudi od družine revnih pričakujemo, da bo svoje otroke naučila vsega, kar za življenje potrebujejo. Tega pa družina, ki se sooča s kompleksnimi problemi za preživetje, pogosto ne zmore; vsaj sama ne. Bolj kot druge je taka družina latentno ogrožena s posledicami naraščajočega trenda razvez zakonskih zvez oz. ločitve staršev, čemur sledi posledično naraščanje enostarševskih družin, predvsem materinskih. Zanje pa je značilno, da zaradi nižjega zaslužka mater, ki so zaposlene zlasti v storitvenih dejavnostih in na drugih področjih z nižjo ceno dela, le-te razpolagajo običajno s polovico toliko dohodka kot bodisi dvostarševske bodisi enoroditeljske očetovske družine. Posledična rast materinskih enoroditeljskih družin predstavlja latentno nevarnost neenakih možnosti za otroke takih družin in njihovo socialno izključenost. Kraševac Ravnik (1999, str. 59-71) še opozarja, da grozi v slovenski družbi materialno ogroženim družinam in njenim članom tudi večja nevarnost pogostejšega obolevanja zaradi gostitve ogrožajočih dejavnikov od rojstva do smrti. Skrb za zdravje v družini se še vedno razume kot del tradicionalne ženske vloge, zlasti matere, ki je tudi v revni družini obremenjena s skrbjo za razvijanje in prakticiranje higienskih navad otrok, zdravo prehrano, nego v času bolezni družinskih članov, skrbjo za starostnike v družini idr.

Neustrezen ekonomski položaj družine, neugodne stanovanjske razmere, socialna izključenost, (pogosta) brezposelnost staršev pa povečuje nevarnost konfliktov med družinskimi člani, ki se jim ne more izogniti tudi reven otrok. Le-ti pa sprožajo situacijo negotovosti in povzročajo različne oblike psihosomatskih motenj in (drugih) obolenj ter ogrožajo vitalni telesni in optimalni razvoj pa tudi zdravje revnega nadarjenega posameznika, otroka pa še posebej. Njegovo doživljanje vsakodnevne skrbi za preživetje v družinskem okolju, ki je obarvana s stiskami in brezupnostjo položaja staršev, še poslabša nestimulativno ukvarjanja z njim, pomanjkanje potrebnih učnih vzpodbud in stika s kulturnim dogajanjem in dobrinami okolja. Našteto odločilno vpliva na posameznikovo nizko vrednotenje samega sebe

in posledično do "izgradnje" negativne samopodobe, ko si razvije občutek nezmožnosti vplivanja na procese v lastnem življenju, na pomanjkanje in spreminjanja življenjskih okoliščin. Zato ima socialno prikrajšan nadarjeni otrok iz revne družine manj možnosti za ustrezno učno uspešnost, ki jo spremlja doživljanje bodisi zunanjega lokusa kontrole, ko za svojo neustrezno življenjsko situacijo krivi druge, bodisi notranji lokus kontrole, ko je prepričan o moči lastnega sodelovanja v procesih nadzorovanja in upravljanja le-te. Odnos med učno neuspešnostjo in lokusom kontrole pa pri revnih nadarjenih otrocih dokazuje prevladovanje zunanjega lokusa kontrole v tesni povezanosti z nizkim učnim uspehom in nizkimi učnimi aspiracijami. Taka situacija pa nadarjenemu revnemu otroku ne omogoča optimalno razvijanje njegovih sposobnosti, s katerimi bi lažje obvladoval vsakdanje tegobe življenja in presekal t.i. začarani krog revščine. Vpliv socialno-ekonomske deprivacije je kompleksen in zapleten; posredno se izraža kot težja dostopnost do izobraževalne institucije, pomanjkanje sredstev za šolske potrebe posameznika in za njegovo vzdrževanje v času izobraževanja, slabe bivanjske razmere, nezmožnost družine za pomoč posamezniku pri učenju idr. Posredni vpliv pa posamezniku zaradi materialne in kulturne prikrajšanosti okolja posameznik ne zmore razviti v zadostni meri psihičnih sposobnosti, ki bi mu pozneje omogočale kvalitetnejši napredek v izobraževanju. Za posameznikovo uspešnost v izobraževanju je pomembno tudi, kako starši in drugi zanj pomembni ljudje vrednotijo izobraževanje. Čeprav različni avtorji (npr. Bloom idr.) opazajo, da revni nadarjeni otrok "ugasne" prav pod težo obvladovanja hudih življenjskih situacij, pomanjkanja govornih in jezikovnih vzorcev, odsotnosti izkušenj o svetu in življenju, nestimulativne vzgoje staršev, pomanjkanja interakcij tako z odraslimi kot otroki iz drugih okolij idr., pa opozarjamo na možnost, da se lahko "utrudi" do te mere, da samodejno razvije lasten obrambni mehanizem, ki mu pomaga skozi zanj (pre)številne neugodne življenjske izkušnje, v katerih si nabere novih izkušenj in vedenj "kako najbolje preživeti".

Zato Ferbežer (1995, str. 18-19) opozarja na pomen zgodnje detekcije razvojnih okoliščin revnih nadarjenih otrok z ustrezno analizo odmaknjenosti od večinske kulture, kulturne drugačnosti, pospešenim odraščanjem in drugih dejavnikov, ki v tesni povezanosti z okrnjeno socialno interakcijo povzročajo socialno-ekonomsko prikrajšanost in posledično, še izključenost. Prav zato pa revni nadarjeni otrok pogosteje doživlja konflikte v svojem socialnem okolju, ki (zaradi intenzitet ponavljanja) lahko preide v moteče ali celo moteno vedenje.

4. Zaključek

Samopodoba posameznika se oblikuje pod vplivom različnih družbenih pa tudi njegovih osebnih izkušenj ter izkušenj, ki si jih pridobi v številnih interakcijah z drugimi; odvisna pa je tudi od njegove (ne)uspešnosti v izobraževanju. Ugotavljamo pa pomembnosti vplivanja tako življenjskega standarda družine, ki posame-

zniku ne nudi zgolj zadovoljevanja njegovih potreb na materialnem nivoju, in (vse pomembnejšega) kulturnega kapitala. Oba namreč odločilno vplivata na posameznikovo percepcijo sveta in neenakih možnosti v uresničevanju njegovih zastavljenih ciljev zato, ker sta tako revščina kot socialna izključenost pomembna dejavnika povečevanja družbene neenakosti. Čeprav revščino posameznik doživlja kot pomanjkanje sredstev za dostojno uresničevanje svojih potreb, pomanjkanje denarja in materialnih dobrin, pa revščina hkrati sproži še druge neželene pojave prikrajšanosti in socialne izključenosti. V doživljanju deprivacij različnih oblik in intenzitet tudi nadarjeni revni posameznik doživlja pomanjkanje možnosti izobraževanja, pridobivanja dodatnih znanj, vedenj in učenja večščin, siromašnejših oblik komunikacij in interakcij v svojem socialnem okolju ter pomanjkanje ustreznih psihosocialnih virov. Nadarjeni revni otrok si pridobi manj izkušenj o svetu in življenju; prav to pa odločilno vpliva na njegov intelektualni razvoj in njegovo uspešnost v izobraževanju. Prav zato pa je potrebno revnemu nadarjenemu posamezniku posvečati posebno skrb, ga vzpodbujati in ga (predvsem) čim prej odkriti. Za to pa potrebujemo kvalitetni vzgojno-izobraževalni sistem, ustrezno usposobljene učitelje in ozaveščeno družbo, ki bo z različnimi ukrepi pripravljena posamezniku pomagati razvijati njegovo posebnost ter jo znala tudi ustrezno uporabiti.

LITERATURA

- Bergham, J.: *The Measurement and Analysis of Social Exclusion in Europe: Two Paradoxes for Researches*, Bath, 1994.
- Bezenšek, J.: *Družina in družbene neenakosti v terciarnem izobraževanju v Sloveniji*. Poročilo o raziskovalnem projektu CRP, Maribor, 2002.
- Bezenšek, J.: *Nekateri vidiki vplivanja življenjskega standarda družine na uspešnost v izobraževanju*, 22. mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih ved, MO, Kranj, 2003.
- Celec, B.: *Koliko Slovencev je res bogatih?* Delničar, Ljubljana, št. 45, 2002.
- Černigoj Sadar, N.: *Kvaliteta življenj sodobne slovenske družine*. V: *Družine – zbornik*, Ljubljana, Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno, Ljubljana, 1995.
- Ferbežer, I.: *Značilnosti kulturno prikrajšanih otrok*, VII, Ljubljana, 1995/3.
- Gačša, J.: *Okoli 200.000 ljudi že živi v revščini*, Delo, Ljubljana, 14.8.2000.
- Galbraith, J.: *Vodič za nadarjene*, Ljubljana, 1992.
- Hanžek, M.: *Poročilo o človekovem razvoju*. UMAR, Ljubljana, 2000.
- Haralambos, M.; Holborn, M.: *Sociologija*. Teme in pogledi. DZS, Ljubljana, 1999.
- Javornik, M.: *Več bogatih, a še preveč ujetih v past revščine*, Delo, Ljubljana, 18.10.1999.
- Kavkler, M.: *Kako izboljšati raven pismenosti otrok iz revnih družin*, Pedagoška obzorja, 5-6, Novo mesto, 2000.
- Kersnik Bergant, M.: *Revščina in neenakost*. Primerjalna raziskava razvoja: kje je Slovenija. Razgledi, 1999/11.
- Kos Mikuž, A.: *Revščina, Otrok in družina*, Ljubljana, 1997/5.
- Lok-Dessallien, R.: *Review of Poverty Conception and Indicators* (Online).
- Novak, M.: *Dober dan, revščina*, Socialna zbornica Slovenije, Ljubljana, 1994.

17. OECD: Education at a Glance-OECD Indicators. Centre for Educational Research and Innovation. OECD Publications: [http://www.oecd.org/els/education/ei/index.dtm\(2002\)](http://www.oecd.org/els/education/ei/index.dtm(2002)), 2001.
18. Ramprakash, D.: Statistika evropske socialne politike, 1995.
19. Sen, A.: Poverty and Femines: an Essay on Entitlement and Deprivation. Clarendon Press, Oxford, 1981.
20. Stanovnik, T.: Revščina in marginalizacija prebivalstva v Sloveniji. DR, 1997/XIII.
21. Stanovnik, T.: Raziskovalno poročilo Izdatkovna struktura revnejših slovenskih gospodinjstev; Inštitut za ekonomska raziskovanja, Ljubljana, 2000.
22. Stropnik, N.; Stanovnik, T.: France/ILO Multi-bilateral program of technical cooperation: Strengthening Social Security in Central and Eastern Europe through Research and Technical Cooperation, Combating Social Exclusion and Poverty in Slovenia, 2001.
23. Trbinc, M.: kakovost življenja v Sloveniji – Socialna izključenost: koncept, obseg in značilnosti, FDV, Ljubljana, 1996.
24. Žnidarič, E.: Analiza revščine slovenskih gospodinjstev na podlagi podatkov iz ankete o porabi gospodinjstev v letu 1993, Statistični urad Republike Slovenije, 1996.

Mateja Meško

Družina – kreator nadarjenega otroka

Izvirni znanstveni članek

UDK 173:37.037

DESKRIPTORJI: družina, nadarjeni otrok, faktorji družine, vpliv družine na razvoj nadarjenega otroka, spodbujanje, razvoj

POVZETEK – Okolje ima pomemben vpliv na razvoj nadarjenega otroka. Otrok odrašča, čustveno in socialno dozoreva ter razvija svojo nadarjenost tako v družini kot tudi v učnem okolju in družbi vrstnikov. Družina predstavlja pomemben dejavnik pri spodbujanju razvoja nadarjenega otroka. Raziskave kažejo, da je razvoj (nadarjenega) otroka odvisen od številnih faktorjev družine. Avtorica je empirično proučevala povezanost med družino in otrokovim razvojem. V prispevku nam predstavi družino nadarjenega in družino učno zelo uspešnega otroka ter prikaže podobnosti ter razlike med njima. Članek zaključuje z nekaterimi dejstvi, ki so izrednega pomena za spodbuden razvoj nadarjenega otroka.

Original scientific paper

UDC 173:37.037

DESCRIPTORS: family, gifted child, family factors, impact of the family on the development of a gifted child, encouragement, development

ABSTRACT – The environment has an important impact on the development of a gifted child. The child grows, matures emotionally and socially and develops his/her giftedness within the family and also within the learning environment and in the company of his/her peers. The family represents an important factor in the stimulation of the development of the gifted child. The research shows that the (gifted) child's development depends on several family factors. The author has done empirical research on the connection between the family and child's development. The author presents the family of a gifted child and the family of a high achiever and compares the two. Finally we learn about the factors that are highly relevant for a harmonious development of a gifted child.

1. Teoretična izhodišča

Človek je v svojem zdravem razvoju odvisen od obnašanja in odzivov socialnega okolja. Otrok odrašča, čustveno in socialno dozoreva ter razvija svojo nadarjenost v družini, v učnem okolju in družbi vrstnikov (Đorđević, 1979).

Otrokovi darovi in sposobnosti lahko pridejo na dan v različnih življenjskih obdobjih. Lahko se pokažejo na enem področju ali pa pri kombinaciji različnih področij.

Vemo, da potrebujejo otroci optimalno okolje, da lahko razvijejo svoj potencial do vrhunca in da so tudi druga področja, tista, ki so zunaj miselnega, prav tako pomembna pri iskanju nadarjenosti. In tudi teh področij ne smemo obravnavati, ne da bi upoštevali vpliv okolja (George, 1997, str. 139). Poleg okolja vplivata na otrokov razvoj tudi samodejavnost in biološki faktorji (Trstenjak, 1976, str. 18).

Že v zgodnjem otroštvu lahko pri nadarjenih otrocih opazujemo samoaktivnost, raziskovanje in radovedno obnašanje. Te značilnosti so pri takšnih otrocih močno razvite in izstopajoče.

Razvoj in predvsem nadaljnji razvoj takšnega otroka je odvisen od ekoloških zmogljivosti, predvsem pa od senzibilnosti socialne komunikacije otroka ter od njegove sposobnosti reagiranja, vedoželjnosti, zvedavosti (Urban, 1992, str. 161).

Na samostojnost otroka vpliva oseba, ki ga vzgaja. Odločilen vpliv ima na osebnostni razvoj, kot tudi na znanje oz. doseganje kompetentnosti. Tisti, ki otroka vzgaja, mora prevzeti različne vloge: otroka spodbuja pri igri, pri procesu učenja, vzpostavlja poseben odnos: vzgojitelj – otrok. Stabilizira in ustvarja okrogel pol, ki mu lahko otrok psihično in fizično zaupa. Pomaga mu pri delu in načrtih, ki jih otrok sam ni zmožen izpeljati. Organizira in strukturira procese učenja... Je del njegovega življenja, z določeno distanco. V vseh teh pogledih je ta oseba model za tega otroka (Urban, 1992, str. 166).

Zadnje čase pa se vedno bolj poudarja, da na otroke ne vplivajo samo odrasle osebe, temveč tudi otroci vplivajo na starše, učitelje... Raziskave so pokazale, da nadarjeni otrok vpliva na družino. Nadarjeni otrok spreminja ustaljene vloge v družini, vpliva na čustva staršev, zahteva posebne prilagoditve družine, povzroča posebne probleme: družina in soseska ter družina in šola (The Gifted Child Quarterly, 1981)... In tako prihaja do interakcijskega procesa. Na teži pridobiva razvoj pozitivnega povezovalnega odnosa, kjer lahko otroci varno razvijajo svojo kompetenco, ne samo v kognitivnem temveč tudi socialnem smislu (Urban, 1992, str. 161).

Okolje pa začne vplivati na otroka že pred rojstvom. Ugodno okolje pred rojstvom bo vplivalo na rast inteligentnosti in njen razvoj. Otroci so genetsko edinstveni, njihov IQ ima močno dedno osnovo. Inteligentnost pa je večplastna in presega to ozko oceno, ki jo nudijo IQ-testi.

Družina torej do neke meje vpliva na otrokove dosežke, tudi zaradi bioloških dejavnikov. Študija IQ-rezultatov enojajčnih in dvojajčnih dvojčkov, ki so jo opravili v njihovem poznem življenjskem obdobju, je pokazala okrog 70% genskega vpliva na IQ, torej najmočnejšo soodvisnost pri kateri koli psihološki lastnosti. Pri tem je zanimivo, da so te dvojčke ločili že ob rojstvu. Pri izolaciji genskega zapisa so študije poudarjale velik vpliv okolja, predvsem, mlajši kot je otrok, večji vpliv ima nanj okolje (Plomin, 1998, povz. po Freeman, 2000, str. 580). O vplivu okolja in uspešnosti razpravlja tudi Lykken (1998, povz. po Freeman, 2000, str. 581). Ovrigel je idejo, da le vodenje pripelje otroka do popolnosti, kar dokazuje s trditvijo, da vsak otrok nima najvišjih sposobnosti postati olimpijski zmagovalec.

Okolje pa vendar vpliva na posameznika. Saj že zelo drobceni dojenčki reagirajo na oblike in glasove svojih staršev. Dojenčki reagirajo na takšen način, kot so ga vajeni pri negi staršev. Hkrati pa je nega staršev odraz vzgoje njihovih staršev.

Harlow je (1958, povz. po Freeman, 2000, str. 581) z opazovanjem opic ugotovil, da se vzorci obnašanja pri živalih in ljudeh naučijo ter se prenašajo skozi generacijo.

Seveda pa so zelo pomembne reakcije posamičnih dojenčkov. Deklice so videti dosti bolj občutljive in nežne kot dečki. Na ljubkovanje reagirajo veliko bolj pozitivno, kar krepi zadovoljstvo staršev, in z ljubkovanjem nadaljujejo. Tako so deklice kot dojenčki deležne mirne in zelo nežne pozornosti.

Freeman sklepa (1983, povz. po Freeman, 2000, str. 581), da je zelo malo verjetno, da sta pri vseh otrocih genski vpliv in vpliv okolja na IQ v enakem sorazmerju. Raziskava je pokazala razlike pri otrocih s šibko podporo okolja. Tako so dosegali otroci po Ravenovem matričnem testu inteligentnosti višje rezultate kot po Stanford-Binetovem testu, ki je pogojen z učenjem.

Na otrokov razvoj, razgledanost in uspeh vpliva način življenja družine, v kateri otroci odraščajo. Raziskave kažejo, da ni idealne družine, ki bi ustvarjala nadarjenost. Vendar ima (vsaka) družina nadarjenega otroka drugačno ozadje.

Raziskave so pokazale, da okolje – družina vpliva tako na kreativnost, sposobnost ter motivacijo otroka, kar pomeni, da obstaja pomembna povezava med družino in razvojem otrokove nadarjenosti.

Avtorji, ki so proučevali različne vidike vpliva družine na razvoj kreativnosti, so bili Weisberg, Springer, Getzels, Jackson, Jaušovec in drugi.

Jaušovec (1980, str. 75-102) je proučeval vpliv družinskih faktorjev na kreativnost otrok. Ugotavljal je vpliv naslednjih faktorjev: stališča staršev glede vzgoje otroka, izobrazbene aspiracije staršev, poklic, informiranost staršev... Za te faktorje je ugotovil, da imajo velik vpliv na kreativnost otroka. Zaključuje, da so si faktorji, ki ugodno vplivajo na kreativnost in sposobnost, podobni. Sklepa, da gre za določeno povezanost med obema sposobnostima, čeprav bi bilo to treba natančneje raziskati. Gotovo velja, da posameznik nastopa v družbi in okolju kot celota in je taka parcializacija na posamezne dele včasih ovira, da bi natančneje spoznali njihovo bistvo. Gre za povezanost med dednostjo, okoljem in samoaktivnostjo, ki vplivajo na osebnost kot celoto in jo usmerjajo.

Weisberg in Springer (1961, povz. po Grobel, 1991) sta prav tako ugotavljala dejavnike okolja – družine, ki vplivajo na kreativnost. Opravila sta študijo, v kateri sta raziskala skupino otrok, ki so bili označeni kot intelektualno nadarjeni in kreativno sposobni. Na koncu sta otroke razdelila v skupino visoko kreativnih in skupino manj kreativnih. Starši obeh skupin so bili raziskani s pomočjo vprašalnika o vzgojnih odnosih. Obe skupni otrok sta bili visoko inteligentni, vendar različno kreativni. Študija je pokazala, da:

- starši visoko kreativnih otrok v primerjavi s starši normalno kreativnih otrok niso imeli izredno tesnega odnosa s svojimi otroki;
- starši visoko kreativnih otrok so poudarjali neodvisnost in samozavest svojih otrok;

- staršem visoko kreativnih otrok ni bilo pomembno, da bi svojim otrokom predstavili svojo lastno vrednost;
- starši visoko kreativnih otrok so izrazili relativno nasprotno poglede na zakon in družinsko življenje kot starši manj kreativnih otrok;
- starši visoko kreativnih otrok so izkazali odprt odnos; pomembneje je bilo, da je bil njihov vzgojni cilj upoštevan, vzpodbujajoč in ne avtoritativen;
- starši visoko kreativnih otrok so pokazali tudi toleranten odnos do otroka, ko se je opazila začasna razvojna stagnacija ali razvojno nazadovanje (npr. ob boleznih);
- zelo pomemben je tudi podatek, da se visoki šolski dosežki niso izkazali kot vrednostni vodilni cilj.

Starši torej popolnoma zaupajo v sposobnosti svojih otrok, hkrati pa se počutijo ti visoko kreativni otroci, katerih starši ne pričakujejo od njih nekih posebnih dosežkov, sprejeti v njihovem realnem obstoju.

Rogers (1959, povz. po Grobel, 1991) tako razmišlja o glavnem izvoru kreativnosti: *“Samostojno aktualiziranje človeških sposobnosti leži v uresničitvi lastnih možnosti.”*

Na drugi strani pravi: *“Varnost in svoboda sta nujni obliki, ki omogočata ustvarjalnost oz. kreativnost.”*

Duševna varnost je lahko omogočena z naslednjimi predpostavkami: *“Otroka je treba sprejeti v njegovi brezpogojni dragocenosti, ustvariti vzdušje, v katerem niso porajane zunanje kategorije in v kateri jemljemo otroka v popolni empatiji...”*

Družina vpliva tudi na razvoj otrokove motivacije, saj s pomočjo raznih dejavnikov (prepovedi, kazni, nagrade, spodbude) omogoča ali zavira otrokovo vedoželjnost, željo po odkrivanju in raziskovanju novega. Emocionalna trdnost ali potreba po varnosti (v zgodnjem otroštvu) je izrednega pomena, saj v otroku vzbuja optimizem, zaupanje vase in pogum za poznejše življenje. Otrok s pozitivnimi motivi v svojem značaju je v svojih akcijah ofenziven, vedno več pričakuje od sebe, je pripravljen tvegati in zaupa vase. Ti pozitivni motivi ga hrabrijajo tudi v situacijah, ko izgublja. Ko družina in preostalo okolje omogočata otroku zadovoljevanje osnovnih bioloških potreb (potreba po varnosti, socialni pripadnosti, ljubezni...), krepi v otroku pozitivne motive (Krajnc, 1982, str. 116-121).

Okolje (družina) vpliva na razvoj otrokovih *sposobnosti*. Bloom (1966, str. 87-91) navaja nekatere splošne značilnosti delovanja okolja na sposobnosti:

- dvig sposobnosti, ki ga posreduje okolje, je omejen, kar pomeni, da se lahko sposobnosti dvignejo za 20 IQ-točk, v ekstremnih primerih pa za 30-40 IQ-točk;
- vpliv na sposobnosti ima le dolgotrajno delovanje, kratkotrajen vpliv nima pravega učinka;
- faktorji se ne seštevajo med seboj; pomeni, da imata dva pomembna učinka enak vpliv kot trije ali štirje učinki;

- okolje deluje kot spemenljivka praga. Največ sprememb se doseže na dnu lestvice, obstaja pa tudi meja, nad katero okolje nima vpliva;
- okolje ima tudi različen vpliv v različnih razvojnih obdobjih.

Sposobnosti se razvijejo pri različni starosti. Thurstone (1955, povz. po Bloom, 1966, str. 85-87) navaja določene starosti, pri katerih se razvije 80% posamezne sposobnosti. Faktor perceptivne hitrosti doseže stopnjo 80% okrog 12. leta starosti; prostorska sposobnost in sposobnost razmišljanja, sklepanja do 14. leta; numerični faktor, spomin nekje pri 16. letu; pri 18. letu doseže stopnjo 80% verbalni faktor; sposobnost besedne fluentnosti se razvije okrog 20. leta.

Okolje lahko deluje na otroka intelektualno spodbudno kot tudi intelektualno nesposobno. Intelektualno nesposobno okolje, za katerega so značilni negativni vplivi kot npr.: gmotna stiska staršev, psihične obremenitve (razveza staršev, učne motnje, strah pred neuspehom), se prav gotovo negativno odraža na otroku. Zato je pomembno, da otrok odraščá: v spodbudni, pozitivni družinski klimi, primernem vzgojnem stilu, ustrezni skrbi za intelektualni razvoj in kulturnem udejstvovanju družine, bogatem učno didaktičnem okolju...

Kajti samo intelektualno spodbudno okolje, visoko razvite sposobnosti in prevladujoče pozitivne osebnostne lastnosti so pogoj, da se sploh lahko uresničijo otrokovi posebni darovi (Blažič, 1994 str. 108).

Človeška vzgoja oz. starševstvo ne temelji na nagonu. Vsak oče in mati določita, kaj in kako delati. Odločata se na osnovi lastne kulture, izkušenj, upanja in pričakovanj (Freeman, 2000, str. 573).

Zaradi kulture je “verski sistem” družine ali tako imenovani “splošni čut” zelo pomemben. V študijah o ustvarjalnih ljudeh je Perkins (1981, povz. po Freeman, 2000, str. 574) ugotovil, da so bili ti ljudje zelo uspešni. Vendar pa uspešnost ni bila rezultat le njihove talentiranosti, ampak tudi vrednot in verovanj. Te so se kazale kot poznavanje, neodvisnost in izvirnost.

Csikszentmihalyi (1998, povz. po Freeman, 2000, str. 574) je zapisal, da “genij ne more eksistirati neodvisno od kulture”. Podobno stališče sta zavzela tudi Lubart in Sternberg (1998, povz. po Freeman, 2000, str. 574), ki ugotavljata, da kultura vpliva na izražanje, ustvarjalnost posameznika. Na ustvarjalno aktivnost vplivajo faktorji kulture, kot so vrednote in podobno. Kultura in stališča družine imajo velik vpliv na uspešnost in ustvarjalnost otroka.

Družinski odnosi in vzgoja torej pomembno vplivajo na oblikovanje osebnosti in posameznikovega obnašanja. Njihov vpliv čutimo na vseh pomembnejših življenjskih področjih. Dobri odnosi v družini, ali pa nasprotno, problemi in konflikti v družini, vplivajo na posameznika in ga oblikujejo (Musek in Pečjak, 2001, str. 248).

Izmed pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na vzgojni proces, je vzgojni stil staršev.

Vzgojni stil obsega celokupnost odnosov, vezi, vlog, načinov komuniciranja med vzgojiteljem in otrokom ter celotnost sredstev in načinov vzgojnega poseganja (Cencič, 1986, str. 8-10).

Demokratični vzgojni stil je eden od pogojev za spodbuden razvoj otrokovih sposobnosti. Kajti samo v takem okolju, kje vlada medsebojno spoštovanju in enakopraven odnos med vzgojiteljem in otrokom, kjer so zadovoljene potrebe po socialni pripadnosti, po uveljavljanju in razvijanju sposobnosti, priznanju in odobravanju, po svobodi, samostojnosti, ustvarjalnosti, in kjer so upoštevane vse lastnosti otrokove enkratne neponovljive osebnosti, lahko prihaja do spodbudnega razvoja (nadarjenega) otroka (Cencič, 1986, str. 8-10).

Otroci so torej podoba svojih staršev. Vse to, kar otrok doživlja v družini, se zrcali v njem in njegovem delovanju.

Armstrong (1999, str. 21-22) pravi, da je družina medij, ki aktivira otrokovo prirojeno genialnost in jo pomaga udejanjiti v svetu, tako da z ustreznim vzdušjem omogoči razcvet otrokovih darov in nagnjenj.

Tako kot zdravo družinsko okolje oz. spodbudna družinska klima omogoča pojav kristalizacijskih doživetij, ki prebudijo otrokove zmožnosti, so sestavni del negativnega družinskega ozračja doživetja, ki jih imenujemo paralizirajoča. Razni stresi, poniževanja, sramotenje lahko blokirajo zmožnosti in zamrznejo otrokovo prirojeno sposobnost za učenje (Armstrong, 1999, str. 24).

Negativna družinska klima oz. tekmovalna, nefunkcionalna, razpadla ali socialno ogrožena družina vsekakor ni primerna za spodbuden razvoj nadarjenega otroka.

Bistvo problema v takih in podobnih situacijah je, da se otrokovo življenje nenadoma obrne. Otrok naenkrat nima več človeka, ki bi mu lahko nudil ne samo pravo vzgojno pomoč, ampak tudi čustveno oporo. Otrok na koncu ostane sam brez pravega človeka, na katerega bi se lahko naslonil (Škoflek, 1994, str. 292).

V mnogih družinah so prisotne poteze različnih tipov družin oz. v večini družin najdemo kombinacijo pozitivnih in negativnih potez. Idealni starši oz. družine ne obstajajo. Vendar pa vsaka družina lahko ustvari kar najboljše pogoje, v katerih bo genialnost njenega otroka lahko dobila krila.

2. Raziskovalni del

Izhajajoč iz teorije, da je nadarjenost pogojena z nadpovprečno splošno sposobnostjo, visoko stopnjo ustvarjalnosti, visoko stopnjo motivacije in vplivom okolja (Nagel 1987, Koren 1989 idr.), smo želeli ugotoviti, kakšen vpliv ima okolje – družina na razvoj otroka.

Zanimali so nas faktorji družine in povezanost oz. vpliv teh faktorjev na razvoj nadarjenosti.

V širši raziskavi, ki sem jo izvedla, smo ugotavljali, ali obstajajo razlike med družino oz. starši nadarjenega otroka in družino oz. starši učno zelo uspešnega otroka pri spodbujanju razvoja svojega otroka. V tem prispevku predstavljam naslednje probleme.

Zanimalo nas je:

- ali obstajajo razlike med družino nadarjenega otroka in družino učno zelo uspešnega otroka v učno-didaktičnem družinskem okolju, kulturnem udejstvovanju družine, družinski klimi, popolnosti družine, številu otrok, vrstnem redu rojstev otrok.
- ali obstajajo razlike med starši nadarjenega otroka in starši učno zelo uspešnega otroka v: vzgojnem stilu staršev, skrbi staršev za intelektualni razvoj otroka, starosti staršev, poklicu staršev, izobrazbi staršev.

V vzorec je bilo zajetih 200 staršev. Eksperimentalno skupino je predstavljalo 100 staršev nadarjenih učencev, kontrolno skupino je predstavljalo 100 staršev, katerih učno zelo uspešni učenci nimajo statusa nadarjenih učencev. V raziskavi smo uporabili anketna vprašalnika, ki so ju reševali starši obeh skupin. Raziskavo smo izvedli po kavzalno-neeksperimentalni metodi, ki se imenuje *ex post facto* postopek. Podatke smo zbrali na gimnaziji. Izbrani so bili starši, katerih dijaki obiskujejo gimnazijo in so nadarjeni oz. nimajo tega statusa. Zbrane podatke smo statistično analizirali in uporabili določene statistične metode.

Poglejmo nekatere splošne podatke o skupinah staršev oz. njihovih družinah.

Anketirani starši so prihajali s podeželja in iz mesta. Največ očetov in mater je bilo starih od 41 do 50 let. Prevladovala so predvsem popolne družine, teh je bilo 91%. Največ (80,7%) družin so sestavljali: oče, mati, otrok oz. otroci, v več primerih so se tej skupini pridružili še stari starši (12,2%). Družine so bile predvsem štiričlanske s po dvema otrokoma. Otroci, na katere se nanaša raziskava, nadarjeni in učno zelo uspešni otroci, so bili predvsem ženskega spola (75,5%), manj pa moškega (24,5%). Največ teh otrok je bilo prvorojenih (57,5%), sledi 33,5% drugorojenih otrok.

Raziskave kažejo, da je razvoj otroka odvisen od družinske klime, vzgojnega stila staršev, skrbi za intelektualni razvoj, kulturnega udejstvovanja družine, bogatega učno-didaktičnega okolja (Blažič 1994, Freeman 2000, Grobel 1991, Ferbežer 1984, Kroflič 1994, Armstrong 1999 idr.). Številni avtorji govorijo tudi o pomembnosti števila otrok in vrstnega reda rojstev v družini ter tipa družine (Grobel 1991 in Freeman 2000 idr.).

Ugotovljeno je, da so nadarjeni otroci rasli v družinah, kjer je bilo majhno število otrok, ti otroci so bili predvsem prvorojenci in so prihajali iz popolnih družin. Rasli so v ugodni družinski klimi, ustreznem vzgojnem stilu, bogatem učno-didak-

tičnem okolju, večjem kulturnem udejstvovanju družine in večji skrbi za intelektualni razvoj otroka kot drugi otroci.

Z raziskavo smo ugotavljali predvsem razlike med družinama: v učno-didaktičnem družinskem okolju, kulturnem udejstvovanju družine, družinski klimi, popolnosti družine, številu otrok in vrstnem redu rojstev otrok.

Statistično značilne razlike se kažejo le pri spremenljivki bogastvo učno-didaktičnega okolja.

Razberemo, da je nadarjeni otrok rasel v bogatejšem učno-didaktičnem okolju kot učno zelo uspešen otrok. Kljub statistično neznačilnim razlikam med skupinama pri ostalih spremenljivkah pa lahko razberemo tendence, ki kažejo v prid družinam nadarjenih otrok.

Opazimo lahko, da je za družino nadarjenega otroka značilna nekoliko spodbudnejša družinska klima, večje kulturno udejstvovanje družine. Več družin nadarjenih otrok je bilo popolnih, pri tem pa je bilo tudi več nadarjenih otrok prvorojencev. Družine nadarjenih otrok so imele v glavnem po dva otroka, več družin učno zelo uspešnih otrok je imelo po tri otroke.

Spodbuden razvoj otroka je odvisen tudi od primerne vzgojne stila staršev, ustrezne skrbi staršev za intelektualni razvoj otroka. Nekateri avtorji (Blažič 1994, Freeman 2000, Jaušovec 1980, Gnamuš 1975 idr.) pa navajajo, da na otrokov spodbuden razvoj vplivajo tudi starost, izobrazba in poklic staršev.

Ugotavljali smo, ali obstajajo razlike med starši nadarjenega otroka in starši učno zelo uspešnega otroka v vzgojnem stilu staršev, skrbi staršev za intelektualni razvoj otroka, starosti staršev, poklicu in izobrazbi staršev.

Statistično značilne razlike med skupinama se kažejo le v poklicu staršev (mater in očetov).

Opazimo lahko, da je veliko več očetov nadarjenih učencev strokovnjakov tehničnih in tehnoloških, zdravstvenih, družbenih ved in uradnikov. Med očeti učno zelo uspešnih učencev pa je več strokovnjakov za vzgojo in izobraževanje. Pri obeh skupinah očetov je pogost tudi poklic tehnik tehničnih strok.

Več mater nadarjenih otrok je strokovnjakinj tehnično-tehnoloških ved; strokovnjakinj družbenih ved; strokovnjakinj za vzgojo in izobraževanje; umetniških ustvarjalk in pravnih strokovnjakinj. Zanimivo je, da je največ poklicev mater obeh skupin prav strokovnjakinj za vzgojo in izobraževanje. Več mater učno zelo uspešnih otrok je tehnic oz. asistentk v zdravstvu, biomedicini, biologiji; uradnic ter opravljala poklice za storitve.

Pri očetih nadarjenih otrok prevladuje poklic – strokovnjaki tehnično-tehnoloških ved, pri materah nadarjenih otrok pa strokovnjakinje za vzgojo in izobraževanje.

Pri očetih učno zelo uspešnih otrok prevladuje, med poklici zgornje skupine poklicev, poklic tehnik tehničnih strok, pri materah učno zelo uspešnih otrok pa

prevladuje med poklici zgornje skupine poklicev poklic strokovnjakinje za vzgojo in izobraževanje.

Odprto ostaja vprašanje ali določeni poklici bolj spodbujajo nadarjenost, ali ne, kajti raziskave različni avtorjev (Jaušovec 1980, Getzels & Jackson 1962) dajejo različne ugotovitve. Vendar pa lahko sklenemo, da so pri starših obeh skupin pogosti poklici na vzgojno-izobraževalnem področju in tehničnem področju.

Izobrazba očetov obeh skupin je predvsem srednja šola. Več očetov nadarjenih otrok ima končano višjo in visoko šolo. Skupini se po izobrazbi mater med seboj statistično ne razlikujeta. Matere obeh skupin imajo končano predvsem srednjo šolo. Več mater nadarjenih otrok ima sicer višjo, visoko šolo ter magistrski in doktorski naziv kot matere učno zelo uspešnih otrok. Zaznamo lahko tendence, ki kažejo, da imajo matere in očetje nadarjenih otrok višjo izobrazbo kot matere in očetje učno zelo uspešnih otrok.

Za družino nadarjenega otroka je bil značilen nekoliko primernejši vzgojni stil staršev, za družino učno zelo uspešnega otroka pa nekoliko večja skrb za intelektualni razvoj otroka.

Razberemo lahko, da sta skupini staršev nadarjenih otrok in učno zelo uspešnih otrok podobni, vendar obstajajo določene tendence v prid družinam nadarjenih otrok.

Poglejmo družinsko sliko nadarjenega otroka.

Značilnosti družine nadarjenega otroka so bile predvsem te:

- v družini je bil poudarek na človeških vrednotah,
- starši so dajali otroku občutek sposobnosti in doseganja ciljev,
- v družini je vladalo samospoštovanje,
- otrok je imel veliko razvedrilnih in didaktičnih igrac,
- za družino so bili značilni pristni odnosi oz. spodbudni družinski stiki,
- otrok je imel na voljo veliko knjig, enciklopedij, revij in učil,
- z otrokom so se veliko pogovarjali ter pustili, da je bil njihov sogovornik,
- prosti čas je preživljala družina skupaj,
- spodbujali so otrokove interese iz otroštva.

Za družine nadarjenega otroka pogosto ni bilo značilno:

- da bi starši z otrokom obiskovali muzeje in galerije ter mu omogočali izobraževanja v tujini,
- da bi v družini odločali otroci,
- da bi otroku dajali občutek, da je nekaj posebnega.

Aritmetične sredine za posamezne atributivne spremenljivke nam kažejo, da je nadarjeni otrok rasel v zelo spodbudni družinski klimi in bogatem učno-didaktičnem okolju. Spodbudna sta bila tudi vzgojni stil staršev ter skrb za intelektualni razvoj otroka. Manjše pa je bilo kulturno udejstvovanje družine.

Vzrok za manjše kulturno udejstvovanje družine, predvsem omogočanje izobraževanja otroku v tujini, lahko vidimo v denarnih zmožnostih družine, pa tudi v pogledu na dodatno izobraževanje ravno v tujini. Prav tako ni bilo pogosto obiskovanje muzejev in galerij, kar lahko pripišemo navadi staršev in možnosti obiska teh ustanov v njihovi okolici. Zanimiv podatek je, da starši otroku niso dajali občutka, da je nekaj posebnega. Čeprav Sloboda 1993 (povz. po Freeman, 2000) navaja, da so starši svojim visoko inteligentnim in visoko kreativnim otrokom dajali ta občutek, kar lahko povezujemo z nadarjenostjo, se v našem primeru to ni pokazalo. Vzgojni stil staršev nam pove, da so v družini vseeno odločali starši, vendar pa nam ostale trditve kažejo, da je v družini vladal demokratičen stil vzgajanja.

Ko smo primerjali družini učno zelo uspešnega in nadarjenega otroka je diskriminativna analiza pokazala, da se skupini staršev med seboj najbolj razlikujeta v naslednjih trditvah:

- v družini so odločali otroci,
- otroka so ob neprimernem vedenju kaznovali,
- otroku so pri učenju pomagali,
- otrok je imel na voljo veliko knjig, enciklopedij, revij, učil,
- otroku so dajali občutek, da je nekaj posebnega,
- otroku so dajali občutek sposobnosti in doseganja ciljev.

Za družino nadarjenega otroka so se pokazale nekoliko višje aritmetične sredine pri naslednjih trditvah:

- v družini so odločali otroci,
- otrok je imel na voljo veliko knjig, enciklopedij, revij, učil.

V družini učno zelo uspešnega otroka so bile visoke aritmetične sredine pri trditvah:

- otroka so ob neprimernem vedenju kaznovali,
- otroku so pri učenju pomagali,
- otroku so dajali občutek, da je nekaj posebnega,
- otroku so dajali občutek sposobnosti in doseganja ciljev.

V teh trditvah sta se družini najbolj ločili med seboj.

Sklenemo lahko, da so otroci v obeh družinah rasli v spodbudnem družinskem okolju.

Vprašanje, zakaj se niso pokazale statistično značilne razlike med skupinama pri določenih spremenljivkah, morda lahko vidimo v nekaterih razmišljanjih:

- raziskavo bi bilo smiselno razširiti in izvesti na večjem vzorcu, kar bi, predvidevamo, lahko pokazalo tudi večje razlike med skupinama;
- izbrati bi bilo treba skupini staršev, ki si nista tako zelo blizu. Kajti vsi otroci anketiranih staršev so bili v osnovni šoli odličnjaki in so obiskovali elitno gimnazijo. Na drugi strani pa tak rezultat morda lahko

pomeni tudi to, da pri splošni nadarjenosti igra pomembno vlogo še vedno inteligentnost in ne toliko zunanji dejavniki (vpliv okolja);

- vzrok lahko predstavlja tudi status Zoisov štipendist, kajti nekateri otroci so pogosto prezrti in v OŠ niso predlagani za štipendijo; na drugi strani pa je lahko tudi samo testiranje za ta zveneči status vprašljivo, kajti upoštevanje je potrebno otroka samega, okoliščine, teste in morda še kaj...

Vsako raziskovanje pomeni neke ugotovitve, odkritja oz. spoznanja raziskovalcev. In vsi novi podatki, dejstva pomenijo nova videnja oz. poglede na določen, zastavljen problem.

3. Zaključek

Dojenčki se rodijo z določenimi sposobnostmi, vendar jih nekateri razvijejo do popolnosti, nekateri pa le do ravni odlično. Kaj torej odločilno vpliva na razliko v popolnejšem življenju teh otrok, ki so se rodili s podobnimi sposobnostmi?

Ta pomemben pogoj se začne že v družini. Starši morajo biti voljni in sposobni ugotoviti, ali imajo njihovi otroci prednosti pri določenih stvareh, ki jih obkrožajo. Ta odnos, sodelovanje med otrokom in starši oz. kritično spremljanje otrokovega razvoja in usmerjanje, spodbujanje otroka do visoke ravni njegovih sposobnosti, pa ni tako preprost. Sam proces je dosti kompleksnejši, saj imajo tako starši kot otrok svoje lastne intelektualne sposobnosti, so različne osebnosti, pa vendar je interakcija med starši in otroki ponavadi odločilnega pomena.

Dobro starševstvo za vzgajanje in spodbujanje otrokovega daru vsebuje naslednje:

- Zgodnjo pozitivno naravnano interakcijo med starši in otroki, kar pomeni, podpirati otroka in mu omogočati, da bo lahko zdravo odraščal in se počutil varnega.
- Pomembna je stimulacija, omogočanje možnosti za otrokovo učenje ter vključevanje drugih ljudi zunaj družine, posebno, če ima otrok interese na določenih področjih, kjer je potrebna posebna pomoč.
- Različne izkušnje (doživetja).
- Spodbujanje otrokovih interesov iz njegovega otroštva.
- Preskrba z materiali in poučevanje na način, da bo otrok lahko dosegel in nadaljeval z visoko stopnjo učenja in ustvarjalnosti, to pa vključuje tudi dobre odnose s šolo, ki jo obiskuje otrok.
- Nadarjeni otroci rabijo čustveno svobodo, materiale za igro in eksperimentiranje, oboje je potrebno za njihovo mentalno zdravje in ustvarjalno razmišljanje. Tisti, ki kažejo znake prihodnjega umetnika, rabijo dosti več kot le nekaj koščkov papirja in koščkov svinčnika; prihodnji matematiki rabijo učitelja;

prihodnji lingvisti morajo slišati jezik in prihodnji violinisti potrebujejo instrument.

- Za razvoj splošnih in specifičnih področij otrokovih zmogljivosti je za starše potrebno poznavanje spretnosti poučevanja. To se začne z osnovnim poučevanjem jezika in z njim spoznavanje družinske kulture.
- Dovzetnost staršev za otrokov možni talent v zgodnjem obdobju se razlikuje od zelene podobe, ki jo starši (odrasli) poskušajo oblikovati. Vedeti, kdaj ukrepati in kdaj ne, je stvar občutka. Starši se prav tako morajo zavedati otrokovih občutkov ter se izogibati razlikovanju po spolu.
- Otroke je treba naučiti posebnih spretnosti in jim dati možnosti za vodenje.
- Prava čustvena podpora ni enako kot ljubezen: starševstvo v imenu ljubezni lahko tudi ovira rast otrokovih darov (nadarjenosti). Ponos in zadovoljstvo otroka z izpolnitvijo zelenega (uspehi), ob nasvetih in spodbujanju za vodenje, so odločilni (odskočna deska) za izboljšanje že doseženega.

Kot drugi otroci tudi potencialno nadarjeni s čustvenimi težavami težje uspevajo. Najboljše rezultate dosegajo otroci ob primerni strogosti, svobodi in odgovornosti za svoja lastna pričakovanja in odločitve. Nekateri posamezniki, posebno v umetnosti, pa imajo vgrajen t.i. vzpodbujevalnik ali iskrico, ki razveseli svet in jim (mu) prinaša navdih in uspeh.

Visoka nadarjenost potrebuje ob osebnostnih značilnostih, pripravljenosti, sposobnosti koncentracije posameznika-otroka, posebno podporo, torej podporo družine in tudi širšega okolja. Ali kot pravi Bezić (1998, str. 97): Nadarjeni s svojimi posebnimi potrebami zahtevajo našo posebno skrb, kajti brez tega postane "dar" ovira in vzrok za ne-srečno življenje.

LITERATURA

1. Armstrong, T. (1999). Prebudite genija v svojem otroku. Spodbujanje radovednosti, ustvarjalnosti in učnih sposobnosti. Tržič: Učila.
2. Bezić, T. (1998). Šolsko svetovalno delo in nadarjeni otroci in mladostniki. V: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport. Ljubljana., str. 79-99.
3. Blažič, A. (1994). Vpliv socialnega okolja na razvoj nadarjenosti. V: Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti: zbornik (ur. Marjan Blažič). Pedagoška obzorja. Novo mesto., str. 107-114.
4. Bloom, B. (1966). Stability and change in Human Characteristics. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
5. Cencič, M. (1986). Dinamika vzgojnega dela v šoli. Ljubljana: DZS.
6. Dorđević, B. (1979). Individualizacija vaspitanja darovitih. Beograd: Prosveta.
7. Ferbežer, I. (1984). Starši, šola in nadarjeni učenci. Sodobna pedagogika, let. 35 št. 1-2, str. 16-27.
8. Freeman, J. (2000). Families: the Essential Context for Gifts and Talents. V: International Handbook of Giftedness and Talent. (ur. Heller, K.A. et al.). Pergamon. Amsterdam, str. 573-585.
9. George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

10. Gnamuš, O. (1975). Jezik in socialni položaj. Sodobna pedagogika, let. 26, št. 1-2, str. 11-19.
11. Grobel, A. (1991). Hochbegabung in Familien. Muenchen: Minerva Publikation.
12. Jaušovec, N. (1980). Vpliv družinskih faktorjev na kreativnost otrok. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
13. Koren, I. (1989). Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika. Zagreb: Školske novine.
14. Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Ljubljana: Delavska enotnost.
15. Kroflič, B. (1994). Nadarjeni otroci v vrtcu. V: Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti: zbornik (ur. Marjan Blažič). Pedagoška obzorja. Novo mesto, str. 133-140.
16. Musek, J.; Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy.
17. Nagel, W. (1987). Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih. Svetovalec za starše in učitelje. Ljubljana.
18. Škoflek, I. (1994). Nadarjeni otroci v nekaterih specifičnih družinskih situacijah. V: Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti: zbornik (ur. Marjan Blažič). Pedagoška obzorja. Novo mesto, str. 289-294.
19. Trstenjak, A. (1976). Problemi psihologije. Ljubljana: Slovenska matica.
20. Urban, K.K. (1992). Begabungsforderung im Vorschulalter. V: Begabung und Hochbegabung. (ur. Hany, E.A./Nickel, H.). Verlag Hans Huber. Bern, str. 159-169.

Šolska prenova

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.12:37.042.2

DESKRIPTORJI: kurikularna prenova, učitelj, strokovna avtonomija

POVZETEK – Učitelj je nenehno pred novimi izzivi družbene in šolske stvarnosti. Soočanje z novimi zahtevami prakse in uresničevanje ciljev kurikularne prenovе predstavlja enega pomembnih dejavnikov njegovega vzgojno-izobraževalnega dela. Temeljni namen šolske prenovе bodo uspešni toliko, kolikor bo te namene uresničeval vsak učitelj pri svojem neposrednem delu v razredu. V prispevku predstavljamo nekatere izsledke evalvacijske študije z naslovom "Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev", ki zadevajo učiteljevo presojo lastne usposobljenosti za delovanje na različnih področjih in pojmovanje temeljnih učnih ciljev predmeta, ki ga poučujejo. Ugotovivše soočamo z načeli odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. Ob tem ugotavljamo, da bi bilo v okviru pouka treba več storiti na področju razvijanja ustvarjalnosti, uporabe višjih oblik učenja, upoštevanja posebnih sposobnosti, upoštevanja individualnosti, spodbujanja samostojnosti in odgovornosti ter skrbi za celotni osebnostni razvoj vsakega posameznika.

1. Kaj je namen šolske prenovе

Šolska prenova pomeni tudi spreminjanje vloge in dela učitelja v naši šoli. Nove zahteve, ki jih učitelju postavljajo cilji kurikularne prenovе (nove zahteve pri delu z učenci, nova spoznanja o procesu učenja in poučevanja), pomenijo, da je učitelj nenehno pred novimi izzivi. Eden pomembnejših je med drugim večanje kulturnih, interesnih in sposobnostnih razlik med učenci (Bela knjiga, 1995, str. 121). Ko skušamo znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa bolj upoštevati vsakega posame-

Original scientific paper

UDC 371.12:37.042.2

DESCRIPTORS: curricular changes, teacher, professional autonomy

ABSTRACT – The teacher is constantly faced with new challenges in social and school reality. To successfully implement the new requirements of the practice and to reach the goals of curricular changes represents one of the important dimensions of teacher's work. The school reform, however, will only succeed in so far as the goals will be implemented by each individual teacher in his/her direct encounter with the students in the class. The article presents results of an evaluational study entitled "Professional Autonomy and Responsibility of Teachers", which deals with teachers' assessment of how well they see themselves qualified for work in different areas and how they understand the basic goals of the subject they are teaching. We compared the findings with the principles of detecting and working with gifted students and established the following: in our work more should be done to develop creativity, higher forms of learning should be applied, special abilities and individuality of the students should be taken into account, independence and responsibility should be encouraged as well as the care for comprehensive personality development of each individual child

znika in mu omogočati vsestranski razvoj njegovih sposobnosti, interesov in potencialov, pomeni, da je treba drugače zastaviti celotno delo v šoli.

Temeljni nameni kurikularne prenovе (Svetlik, 1997):

1. Povečati avtonomijo in strokovno odgovornost šol in učiteljev

Od strokovne avtonomije in odgovornosti je bistveno odvisna kakovost izobraževanja in kakovost šol kot izobraževalnih ustanov. Strokovna avtonomija in odgovornost sta med seboj tesno prepleteni. Moramo se vprašati o pogojih, načinih in kakovosti dela ter o usposabljanju za učiteljski poklic, izobraževanju in napredovanju v poklicu. Novi učni načrti vsebujejo predvsem cilje, ki naj bi jih dosegli v procesu izobraževanja na posameznih stopnjah, učna snov, metode, načini dela in učbeniki pa dopuščajo učiteljem oz. šolam veliko možnost izbire. Avtonomija šol in učiteljev se povečuje tudi z možnostjo izbirnosti v osnovnih šolah: šole lahko ponudijo tiste izbirne predmete, za katere imajo najboljše učitelje in za katere je interes med učenci največji.

2. Doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji

Da bi učence bolj pripravili za delovanje v vsakdanjih situacijah in za prenašanje znanja v konkretno reševanje problemov je nujno zagotoviti večjo povezanost različnega znanja. Bolj se je treba posvetiti celostnemu znanju. Povezovanje v okviru predmetov in med njimi je mogoče doseči z raznovrstnimi učnimi metodami, kot so problemski in projektni pristop ter timsko delo učiteljev. Učenci pridobijo veliko znanja tudi zunaj šole, zato se spreminja tudi vloga učiteljev, ki morajo postajati vedno bolj povezovalci različnega znanja in usmerjevalci učencev v odkrivanje novega.

3. Spodbujati skladen telesni in duševni razvoj posameznika

Šola mora omogočati številne funkcije, ne le prenos znanja. Delors (1996) poudarja, da mora izobraževanje v 21. stoletju temeljiti na štirih stebrih: učiti se, da bi vedeli, da bi znali delati, da bi znali živeti v skupnosti (drug z drugim) in učiti se biti. Kurikularna prenova poudarja, da je njen cilj tudi:

- povečati socialno integracijsko vlogo šole in
- pripraviti učence za kakovostno življenje, na vseživljenjsko izobraževanje in na poklic ter razvijati sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja oz. presojanja; usposabljanje za samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje (Svetlik, 1997, str. 18).

4. Preprečiti preobremenjenost in utrujenost učencev

Preživljanje časa v šoli naj bo zares kakovostno. Nujno je zagotoviti pluralizacijo oblik in metod izobraževanja. Kakovost doseganja ciljev naj ima prednost pred količino.

Razbremenjevanje učencev je odvisno tudi od organizacije dela oz. od organizacijske kulture v šoli. Nujno je zagotoviti pogoje za kakovostno življenje v šoli, kajti samo na ta način bomo dosegali tudi večjo kakovost izobraževanja.

Uvajanje predvidenih sprememb določajo različni dejavniki, kot so: organizacija izobraževalnega procesa, usposobljenost učiteljev in zagotavljanje ustreznih učbenikov in drugih pogojev za izobraževanje. Menimo, da je na vseh teh področjih nujno imeti pred očmi tudi posebno nadarjenost posameznih učencev. Za doseganje ciljev kurikularne prenove je nujno zagotoviti ustrezne pogoje za razvoj vsakega učenca.

V nadaljevanju bomo predstavili nekatere ugotovitve evalvacijske študije z naslovom "Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev", ki zajema ugotavljanje, kako učitelji dojemajo svojo (spremenjeno) vlogo v skladu s cilji prenove. Temeljno izhodišče predstavlja raziskovalno in izkustveno že večkrat potrjena ugotovitev, da je učitelj s svojo usposobljenostjo in stališči glavni dejavnik uspešne kurikularne prenove. Kurikularne spremembe in novosti bodo uspešne, če jih bodo razumeli, sprejeli ter znali in mogli uveljaviti učitelji in drugi pedagoški delavci v svojem delu.

Glavni namen evalvacijske študije je bil ugotoviti, koliko in na kakšen način se je v prvem obdobju po kurikularni prenovi spremenilo dožemanje lastne vloge osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev v smeri večje strokovne avtonomije in odgovornosti v skladu s cilji prenove. S tem pa so povezana tudi vprašanja, kako učitelji sploh razumejo cilje kurikularne prenove, katere spremembe uvajajo v pouk, kako ocenjujejo svojo pripravljenost na novosti, kje bi potrebovali dodatno znanje, pomoč in oporo, kaj jih po njihovem mnenju spodbuja in kaj ovira pri uveljavljanju njihove strokovne avtonomije.

2. Nekatera vsebinska izhodišča raziskave

Osrednji subjekt raziskave je bil učitelj z vsemi svojimi nalogami in delom, ki ga opravlja. Naše izhodišče je bila bilo pojmovanje učiteljevega dela z vidika t. i. razširjenega profesionalizma, ki poudarja, poleg visoke stopnje samostojnosti in specializiranega znanja učiteljev, tudi moralni okvir njihove odgovornosti za širše učinke poklicnega delovanja, aktivno vplivanje na pogoje lastnega dela, poglobljeno refleksijo in zmožnost, da na osnovi povratnih informacij stalno izboljšuje svoje delo z učenci, pri čemer sodeluje s kolegi, starši in širšo skupnostjo (Lang, 1999, str. 9-21). Predpostavlja torej tudi zmožnost in pripravljenost za (strokovno) komunikacijo in sodelovanje s kolegi na šoli in med šolami in ob tem za soočanje z negotovostjo in konflikti.

Podobne ideje najdemo v t.i. "novem profesionalizmu", ki ima naslednje bistvene sestavine (po Niemi, Kohonen, 1995, str. 24):

- poklicna zavzetost za spodbujanje osebne rasti in učenja učencev, prepričanje, da je poklicna odgovornost in učinkovitost zasnovana na odprti komunikaciji in refleksiji,
- profesionalna avtonomnost, zasnovana na učiteljevi usposobljenosti in občutku odgovornosti,
- dinamično pojmovanje učenja pri učencih in pri sebi – učitelju,
- sodelovanje in interakcija: učitelj deluje in se uči v sodelovanju z drugimi, v šoli in zunaj nje, v dobro ožje in širše skupnosti.

Večina ciljev, ki smo si jih s kurikularno prenovo zastavili, terja korenite spremembe v ustaljenih načinih in metodah dela, predvsem pa odmik od izključno transmissijsko pojmovanega pouka (pouk kot prenašanje znanja od učitelja k učencem) k interaktivnemu, bolj v učence in njihovo kakovostno učenje usmerjenemu pouku. Gre za spremembo težišča učiteljeve vloge od učitelja – prenašalca vsebin k učitelju – spodbujevalcu kakovostnega učenja in načrtovalcu kakovostnega učnega okolja. To je predpogoj za uresničevanje ciljev, povezanih z večjo kakovostjo in trajnostjo pridobljenega znanja (razvijanje strategij mišljenja, predvsem kritičnega in ustvarjalnega, usposabljanje za reševanje problemov, pridobivanje kognitivnih veščin in strategij uspešnega učenja...).

Ne smemo naivno pričakovati, da bodo učitelji samo na osnovi novih učnih načrtov, ki bolj okvirno predpisujejo vsebine in standarde dela, dopuščajo pa neke vrste metodično svobodo, "avtonomno" sprejeli in uveljavili tovrstne korenite spremembe. Pomembno je, ali so na tako spremembo sploh (strokovno in osebno) pripravljeni. Glede na temeljne spremembe učiteljeve vloge, ki jih predvidevajo cilji kurikularne prenove bi bila torej potrebna načrtna dolgoročna opora učiteljem in šolam za uvajanje sprememb. Pri tem je pomembna vloga ravnatelja in šolske svetovalne službe.

3. Raziskovalna vprašanja in vzorec

V pričujočem prispevku bomo predstavili le odgovore na nekatera raziskovalna vprašanja:

- Kako učitelji presojaajo stopnjo lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na naslednjih področjih: poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu, učno-ciljno načrtovanje pouka, uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka, medpredmetno povezovanje/sodelovanje, uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja, timski pouk, preverjanje in ocenjevanje znanja, integracija otrok s posebnimi potrebami, upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci, uvajanje nivojskega pouka, vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega vzdušja v razredu, reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov in sodelovanje s starši?

- Na katerih področjih so bili učitelji v zadnjih treh letih deležni temeljitejšega usposabljanja – strokovnega izpopolnjevanja, kako dolgo je bilo to usposabljanje, do katerih bistvenih pridobitev in spoznanj za svoje delo so prišli in na katerih področjih bi potrebovali še dodatno usposabljanje?
- Katere učne cilje učitelji izpostavljajo kot najpomembnejše pri svojem predmetu?

V raziskavo smo vključili učitelje na osnovnih in srednjih šolah z gimnazijskim programom. Raziskava je potekala v šolskem letu 2001/02.

Pri učiteljih osnovnih šol smo se odločili, da bomo skušali zajeti vse, ki so začeli delati po prenovljenem programu devetletne osnovne šole v šolskem letu 2000/2001 in 2001/2002. Ti učitelji so delali na osnovnih šolah, ki so pristopile k postopnemu uvajanju 9-letne osnovne šole v 2. in 3. krogu. Osnovna populacija učiteljev, ki so začeli z uvajanjem 9-letne osnovne šole v 2. in 3. krogu, je štela 591 učiteljev. Od tega je bilo 395 učiteljev na razredni in 196 na predmetni stopnji. Vprašalnike pa je vrnilo 268 ali 68% učiteljev na razredni stopnji in 129 ali 66% učiteljev na predmetni stopnji.

Osnovno populacijo na srednješolskem nivoju pa so predstavljali vsi učitelji, ki so poučevali v srednjih šolah z gimnazijskim programom (splošne in ne strokovne smeri). Na teh šolah je v šolskem letu 2001/02 po prenovljenih programih potekal pouk že četrto leto. Vzorec je zajemal 11% vseh srednjih šol z gimnazijskim programom. Na izbranih šolah je poučevalo 319 gimnazijskih učiteljev. Vprašalnike pa je vrnilo le 71 ali 22,3% učiteljev. Glede na to lahko rezultate posplošujemo z določeno mero previdnosti, domnevamo lahko, da so vprašalnike vrnili bolj zavzeti učitelji in da smo glede na to dobili nadpovprečno ugodno sliko. V raziskavo smo zajeli 471 učiteljev.

Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika.

4. Rezultati in interpretacija

4.1. Učiteljeva presoja lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na posameznih področjih

Na lestvici so učitelji ocenjevali stopnjo svoje usposobljenosti oz. pripravljenosti (1 = zelo pomanjkljiva, 5 = zelo dobra) za strokovno delovanje na področjih, ki so ob uvajanju prenove še posebno pomembna.

Rezultati celotnega vzorca kažejo, da učitelji ocenjujejo, da so najbolj usposobljeni na področju poznavanja vsebinskih novosti pri predmetu, za vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega vzdušja v razredu, pa tudi za uvajanje raznolikih metod in oblik pouka ter učno-ciljno načrtovanje pouka.

Najnižje ocenjujejo svojo usposobljenost za integracijo otrok s posebnimi potrebami – v to skupino sodijo po zakonu tudi posebej nadarjeni učenci. Prav tako nizka pa je usposobljenost za uvajanje nivojskega pouka in uvajanje učencev v strategije uspešnega učenja. Obe področji sta zelo pomembni pri spodbujanju celostnega razvoja in posebnih nadarjenosti. Usposobljenost za upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci je šele na 8. mestu.

4.2. Področja temeljitejšega izpopolnjevanja

Vsak anketiranec je lahko izbral tri področja, na katerih se je usposabljal v zadnjih treh letih.

Glede na to, kje se čutijo dobro usposobljeni, smo zgoraj ugotavljali, da je to poznavanje vsebinskih novosti pri predmetu, vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega vzdušja v razredu ter uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka. Razen za vzpostavljanje dobrih odnosov v razredu so se za ta področja ustrezno usposabljali.

Učno-ciljno načrtovanje je po usposabljanju na drugem mestu in tudi za to področje učitelji menijo, da so sami kar dobro usposobljeni.

Še najmanj so se izobraževali na področju integracije otrok s posebnimi potrebami ter uvajanja nivojskega pouka (za to se tudi čutijo premalo usposobljene, čeprav je svojo usposobljenost na tem področju ocenilo z oceno "dokaj dobro" kar 49% razrednih in 39% predmetnih učiteljev – med zadnjimi pa jih kar 26% tudi trdi, da so zelo dobro usposobljeni za to delo).

Zelo malo je bilo tudi usposabljanja za uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja, upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci. Za ta področja tudi učitelji sami sebe ocenjujejo kot slabše usposobljene. Vse to so spet področja, na katerih bi morali biti učitelji dobro usposobljeni, da bi lahko uspešno delali z nadarjenimi učenci.

Na področju integracije otrok s posebnimi potrebami učitelji izražajo največjo željo po nadaljnjem izpopolnjevanju (kot smo videli prej, sami poudarjajo tudi, da so za to najmanj usposobljeni). Želijo si tudi izpopolnjevanja za reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov in preverjanja in ocenjevanja znanja ter uvajanja učencev v strategije/načine uspešnega učenja. Gimnazijski učitelji izražajo tudi potrebo po uvajanju aktivnih metod in upoštevanju razvojnih značilnosti dijakov.

Ne potrebujejo več toliko izobraževanja za vsebinske novosti predmeta in za učno-ciljno načrtovanje pa tudi za sodelovanje s starši in timski pouk ne kažejo zanimanja oz. potrebe.

4.3. Pogledi učiteljev na učne cilje predmeta

Kot smo videli zgoraj, je bilo v preteklosti veliko izobraževanja učiteljev tudi na področju učno-ciljnega načrtovanja. Ugotavljali smo, kateri cilji so za anketirance znotraj njihovega predmeta najpomembnejši. V anketnem vprašalniku so zapisali tri najpomembnejše cilje, ki jih skušajo doseči pri svojem predmetu. Glede na raznovrstnost odgovorov smo oblikovali 10 kategorij:

1. znanje, poznavanje pojmov, pravilnost reševanja,
2. razumevanje,
3. uporaba, povezovanje z vsakdanjim življenjem, povezovanje snovi s prakso, uporaba v praksi,
4. reševanje problemov, analiza, razlikovanje vzrokov in posledic, sistematičnost, logično razmišljanje,
5. evalvacija, vrednotenje, kritičnost, kritično oblikovanje stališč in njihovo zagovarjanje, evalvacija uporabnosti,
6. nadaljnji študij: pridobitev solidnih osnov za nadaljevanje šolanja, uspešno opravljena matura, usposobljenost za iskanje podatkov v različnih virih, razvoj delovnih navad,
7. samostojnost, samoiniciativnost,
8. ustvarjalnost, kreativno razmišljanje,
9. celostni razvoj osebnosti; učiti se za osebno rast in za skupno življenje, razvoj pozitivnih stališč, pravnega odnosa, zavest o vlogi maternega jezika,
10. drugo: vztrajnost, doslednost, pozitivno doživljanje šole.

V celotnem vzorcu po pogostosti izrazito (35,8%) izstopa cilj doseganja znanja, poznavanja dejstev in podatkov, zelo pogosto (30%) navajajo tudi uporabo znanja in prenašanje spoznanj v prakso. Vsi drugi cilji so redko omenjeni. Izpostavimo samo še prizadevanje za individualni celostni razvoj osebnosti, ki je sicer na 4. mestu na rang lestvici, vendar je delež tega odgovora med vsemi navedenimi samo 7%.

Zanimiva je na primer ugotovitev, da med vsemi 1267 odgovori anketiranci samo enajstkrat omenjajo ustvarjalnost, prav tolikokrat samostojnost, štiriindvajsetkrat pa evalvacijo.

Učno-ciljno načrtovanje kot eden temeljnih gradnikov prenove predpostavlja, da so učiteljem jasni najpomembnejši cilji pouka. Odgovori na odprto vprašanje o tem kažejo dokaj shematično in enostransko pojmovanje. Učitelji so najpogosteje navajali cilje na ravni znanja (poznavanja) – 36% odgovorov, sledijo še cilji na ravni uporabnosti znanja (uporaba v praksi oz. življenju) – 30% ter razumevanja – 11%; vse druge, tudi "višje cilje", v smislu razvijanja logičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov, vrednotenja pojavov, razvoja kritičnosti, ustvarjalnosti, razvoja delovnih navad ipd. so navajali zelo redko. Pri tem večina gimnazijskih učiteljev meni, da cilje dosegajo srednje dobro, osnovnošolski pa, da dokaj dobro. To je v

nasprotju z njihovo presojo, da so dokaj dobro usposobljeni za učno-ciljno načrtovanje pouka, čeprav so se na tem področju temeljito usposabljali. Vprašamo se lahko o kakovosti tega usposabljanja, saj med bistvenimi pridobitvami strokovnega izpopolnjevanja močno prevladujejo teoretične vsebine in seznanjanje z novostmi (78% odgovorov), kot smo že ugotavljali na drugem mestu.

5. Zaključek

Ugotavljamo, da učitelji v celotnem vzorcu ocenjujejo, da so razmeroma boljše usposobljeni na področju poznavanja vsebinskih novosti pri predmetu, za vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega vzdušja v razredu in za uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka; razmeroma najslabše pa za integracijo otrok s posebnimi potrebami, uvajanje nivojskega pouka, uvajanje učencev v strategije uspešnega učenja ter za reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov.

Ko primerjamo oceno lastne usposobljenosti učiteljev po področjih s področji, na katerih so bili v zadnjih letih deležni temeljitejšega usposabljanja, in s področji, na katerih bi si tako usposabljanje želeli, naletimo na precejšnja neskladja: na nekaterih področjih se čutijo učitelji že dovolj dobro usposobljeni in ne čutijo nadaljnje potrebe po izpopolnjevanju, pa se jim vseeno ponuja pretežno tovrstno izpopolnjevanje. To velja zlasti za vsebinske novosti v predmetu, ki zavzemajo prvi rang v ponujenih oziroma izvedenih programih izpopolnjevanja in zadnjega (13.) v oceni potreb. Podobno je na področju učno-ciljnega načrtovanja pouka, kjer se učitelji čutijo dokaj dobro usposobljene, deležni pa so veliko tovrstnega usposabljanja. Na področju ocenjevanja in preverjanja znanja so bili deležni kar precej usposabljanja, želijo pa ga še več. Izrazit primanjkljaj pa občutijo na področjih integracije otrok s posebnimi potrebami, uvajanja učencev v strategije uspešnega učenja, reševanja vzgojnih in vedenjskih problemov, nivojskega pouka in upoštevanja individualnih razlik med učenci. To so področja, na katerih bi učitelji želeli in potrebovali mnogo več izpopolnjevanja, kot so ga bili (v zadnjih treh letih) deležni. Skupno večini teh "zanemarjenih" oziroma spregledanih področij je, da so nujna osnova za preusmeritev v sodobnejši, "v učence usmerjen" pouk ter za doseganje osrednjih ciljev prenove. Predstavljajo pa tudi tista področja, kjer je nujno učitelje usposobiti, če želimo, da bodo lahko bolj kakovostno delali tudi z nadarjenimi učenci.

Tudi ko so podrobneje opisovali enega od programov izpopolnjevanja, ki so ga obiskali v zadnjih treh letih, so učitelji najpogosteje navajali področja: obvladanje vsebinskih novosti v predmetu, preverjanje in ocenjevanje znanja ter učno-ciljno načrtovanje pouka. Druga področja (uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka, timski pouk...) so navajali v manj kot 10% primerov. Samo enkrat (!) je bilo omenjeno izpopolnjevanje s področja uvajanja učencev v strategije uspešnega

učenja. Pri tem so razredni učitelji najpogosteje navajali tridnevne, ostali učitelji pa dvodnevne seminarje.

Zdi se, da bi priložnosti za učenje učiteljev, ki jo daje stalno strokovno izpopolnjevanje, morale biti mnogo bolj strateško usmerjene v osrednje cilje prenove in v razvoj ustreznih (manjkajočih) kompetenc za upoštevanje učenčevih posebnosti in aktivnejše vloge v pouku, ne pa toliko v učne vsebine.

Z vidika dela z nadarjenimi, so zelo zanimivo odgovori učiteljev o najpomembnejših ciljnih pouka posameznega predmeta. Ob številnih seminarjih s področja učno-ciljnega načrtovanja ostajajo cilji najpogosteje na ravni znanja, uporabnosti in razumevanja. Vsi skupaj predstavljajo kar 77% delež vseh odgovorov. Navajanje "višjih ciljev", kot so razvijanje logičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov, vrednotenja pojavov, razvoj kritičnosti, ustvarjalnosti, razvoj delovnih navad ipd., je bilo zelo redko.

Dokument "Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci" (glej: www.mszs.si) navaja med merili za identifikacijo nadarjenih učencev tudi presojo/oceno učitelja, ki naj bi presodil uspešnost učenca z vidika razumevanja in pomnjenja snovi, sposobnosti sklepanja, ustvarjalnosti (fluentnosti, fleksibilnosti, originalnosti, elaboracije), motivacije in interesov, vodstvenih sposobnosti in drugega. Sprašujemo se, kako naj učitelj zadosti tem pogojem, ko pa med temeljnimi cilji svojega predmeta navaja predvsem prvega?

Delo z nadarjenimi učenci izhaja iz določenih načel, ki naj bi bila vključena v neposredno vzgojno-izobraževalno delo z vsemi učenci. Isti dokument navaja naslednja temeljna načela:

- širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da je usposobljenost učiteljev za delo na številnih zgoraj navedenih področjih premajhno. Predvsem bi si morali bolj prizadevati za razvijanje ustvarjalnosti, uporabo višjih oblik učenja, upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov, upoštevanje individualnosti, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti ter skrb za celotni osebni razvoj.

Pri tem želimo poudariti, da to ni potrebno samo pri delu z nadarjenimi, ampak naj bi ta načela prevevala vse vzgojno-izobraževalno prizadevanje učitelja pri delu z vsemi učenci. Sicer bodo ostali cilji kurikularne prenove samo lepo zapisani, njihovo uresničevanje v praksi pa ne bo obrodilo sadov.

To seveda zahteva ustrezno in kakovostno usposabljanje učiteljev – v času dodiplomskega in stalnega strokovnega izobraževanja, ki naj bo bolj v skladu s potrebami učiteljev. Poleg tega moramo učiteljem omogočiti ustrezno podporo in spremljanje njihovega dela.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Buchberger et al. (2001). Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
3. Delors, J. (1996): Učenje – skriti zaklad, Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Firestone, W.A.; Fitz, J.; Broadfoot, P. (1999). Power, Learning and Legitimation: Assessment Implementation Across Levels in the United States and the United Kingdom. *American Educational Research Journal*, Vol. 36, No. 4, 759-793.
5. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching – theory and practice*, Vol. 6, No. 2, 151-182.
6. Izhodišča kurikularne prenove (1997). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
7. Lang, M. et al. (1999). Changing Schools/Changing Practices: Perspectives of Educational Reform and Teacher Professionalism. Louvain: IPN&Garant Publ.
8. Marentič Požarnik, B. et al. (2003). Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
9. Niemi, H., Kohonen, V. (1995). Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development. Tampere: Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.

Dr. Jana Kalin (1965), visokošolska učiteljica za didaktiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani in raziskovalka na Institutu Jožef Stefan v Ljubljani.

Naslov: Prešernova 1, 1370 Logatec, SLO; Telefon: (+386) 01 75 41 587

Identifikacija in pedagoška obravnava nadarjenih

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.042.2

DESKRIPTORJI: identifikacija, uspešnost, radoznalost, motivacija

POVZETEK – Prema dosadašnjim saznanjima u svakoj populaciji dece osnovne škole postoji određeni broj učenika koji se odlikuju karakterističnim sklopom individualnih mogućnosti postizanja viših rezultata u školskom učenju u odnosu na svoje vršnjake. U tom kontekstu avtorii raspravljaju o problemima rane pedagoške identifikacije, o postupcima i tehnikama ranog identifikovanja darovitih učenika i o karakteristikama darovitosti prema skalama procene

Original scientific paper

UDK 37.042.2

DESCRIPTORS: identification, achievement, curiosity, motivation

ABSTRACT – We know that in every population of primary school children there is a certain number of students who exhibit characteristic elements of specific abilities for achieving higher results in learning than their peers. Within this context the author presents problems of early identification, the procedures and techniques of identifying gifted students and the characteristics of giftedness on an assessment scale.

1. Problemi rane pedagoške identifikacije

1. Najveći naučni i praktični problem rane identifikacije darovitosti, kao i identifikacije darovitosti uopšte, je pomanjkanje pronalazjenja adekvatnog pedagoškog rada s darovitimima.

Zbog toga je pedagoški akcenat na proces i smisao identifikacije dobrodošao pokušaj unapređivanja procesa identifikacije darovitih, ali i inovantan put otvaranja drugačijeg gledanja ne samo na čin, već u prvom redu, na smisao identifikacije i, nameru i svrhu, razloge iz kojih se crpi energija za istrajavanje u podsticanju rada s darovitim pojedincima i ohrabrivanje pedagoške prakse da je istrajavanje jedno od najelegantnijih dokaza njihove kompetentnosti u poslovima za koje su se kvalifikovali. O prirodi darovitosti, o osobinama darovite dece, o instrumentima identifikovanja kao i o elementima koje valja zapaziti i pratiti kod svakog deteta, ali i o načinu podsticanja razvoja neke crte koja darovitost atributira, i na kraju, o radu s ovom decom, nastavnici su najmanje informisani u toku redovnog diplomskog studija, čak se malo ovim problemima bave i postdiplomski i specijalistički studiji. No, pedagoška periodika ne dodiruje ovo pitanje na pristupačan i pedagoški način, pa je pravo čudo kako rad s darovitom decom nije kod nas sasvim

nestao. Ono malo što se na ovom polju radi više je improvizirijum entuzijasta, a manje društveno, naučno i praktično osmišljen sistem. Neizmerna je to društvena šteta, ogroman nedostatak pedagoških disciplina i najkarakterističniji kvalifikativ ostataka stare škole.

Svrha pedagoške identifikacije darovitosti sadržana je u logičkom smislu uspostavljanja veza između prirode dara deteta, s jedne strane, i komunikacijskih izazova sadržaja koji se nalaze u okruženju deteta, s druge.

Sa naučnog stanovišta darovitost je objašnjena, zahvaljujući u prvom redu psihologiji, pronađeni su pouzdani načini identifikovanja i otkrivanja darovite dece i omladine sa čitavom serijom instrumenata među kojima i različite vrste testiranja, intervjuisanja, opservacija itd., a to najčešće obavljaju timovi stručnjaka izvan škole, što je najslabija karika ovog veoma važnog naučnog i društvenog zadatka. Još od osamdesetih godina prošlog veka se traga za pedagoškim, jednostavnim, lakim i svrsishodnim načinom identifikovanja darovite dece u što ranijoj školskoj dobi sa namerom da se preduzmu na vreme adekvatni vaspitno-obrazovni postupci sa svakim darovitim pojedincem. Dečji sveukupni razvoj u predškolskom periodu kao i u vremenu polaska i trajanja osnovnoškolskog intervala ima sasvim prepoznatljive i specifične karakteristike razvoja sposobnosti kao i njihovog iskazivanja koje konstantno podstiču zanimanje svih nauka koje se na bilo koji način bave detetom. Sa stanovišta pedagoškog razvoja deteta na uzrastu osnovne škole, značajno je konstatovati da je taj proces relativno brz, u pravilu promenljiv bez obzira da li se izvana podstiče ili iznutra događa, i da je vrlo složen, što zahteva izrazitu naučnu i stručno-pedagošku izoštrenost školske sredine u blagovremenom otkrivanju promena, pravilnom prilazu deci i njihovim školskim mogućnostima i odmereno usklađivanje delovanja svih relevantnih faktora vaspitanja i obrazovanja u cilju pomoći učeniku da u svakom trenutku uspe postizati najviše što mu dati potencijal omogućava.

2. Drugi splet problema rane identifikacije nalazi se u pouzdanim saznanjima da se deca mlađeg uzrasta osnovne škole nalaze u najsudbonosnijem ontogenetskom periodu razvoja u kome se stalno i kvalitetno menjaju sve relevantne sazajne osobine ličnosti, ali i sve dosad poznate sposobnosti kao i senzo-motorne karakteristike, što je za identifikaciju izrazitih sposobnosti pojedinaca daleko bolje od ostalih vršnjaka sa namerom da se zapažene sposobnosti podsticajem i odgovarajućim pedagoškim tretmanom još više ubrzaju. Sve je to ozbiljna prepreka izradi valjanog *pedagoškog sistema rada s ovom decom* što uključuje stručan i na nauci zasnovan način: pedagoškog identifikovanja darovitih učenika, otkrivanja osobina i područja darovitosti, organizacije pedagoškog rada s darovitim učenicima, ocenjivanje, praćenje i vrednovanje rezultata rada darovitih, kao i prognostička slika na kraju obrazovnog ciklusa.

To je glavni razlog što se darovitoj deci u osnovnoj školi organizovano prilazi sa naučnog stanovišta tek u sedmom i osmom razredu što je u mnogim slučajevima kasno, a u opštem pristupu darovitoj deci parcijalno i selektivno.

U obrazovnom smislu, a obrazovanje je fundamentalna kategorija škole, čovek od rođenja do sedme godine neuporedivo više napreduje, u odnosu na period od sedme do sedamdeset sedme godine života. Podsetimo se samo sledećeg: čitanje, pisanje, računanje, posmatranje, merenje, govor, mišljenje, iskazivanje emocija, motivi itd. Zbog toga su najplodonosniji mislioci dvadesetog veka, koji su izučavali školu i obrazovanje, najčešće podvlačili sudbonosu ulogu fonda i kvaliteta znanja učitelja, i o njegovoj ulozi u školi kao obrazovnoj instituciji i poznavanja saznanja-afektivno-voljne prirode deteta (i čoveka) u svim etapama dečjeg razvoja. U ranom detinjstvu, u periodu koji obuhvata prvih šest razreda osnovne škole, sva saznanja o detetu i njegovom razvoju upozoravaju da je to doba u kome se najburnije i najbrže razvijaju sve strane ličnosti, ali se manje zna da se taj proces razvoja odvija prema prvom principu sveta logike i prvom principu održanja života na Zemlji: postojanje negacija i negacija negacije, a u sferi logosa, smisla saznanja tvrdnja – negacija – negacija negacije. Zapazimo li da dete na početku prvog razreda preferira sviranje na klaviru, to nikako ne znači da imamo pravo na zaključak kako je dete talent za muziku (još manje je neophodno insistirati samo na vežbanju na klaviru), jer već u toku drugog polugodišta dete može da pokaže da ume lepo od gline izvajati celu priču o Crvenkapi napuštajući sviranje na klaviru, čime je negirano polje muzike. No, ni tada se nikako ne sme izvoditi novi i konačan zaključak da je dete pronašlo svoj najviši stepen uspešnosti u likovnoj umetnosti. Tim pre što onaj treći deo trijade uvek "preti" da se realizuje na način da isto dete u drugom ili trećem razredu najednom pokaže da sa velikom strašću i uspešnošću prati vremenske i klimatske pojave u svojoj sredini sa začuđujućom tačnošću, preciznošću i velikim interesom tako da sve druge aktivnosti u slobodno vreme napušta posvećujući se fenološkom praćenju prirodnih pojava. Ako bismo samo školskom ocenom na uobičajen način ocenjivali dete, bilo bi ono u prvom razredu odlično iz muzičke umetnosti, u drugom iz likovne, a u trećem iz sveta oko nas. Takve informacije nisu od velike koristi ni nastavniku ni detetu, ali ni društvu u kome oni žive, jer ne sadrže svrhu, nameru, ne zna se šta s tim "draguljima". To je i danas temeljni problem pedagoškog tretmana, praćenja i vrednovanja napredovanja darovitih učenika na svim meridijanima sveta, i bio je kroz vekove, a da li će biti i u budućnosti to zavisi i o ovom simpozijumu, i sličnim propitivanjima jedne od najdelikatnijih pedagoških oblasti koja se nametnula još početkom proteklog veka.

Autori ovog rada prišli su, u sklopu reforme osnovne škole u Srbiji i reforme učiteljskih fakulteteta, izradi modela celovitog sistema pedagoškog rada s darovitim učenicima u osnovnoj školi koji bi obuhvatao naučnu utemeljenost pedagoških postupaka ranog identifikovanja, pedagoškog tretmana darovitih učenika u školi i sredini, kao i izradu i realizaciju poslova oko longitudinalnog procesa praćenja i vrednovanja napredovanja darovitih. Bila bi nam čast i veliko zadovoljstvo ako bi organizator ovog zanimljivog naučnog skupa prihvatio saradnju na tom polju.

3. Sa stanovišta namere i svrhe otkrivanja i tretmana dece viših obrazovnih mogućnosti u mlađim razredima osnovne škole, pristup ovom izuzetno velikom zadatku savremene škole i modernog nastavnika osposobljenog za individualni tretman zasniva se na pedagoškim saznanjima da *svako dete u odeljenju zaslužuje izuzetnu pažnju i da je praćenje svakodnevnog pedagoškog napredovanja deteta ključ uspešnosti nastavnika i svedočanstvo njegove kompetentnosti i stručnosti.*

Mišljenja smo da se darovita deca ne razlikuju od ostale dece po nekim manifestnim osobinama koje se lako otkrivaju, jer se nijedno ljudsko obeležje kojim se jedno dete razlikuje od drugih ne iznosi rado na svetlo dana, uključujući i intelektualnu superiornost. Praćenje rada, razvoja i pedagoškog napredovanja svih učenika u odeljenju, školi i društvu je sistem koji je u pedagogiji i njoj bliskim naukama do detalja razrađen. Rezultat ispravnog pristupa ovom pedagoškom problemu jeste otkrivanje i tretman darovite dece, isto kao što je i rezultat pristupa deci s poteškoćama u razvoju, talentovanoj deci itd.

Savremena škola na uzrastu od šest do četrnaest godina, bez obzira na sadržaje učenja, odnosno nastavne predmete i školske discipline, naročito vodi računa da sakupi dovoljno informacija o svim učenicima iz onih sposobnosti koje sudbonosno odlučuju o ličnom napredovanju u školskom životu i radu, kao i o sposobnostima relevantnim za socijalni život, emocionalni svet deteta i motivacionu sferu ličnog aktiviteta. Kad se ozbiljno analiziraju uspešne škole i uspešna društva, uočićemo da se u njima ove karakteristike zapažaju i preferiraju u prvom redu, jer se na njima gradi uspešnost. Daroviti su samo potvrda naučnog saznanja da nejednakost ljudi u obavljanju nekih radnji daje potencijalne mogućnosti svima da pronađu svoje najbolje strane u onim delatnostima u kojima će njihove sposobnosti biti garancija uspešnosti.

Vraćajući se na misao sa početka ovog pasusa korisno bi bilo napomenuti, šta je predmet praćenja i koje su oblasti naročito zanimljive za identifikaciju i tretman darovitih učenika u mlađim razredima osnovne škole? To su, pre svega, šest ključnih oblasti.

1. Uspešnost

Uspešnost i rang uspešnosti u školi, među vršnjacima, počevši od maternjeg jezika i jezičko-umetničkog područja pa do fizičkog vaspitanja sa sportskim aktivnostima, kako u školi tako i van nje, je prvo polje u kome se darovitost može zapaziti, evidentirati, otkriti adekvatnim instrumentima i započeti s posebnim individualizovanim pedagoškim tretmanom učenika, takvim koji odgovara njegovim trenutnim mogućnostima. Najčešće su darovita deca uspešna u svim predmetima i oblastima koje zahtevaju naglašeniju intelektualnu aktivnost, ali se jednoj z oni interesno polje iskaže kao manifestna superiornost. To treba zapaziti, dobro analizirati, izvršiti dodatne konsultacije sa odgovarajućim stručnjacima, roditeljima itd. kako bi se odabrao najbolji i najefikasniji način rada s detetom.

2. Intelektualna radoznalost

Intelektualna radoznalost je druga po redu "ekskluzivna" karakteristika darovitih pojedinaca. "Glad" za znanjem je urođena patentiranost retkih jedinki ljudskog roda čija je etiologija jasna.

Intelektualna radoznalost ima sve osobine praktičnog uma, težnje pojedinca da "u sebi" proverava zamišljeno. Neki su ovu osobinu nazivali mislećom voljom, što je zavodljiva teza koja pleni svakog ko bi želeo više doznati o onima koji su nošeni radoznošću uspeli otkriti mnoge tajne u prirodi i društvu, i rešiti mnoge zagonetke života. Istorija stvaralaštva ukazuje na izrazitu radoznalost još u detinjstvu mnogih umova iz sveta nauke, umetnosti, tehnike itd. Imamo sjajna svedočanstva o životu i radu u detinjstvu N. Tesle, N. Bora, A. Kamija, G. F. Hegela, I. Kanta, L. N. Tolstoja, F. Prešerna, S. Jesenjina, Paskala, Njutna itd. radije nove ili već poznate sadržaje učenja; da li nastoji ostvariti svoje ideje, da li se zanima za etičke probleme, zna li šta hoće, u čemu nerado učestvuje itd.

3. Logičko razumevanje sveta

Logičko razumevanje sveta koji nas okružuje je tipična karakteristika ličnosti koje krasi obdarenost. Univerzum kosmosa i logos čoveka su, kažu ontolozi, simetrija postojanja materije i svesti, a ovi su opet stvoritelji svega što postoji, s jedne strane, i specifičnog odraza u nama, u svesti, s druge strane. No, logično razumevanje sveta podrazumeva mnogo suptilnije refleksije suđenja i prosuđivanja od proste i jednostavne detekcije postojećeg stanja, postojećeg rasporeda činjenica i odnosa u svetu i svetovima realnosti. Podrazumeva predviđanje, anticipiranje prema složenim misaonim konstrukcijama.

4. Motivacija

Darovite, takođe, krasi i unutrašnja motivacija, ali im nije strana ni spoljašnja podsticajnost koja lekovito deluje u svim vremenima i svim prilikama. Poznata je "paradigma" glumca i publike, odnosno daroviti vole da ih sredina zapaža, podstiče i ceni, pa su različiti vidovi takmičenja sa društvenom i medijskom podrškom izuzetno važni oblici promovisanja uspeha darovitih, ali retko daroviti rade radi "slave", i lične koristi. O tome postoje brojna svedočanstva i naučna istraživanja, iako je u istoriji mnogih nauka poznata i druga strana medalje: bolesna gramzljivost za zlatom velikih umova.

Treba znati da se daroviti nikad neće iskazati u situacijama u kojima je "copor" nadređen pojedincu, gde se individualitet poništava ili ne sme ili ne može iskazati, u situacijama kada "zakone" života piše rulja, kada se život društva ravna prema marginalnim grupama, kada nema mogućnosti niti potrebe da se pojedinac afirmiše time što bi spasio grupu ili nešto spasonosno za grupu napravio. "Ja" je ključ za atmosferu koja pogoduje darovitima. Oni ne žele i ne mogu živeti srećno u sredinama u kojima vlada primitivna svest poput one "jedan od nas" umesto "ja". U društvima u kojima se ne ceni uspeh i ne afirmišu uspešni, daroviti ne mogu

prosperirati, napredovati i nastoje takvo društvo napustiti. Nema darovitog deteta, niti darovite ličnosti koja nije poznata po izrazitom motivisanošću za rad, za neku aktivnost, za neki vid delatnosti. Darovitom oduzeti mogućnost da radi ono što voli, sprečiti darovitu decu da se igraju znači podsticati da se u njima rano razvijaju nesocijalizacijski nagoni, ali i strahovi koji porazno deluju na ličnost.

5. Socijalna zrelost

Socijalna zrelost je oduvek bila karakteristika onih koji brzo uče, odrastaju i uspešno stvaraju.

Daroviti pojedinci u ljudskom rodu, na sreću ili na nesreću – zavisi o prilikama u istorijskom periodu života i vremenu odrastanja, rano sazru, pre svojih vršnjaka prosuđuju o svome mestu u društvu, sa odraslima često učestvuju u "ozbiljnim" razgovorima koji se najčešće odnose na porodične i društvene prilike i prilike u mestu stanovanja, često rade poslove odraslih ljudi itd., ali nikad ne "zaboravljaju" da su deca.

Darovita deca dobro sarađuju sa vršnjacima, sa odraslima, ne idu po svaku cenu za većinom pa nisu ni povodljiva u većim grupama, rado preuzimaju dužnosti u grupi vršnjaka, uspešno izvršavaju obaveze koje im daje grupa i predano rade za grupni interes, pouzdani su u poslovima planiranja i organizovanja, zastupaju uvek demokratske odnose u grupi, samosvesni su i samopouzđani, izrazito se uživljavaju u probleme drugih itd. Pomoću tri semantičke gradacije i simbolima prva tri slova abecede moguće je vrlo jednostavno doznati koje dete ima izrazitu sposobnost socijalne kontaktibilnosti koja "pristaje" darovitim kao "medalja" časti.

6. Učenje

Daroviti uspešnije uče od drugih. Uspešnije pamte i još uspešnije rešavaju probleme. Ovde se nalazi jedna od najsloženijih antinomija u pedagogiji, ali i u istoriji društva, kao i u antropologiji. Pored toga što je klasičan primer antinomskog rasporeda činjenica, ova antinomija nosi i jednu od najvećih nepravdi u istoriji ljudskog roda. Sva otkrića na svetu, sve do Filona Vizantijskog (graditelja mostova) nije se znalo ko je otkrio način odapinjanja luka i strele, pa i luk i strelu, sekiru, testeru, točak, vatru, iglu, čekić, nož itd.

Oni koji su najuspešnije učili, otkrili sve bez čega bi svet i danas bio u kamenom dobu ostali su za sva vremena i zauvek anonimni. Ko zna kakav bi svet bio danas da je bilo drugačije?

Daroviti pojedinci su podigli svet na civilizacijske temelje, pojedinci su pronašli luk i strelu kad je trebalo, daroviti su otkrili sekiru i testeru kad su bile neophodne ove alatke, konstruisali su točak i dolap, hirurške instrumente još u Pompeji itd. Pođemo li korak bliže našoj temi doznaćemo da je parnu mašinu otkrio odrastao čovek, ali ventile za hlađenje mašine pronašao je dečak od trinaest godina, a samo tri godine je bio stariji Paskal kad je objasnio prirodu zvuka.

Istorija je počela da pamti darovite pojedince onda kada je bilo malo svega pa je potencijalno pretela opasnost svakome od svakoga, pa se dogodilo to da je sudbina grupe zavisila o darovitima i domišljatima. Ni danas nije drugačije na velikom delu naše planete zemlje.

Od tada je, pa sve do naših dana, uz svako otkriće i ime pronalazača, uz svaki izum i izumitelj, uz svaku izrazitu pojedinačnu pamet i dokaz. Za to uzdizanje darovitih i njihovo obeležavanje u sredinama u kojima žive i u društvima u kojima se razvijaju ima građanska epoha. Toj dovitljivosti građanskog društva da darovite i talentovane pojedince iz anonimnosti uzdigne na društveni pijedestal ravan carevima i kraljevima može zahvaliti čitava epoha koja se danas naziva naučno-tehnička evolucija ili informatičko društvo, jer počivaju na plećima otkrića i saznanja darovitih. Daroviti su utemeljili građansko društvo koje se i samo zasniva na uspešnim. (Iz ovog bi se mogla izvesti valjana priča o eventualnoj pravdi i nepravdi kao pojmu i kao činu, a trebalo bi mnogo šta analizirati u naše vreme i pre njega radi budućnosti, ali mi nemamo taj zadatak pa ćemo ostaviti za neku drugu priliku.)

2. Postupci tehnike ranog identifikovanja darovitih učenika

Rano otkrivanje darovite dece sastoji se iz baterije posebnih instrumenata pedagoškog praćenja napredovanja i razvoja svakog učenika u odeljenju. Pri tom je primarno pitanje pravilne i svrsishodne aktivnosti pristupa darovitoj deci edukovanje nastavnika za ovaj posao, za pravilan pristup identifikaciji i tretmanu darovite dece. Ne jedno pa drugo, niti jedno ili drugo, već i jedno i drugo. Nije moguće identifikovati darovitu decu, ako nastavnici ne raspolazu znanjima i instrumentima koji se mogu koristiti u tom zanimljivom, ali i složenom procesu i postupku. No, ništa ne znače identifikacijske karakteristike darovitog deteta nekome ko ne zna kako i šta se s tim dragocenim "materijalom može" i mora raditi. Sve dok učitelji koji rade u mlađim razredima osnovne škole nisu bili fakultetski obrazovani nije ni postojala ozbiljnija mogućnost pedagoškog identifikovanja i tretmana ovih učenika u mlađoj osnovnoškolskoj dobi. Koristili smo deset skala procene darovitosti. Skale smo opisali.

3. Karakteristike darovitosti prema skalama procene

Prema skalama procene, zapaženim sposobnostima učenika i postignutom uspehu u školskom napredovanju moguće je statističkim postupcima izdvojiti sve učenike koji su postigli iznadprosečne rezultate, a nalaze se iznad trećeg kvartila, odnosno u totalu su postigli minimum 150 bodova i faktorskom analizom pronaći sličnosti i razlike između postignuća svih učenika u ova tri stratuma, kao i poredenje

sa ajtemima sadržaja skala procene radi uvida u međusobne veze i odnose kako osobina koje se skalama procenjuju, tako i supstrata koji se ukrštanjem elemenata skala, delova skala i skala u celini, stvaraju. Moguće je izdvojiti tri karakteristična nivoa darovitosti koji, i pored individualne obojenosti dara i individualiteta svakog pojedinca, unutar svake grupe sadrže zajedničke sasvim konkretne karakteristike darovite dece koje imaju začuđujuće sličnosti na koje valja upozoriti i koje se u vaspitnom radu trebaju koristiti:

1. Izrazito daroviti učenici

Izrazito daroviti učenici koji se nalaze između 184 i 200 postignutih bodova imaju jedinstvenu i zajedničku osobinu koja bi se mogla nazvati *potencijalnim liderima akademske elite*, jer su karakteristične identifikovane osobine povezane u okviru najvišeg stepena kauzalnih veza u zanimljiv konstrukt koji ima sasvim prepoznatljivo obojene crte ličnosti, a koje opet u međusobnom spletu delovanja daju ton darovitosti pojedinca. Povežemo li sve zapažene osobine, koje sa najmanje 80% sigurnosti prognostički pripadaju konkretnom učeniku, iz svih instrumenata merenja, smislenim iskazima uobičajenima za darovite pojedince, možemo sa najvišim stepenom sigurnosti reći da učenik N. N. pripada grupi potencijalnih lidera akademske elite, jer:

- je učenik N. N. omiljen među svojim vršnjacima i rado biran za vođu grupe u svim prilikama kada je trebalo izvršavati konkretne zadatke, i kada je grupa zavisila o uspehu vođe grupe;
- izrazito je, ali podjednako uspešan u matematici, prirodnim i društvenim naukama, ali je ipak njegova najjača strana matematika i nauke oko matematike, jer i sam je sklon da u svim prilikama i na svim mestima učestvuje u takmičenju iz matematike bez obzira da li se radilo o potrebama grupnog učestvovanja ili individualnog isprobavanja samoga sebe;
- čitanje savladao pre polaska u školu, i to sam bez ičije pomoći, rano je počeo čitati isto ono što čitaju i odrasli u kući, naročito je zainteresovan za kapitalna dela kao što su enciklopedije, leksikoni, atlas, itd. jer u njima nalazi kratke definicije sa čestim ilustracijama kojima se služi da bi razumeo smisao, brz je čitač i podjednako brzo pamti i razume pročitano, pa školske obaveze izvrši mnogo pre od drugih i kvalitetnije od mnogih, ali je i probirljiv čitalac izbegavajući da čita sve što mu padne pod ruku jer slobodno vreme iskoristi za aktivnosti u kojima se isprobava, u kojima može slobodno eksperimentisati, stvarati, graditi, rastavljati da bi drugačije sastavljao itd. Po broju pročitanih knjiga nema mu premca među vršnjacima;
- pun je ideja, prava oluja predloga kada se javle situacije u kojima se ideje zahtevaju, traže i imaju smislenu ulogu u održavanju stanja, situacije ili su prilike nametnule potrebu za novim idejama;
- ima istančan osećaj za pravednost, vrlo je solidaran sa slabim i nemoćnim, rado pomaže drugima u teškim situacijama ne tražeci nikakvu protuvuslugu podstičući

i druge da se angažuju u tom poslu, suprostavlja se autoritetima u svim slučajevima u kojima se služi saznanjima o nečemu, brani naučne i etičke principe pod svaku cenu uključujući i posledice neugodne, lične neugodnosti radi odbrane stava;

- radoznalost je prepoznatljiva osobina učenika, zato voli eksperimentisati, sastavljati i rastavljati sve što mu pod ruku dođe i što ima elemenata za istraživanje, vrlo uspešno koristi gotove modele, nacрте, sheme itd. kako u igri od najmlađih dana tako i u školskom radu na zadatu ili slobodnu temu;
- jako je zainteresovan za etičke probleme, učestvuje u etičkim raspravama i pri tom brani svoje stavove, prepoznaje moralne odnose među ljudima i postupke kojima se ljudi služe u životu uključujući i najbliže, razočara se ako vidi da neki njemu bliski primenjuju neetičnost u životnom pristupu;
- u manjoj grupi je povodljiv i prihvata vodstvo drugoga u situacijama kada to za tog drugog mnogo zna, ali je u velikoj grupi sasvim samostalan, teško povodljiv i isključuje se iz aktivnosti ako predviđa neuspeh ili mu se po nekom kriterijumu ne dopada sadržaj rada grupe ili neki vodeći članovi grupe;
- retko, ili gotovo nikad ne učestvuje svojom voljom u poslovima u kojima unapred zna da gubi, ili da neće biti vrlo uspešan, ili ako neće postići rezultate koji se od njega očekuju;
- nestripljiv je i retko je zadovoljan svojim tempom rada, hoće ne samo tačno i precizno da napravi započeto, već hoće da to sve bude još i brže; retko je sam sa sobom zadovoljan, teži perfekciji radi čega ima problema najčešće zdravstvenih, a potom i problema sa stizanjem na vreme da obavi mnoštvo obaveza koje se uzrastom gomilaju;
- ako mu grupa poveri dužnosti koje su za grupu važne izvršava ih sa velikom radošću i sa velikim zalaganjem jer inače sve preuzete obaveze izvršava sa puno zalaganja i samoodricanja težeći da uspe izvršiti obaveze verno zadanom originalu;
- zna planirati i vešto se služi planom rada ma kojeg vida bio i bez obzira o kom se vidu planiranja radilo prepoznatljivo se vidi da preferira sve poslove planski organizovane i da sve poslove koje preuzima nastoji najpre isplanirati tako da ih najpre razume, a zatim da se poslovi odvijaju po etapama, po nekom redu i sa smislom koraka od početka prema kraju zamišljajući i kraj u gruboj skici;
- u odnosu na vršnjake lakše i mnogo uspešnije uočava bitno apstrahujući sporedno, vrlo efikasno uočava i rešava probleme u sadržajima učenja kao i u životnim situacijama, eliminiše sporedno iz vidnog polja prema principima koji se nalaze u kontekstu shvatajući vrlo uspešno smisao veza koje stoje između činjenica, lica, predmeta i pojava, vrlo često ga zanimaju detalji sadržaja zadatih problema i situacija naročito u onim prilikama kada detalji služe razumevanju principa koji stoje u pozadini zbivanja i prekrivaju "vidno" polje shvatanja, mnogo brže od vršnjaka opaža i razume složene pojave i procese koji se nalaze u sadržajima koji se proučavaju;

- uspešno uči nove sadržaje tako da već na prvi pogled daje mogućnosti uočavanja da uči s lakoćom, brže od ostalih u grupi i najčešće želi brzi tempo pa je u frontalnom radu često "nezaposlen"; u usmenom izrazu prepoznaje se po brzini, skladnosti i tačnosti misli, a u pismenom izrazu pokazuje očitu jasnoću misli, jezgrovitost izraza sa mnogo većim bogatstvom reči kojima raspolaže u odnosu na vršnjake; čita mnogo pravi je "gutač" tekstova, najčešće uspešno uči i sadržaje izvan redovnog programa na dodatnim kursevima ili izvan škole u naučnim i umetničkim grupama, ali se od najmlađih dana uspešno samoobrazuje.

2. Daroviti učenici

Daroviti učenici koji se nalaze između 166 i 183 boda, vezani su takvim procenjenim osobinama koje se mogu atribuirati zajedničkim pojmom *potencijalni pripadnici akademske elite*, jer svako dete koje identifikujemo je prepoznatljivo po tome što:

- izrazito se trudi da razume ono što uči i u tome vidljivo uspeva; ima smisla za humor pa mnogi žele njegovo društvo; rado prihvata rukovodeće uloge među vršnjacima a zato što je pun ideja i vrlo odgovoran prema preuzetim obavezama rado ga vršnjaci biraju da ih predvodi u radu i igri; prepoznaje se izrazitoj kratkoći i jasnoći misli i u pismenom i u usmenom izrazu, sa malo reči želi mnogo reći i u tome vrlo efikasno uspeva tako da je teško ne zapaziti ovu karakteristiku kojom teži da se uzviši do sažetosti, štedeći reči produkuje mnogo misli tako da se o napisanom i izrečenom često ima sta reći kao o svakom ljudskom stvaralačkom rezultatu;
- je rano savladao tehniku čitanja, najčešće bez ičije pomoći, već u prvom razredu samostalno čita, prepoznaje se u kući i među drugovima kao i u školi po tome što često postavlja najrazličitija pitanja pokazujući da se uspešno druži sa "prijateljima" smisla (šta, zašto, kako, gde, ko itd.);
- sve što voli i što ga privlači zaokuplja ga celog, tada se time zanima uporno ne obraćajući pažnju na okolinu i izazove okruženja (radi čega najčešće imaju ova deca neprilika u životu) radeći ne samo uporno već i začuđujuće dugo ako ne uspeva doći do isplaniranog cilja;
- teži savršenstvu pa stalno popravlja urađeno, menja, dopunjava preinačuje itd. da bi došao do planiranog kraja, pa se za ovo dete može sa sigurnošću reći da uvek zna šta hoće;
- u raspravama na zadane teme, za razliku od slobodne komunikacije, među vršnjacima uvek dominira;
- u uverenjima je izrazito ustrajan i nepokolebljiv iznoseći i braneći stavove za koje se zalaze i za koje zna i veruje da su moralni, ispravni, pravedni i humani;
- postavlja pred sebe vrlo visoke zahteve u školskim i životnim obavezama pa je često u prilikama u kojima mu nedostaje vreme za sve što želi, malo spava i malo se radi toga odmara sto se mora imati u vidu kako bi se zdravstveni potencijal deteta sačuvalao, razvijao i unapređivao;

- u školskim obavezama i obavezama koje dobrovoljno preuzme izvan škole nastoji sve preuzeto završiti najbrže, najbolje pa ima sve elemente koji upozoravaju na perfekcionizam i u radu s detetom mora se voditi računa o distribuciji rada i slobodnog vremena, često s detetom razgovarati u školi i u porodici na tu temu;
- prilagodljiv na nove situacije, nije spreman na konflikte i uvek ih izbegava kada je to moguće, prima savete i rado ih daje smatrajući da su saveti sastavni deo međuljudske komunikacije; zna poslove planirati i rado savladava sadržaje u kojima se nalaze planski elementi, iz planskih orijentira rešava situacije kada preuzme obavezu od starijih da neke poslove za njih ili u njihovo ime obavi, tada je u takvim prilikama izrazito pouzdan; među vršnjacima se raspoznaje po zastupanju pravednih i ravnopravnih odnosa, ne trpi nikakve izuzetke, ne želi povlastice za sebe, hoće u društvu všnjaka da bude tretiran kao svaki od njih, vrlo osetljiv na nepravde bez obzira da li se čine njemu ili nekome u njegovoj okolini; samouveren je i pun samopouzdanja u svoje snage, ali samo dok postoji vidljivo neko ko će presuđivati i sa uverenjem da će presuda biti pravedna, tačna moralna. Ostale poslove koje niko ne proverava i za koje veruje da nikome i ne trebaju ne radi sa samopouzdanjem u vlastite snage, jer nema nikakvog oslonca u projekciji razmišljanja ko će vrednovati, čemu to služi i na kojim je principima vrednovanje zasnovano;
- solidaran je i vidno se uživljava u nevolje drugih nastojeći pomoći na sve načine kojih se doseti ili koje neko organizuje i predlaže; vrlo oštro reaguje na druge koji se radi nečega ustežu da pomognu ljudima u nevolji;
- lako i uspešno zaključuje što najpre pokazuje da s lakoćom otkriva uzroke i posledice u sadržajima učenja kao i svetu koji ga okružuje;
- vrlo lako zapaža sličnosti i razlike pa s lakoćom izvodi zaključke uvek kada je u vidnom polju više elemenata među kojima se veze mogu otkriti skrivenim vezama pri čemu je neophodno izdvajati bitnosti i zanemarivati sporednosti. Vešto generalizuje baš zbog pomenute karakteristike uočavanja problema među brojnim činjenicama;
- u kontaktu s novim sadržajima kao i u prilikama kada je neke radnje nužno uvežbati da bi se naučeno moglo razviti do savršenstva, izrazito vlada koncentracijom pažnje i usmerava sve intelektualne i senzomotorne aktivnosti na predmet učenja i vežbanja nastojeći da mu nijedan detalj ne promakne;
- u usmenom načinu komunikacije, kao i u komunikaciji s nastavnicima u cilju da izloži naučeno lakše se snalaze nego u pismenom, brzo formuliše odgovore na postavljena pitanja i uspešno osmisli sadržaj, stil, dubinu i širinu odgovora; bivanja.

3. Delimično darovite učenike

Delimično darovite učenike, koji se nalaze između 150 i 165 mesta na skali totalnih bodova, vezuje više zajedničkih osobina među kojima se posebno ističe *talenat* u nekim oblastima školskog života i rada uključujući i sposobnosti da u parcijalnim školskim predmetima, čitavim područjima ili delovima nastavnih pred-

meta i aktivnosti pokazuju superiorne rezultate, da su zainteresovani da se tim aktivnostima bave i da vrlo rado prisustvuju svakom vidu takmičenja iz tih oblasti.

4. Umesto zaključka

Predlažemo da učiteljski fakultet u Vranju napravi projekat o pedagoškoj indentifikaciji darovitih učenika u mladim razredima osnovne škole, koji će se realizovati na prostoru juga Srbije i na prostoru jednog dela Slovenije.

LITERATURA

1. Blažič, M.: Učitelji in alternativni didaktični koncepti, Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Novo Mesto, 2002.
2. Jukić, S.: Z nadarjenimi učenici morajo delati nadarjeni učitelji, Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Novo Mesto, 2002.
3. Djordjević, B.: Darovita deca i obrazovanje učitelja, Učiteljski fakultet, Zbornik radova, Jagodina, 1997.
4. Dedić, Đ; Stanimirović B.: Nastava ubrzanog pedagoškog napredovanja, Učiteljski fakultet u Vranju, Vranje, 1998.
5. Furlan, I.: Darovita djeca, Zbornik radova šestog kongresa psihologa Jugoslavije, Sarajevo, 1978.
6. Furlan, I.; Kobola, A.: Ubrzano napredovanje učenika osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 1971.
7. Kobola, A.: Ubrzano napredovanje najposobnijih učenika osnovne škole, Pogledi i iskustva u reformi školstva, Beograd, br. 2, 1968.
8. Nešković, Z.: Neki problemi obdarene djece i problemi njihove indentifikacije, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1984, br. 4.

Dr. Stojan Cenić, visokoškolski učitelj za pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Vranju, avtor številnih knjig in člankov s tega področja.

Dr. Djuro Dedić, visokoškolski učitelj za pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Vranju, avtor številnih knjig in člankov s tega področja.

Vloga učitelja pri spodbujanju ustvarjalnosti

Izvorni znanstveni članek

UDK 37.042.2

DESKRIPTORI: kreativni potencijali, darovitost, individualitet, samorealizacija, subjekatska pozicija, individualizacija

POVZETEK – U radu se objašnjavaju smisao, značaj, mogućnosti i uloga nastavnika u razvijanju kreativnih potencijala darovitih učenika. Ukazuje se na potrebu izbora sadržaja, metoda, oblika i sredstava pedagoškog rada koji učenicima u većoj mjeri omogućavaju razvoj individualiteta, samorealizacije, i usavršavanja i izražavanja svoje specifične darovitosti. Posebno je istaknuta važnost principa individualizacije i personalizacije vaspitno-obrazovnog rada, potreba jačanja subjekatske pozicije učenika i stvaranja povoljnog psihosocijalnog miljea kao osnovnih pretpostavki podsticanja razvoja darovitih učenika.

Emancipacija, samoodređenje, imaginacija, adaptibilnost, kompetencija, autonomnost, suodređenje, autentičnost, individualitet, sposobnost za promene i stvaralaštvo su nove vrednosti i svojstva ličnosti koja su, eksplicite ili implicite sadržani u određenjima savremenih ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja.

Osnovna pedagoška strategija ostvarivanja ovako projektovanih ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja u školi izražava se u zahtevima za:

- *Jačanje subjekatske pozicije učenika.* To se prvenstveno obezbeđuje većim stepenom individualizacije i personalizacije vaspitno-obrazovnog procesa.
- *Stvaranjem povoljne psihosocijalne klime i kreativnog ambijenta u školi.* Teži se izgrađivanju međusobnih odnosa koji su zasnovani na razumevanju, poverenju i saradnji, smanjenju autoritarnog ponašanja nastavnika, personalizovanom odnosu nastavnika prema učenicima i obezbeđivanju uslova za podsticanje slobode, autonomnosti, stvaralaštva, kreativnosti i samorealizacije učenika.
- *Kvalitetno ostvarivanje vaspitno-obrazovnog procesa* u svim njegovim fazama, segmentima i oblicima.

Original scientific paper

UDC 37.042.2

DESCRIPTORS: creative potentials, giftedness, individuality, self-realisation, subject position, individualisation

ABSTRACT – The paper explains the importance, possibilities and role of the teacher in the development of creative potentials of gifted students. It is necessary to select proper teaching contents, methods and forms that would allow the students to develop their personality, self-realisation and help them to express their specific gifts. The principle of individualisation and personalisation of educational work is especially important as are also the strengthening of the subject position of the students and the creation of a suitable psychosocial environment as the basic preconditions in the encouragement of the gifted.

Obezbeđivanje mogućnosti za razvijanje kreativnih potencijala učenika u školi razumemo prvenstveno kao stvaranje psihosocijalnih i pedagoških uslova, koji podstiču razvoj i ispoljavanje individualiteta učenika.

Učenici imaju potrebe da izražavaju svoje individualne osobenosti i potencijale. Žele da se dokazuju pred sobom i onima do čijeg im je mišljenja i ljubavi stalo (vršnjacima, nastavnicima, roditeljima). Nastoje da budu primećeni, shvaćeni, prihvaćeni takvi kakvi jesu, i u naporima da budu kompetentni i uspešni.

Odgovarajućim sistemom metoda, postupaka, sadržaja i sredstava i odnosom prema učenicima nastavnici, u većoj ili manjoj mjeri, mogu podsticati učenike da usavršavaju i izražavaju sebe, razvijaju svoje sklonosti, sposobnosti, interesovanja, vrednosti, ideje i kreativne potencijale.

Samorealizacija je primarna čovekova potreba i njegovo generičko svojstvo. Čovek je kreativno i stvaralačko biće koje teži da ostvari sve ono što može da ostvari kao suštinu svoga postojanja. Zadovoljavajući ovu potrebu, škola i nastavnici produbljuju, podstiču, usmeravaju, kultiviraju i osposobljavaju učenike da izraze sebe u skladu sa svojim sposobnostima, senzibilitetom i ubeđenjima. Pri tome, bitno je da učenici usvoje i odgovarajuća pravila međusobnog komuniciranja, ponašanja i prihvatljivih normi samorealizovanja.

Ako želimo da vaspitanjem i obrazovanjem podstičemo kreativne potencijale učenika nužno je da učionica i škola postanu u što većoj mjeri psihosocijalni i radni ambijent u kome će učenici imati prilike da rešavaju probleme, konstruišu, provjeravaju, vrednuju, istražuju, projektuju, eksperimentišu i izražavaju svoje kreativne mogućnosti. Oni moraju biti oslobođeni straha da će pogrešiti, dobiti slabu ili pokvariti ocenu, doživeti neuspeh i izgubiti poverenje nastavnika i vršnjaka. Učenici u školi moraju imati stvarne mogućnosti da zadovoljavaju svoju prirodnu radoznalost, interesovanja, potrebe za druženjem, kompetencijom i stvaranjem. Škola, dakle, mora postati podsticajni i kreativan psihosocijalni i radni ambijent.

Daroviti učenici se u školi suočavaju sa brojnim problemima i teškoćama koje ometaju njihov razvoj i napredovanje.

Za njihovo uspešno prevazilaženje potrebno je da učenici ulože odgovarajući intelektualni napor, veštinu komuniciranja i konstruktivnost u razrešavanju problema sa kojima se susreću. Zato je potrebno kod učenika razvijati sposobnosti praktične primene znanja, korišćenja različitih izvora saznanja i podsticati ih na međusobnu saradnju, razmenu iskustava i timski rad. U stvarnim vaspitno-obrazovnim i životnim situacijama učenici dobijaju realnije predstave o svojim mogućnostima i ograničenjima.

U podsticanju kreativnih potencijala planski se moraju predupređivati pojave egocentričnih shvatanja i ponašanja, samoljublja, narcisoidnosti, samodovoljnosti i ignorisanja potreba i vrednosti drugih učenika, nezdravog takmičenja, malodušnosti, razočarenja, demoralizacije.

Upoznavanje učenikove ličnosti i uslova u kojima živi jedna je od osnovnih pretpostavki za pedagoški valjanu individualizaciju rada sa darovitim učenicima.

Primenom raznovrsnih metoda, tehnika i sredstava potrebno je da nastavnik što objektivnije upozna i utvrdi: opšte i posebne sposobnosti, sklonosti, potrebe, interesovanja, želje, vrednosti, temperament, svojstva volje i karaktera, nivo motivisanosti i aspiracija, znanja, iskustva, mogućnosti, ograničenja i poteškoća koje učenici imaju u svom razvoju, učenju, socijalizaciji, kao i druge osobenosti i uslove bitne za psihosocijalni status učenika. U skladu sa utvrđenim individualnim razlikama i osobenostima učenika, uslovima koji mu stoje na raspolaganju i koje može da kreira, nastavnik treba da bira i kombinuje metode, oblike i sredstva vaspitno-obrazovnog rada, koji u najoptimalnijoj meri odgovaraju pojedinom učeniku. Dakle, individualizacija i personalizacija vaspitno-obrazovnog procesa bitne su pretpostavke obezbeđivanja povoljnih mogućnosti za razvoj darovitosti.

Za uspešno napredovanje darovitih učenika veoma je bitan karakter psihosocijalne klime u odeljenju i školi.

Povoljnu psihosocijalnu klimu karakterišu odnosi međusobnog razumevanja, uvažavanja, naklonosti, povrenja, empatije, pravičnosti, poštovanja zajedničkih normi i vrednosti, radna i vedra atmosfera, demokratski i humanizovani odnosi između učenika i nastavnika i samih učenika. Učenicima pogoduje milje u kome mogu slobodno da izražavaju svoju ličnost, u kome se njihove ideje, mišljenje i stavovi sa pažnjom razmatraju i uvažavaju u meri koliko su opravdani i konstruktivni. Takav ambijent doprinosi poboljšanju subjektivne pozicije učenika i opšte pedagoške klime u odeljenju i školi.

Značajne mogućnosti za podsticanje razvoja darovitih učenika nalaze se u posebno kreiranim pedagoškim situacijama.

To su časovi redovne nastave kada nastavnik planira – projektuje odgovarajuće nastavne situacije (zadatke, probleme, vežbe i sl.) kojima podstiče angažovanje i iskazivanje učeničke maštovitosti, inventivnosti, originalnosti, kritičnosti, imaginativnosti, kreativnosti i stvaralaštva učenika. Dopunska i dodatna nastava, slobodne učeničke aktivnosti, sekcije, klubovi, kružoci, tzv. interesne grupe, pod uslovom da su pedagoški pravilno organizovane, pružaju učenicima znatnije mogućnosti da utiču na izbor sadržaja, metoda i oblika rada i da te aktivnosti kreiraju u skladu sa svojim željama i interesovanjima. Izložbe, smotre, takmičenja, tribine, razni oblici učeničkog stvaralaštva (literarnog, likovnog, muzičkog, radno-tehničkog i sl.), različite akcije (radne, ekološke, humanitarne, istraživačke i sl.) su povoljne mogućnosti u kojim učenici mogu da iskažu svoju talentovanost, znanja i sposobnosti.

Učenicima odgovaraju demokratski i humanizovani odnosi (sloboda, razumevanje, saradnja, emotivna toplina, uvažavanje). Učenik želi da bude shvaćen i prihvaćen od nastavnika kakav on jeste, a ne kakvim bi nastavnik hteo da on bude. Zato učenicima mnogo više odgovara da se nastavnici njima bave kao ličnostima, a ne samo kao talentovanim učenicima.

Učenicima ne odgovaraju situacije i aktivnosti koje su povezane sa neprijatnim osećanjima, kao što su strah, kajanje, bezvrednost, odbačenost, nesimpatija. Zato ovakva sredstva kontrole učeničkog ponašanja treba svesti na minimum i stvarati situacije, odnose i atmosferu koju karakterišu prijatna osećanja: radost, ponos, zadovoljstvo sobom, ljubav (Trebješanin, Šefer, 1991, str. 78).

Na razvoj kreativnosti učenika nepovoljno deluju i sledeći činioci i okolnosti:

- loša komunikacija između učenika i nastavnika, kao i nedostatak blagovremene i objektivne povratne informacije o napredovanju i uspešnosti učenika;
- nedovoljno uvažavanje razvojnih i individualnih potreba, interesovanja, sposobnosti i aspiracija učenika;
- emotivno hladan odnos i nezainteresovanost nastavnika za učenička postignuća i napredovanje;
- neodstatak pedagoških podsticaja i aktivnosti u kojima učenici mogu da zadovolje svoje psihosocijalne potrebe;
- nastavnikove diskvalifikujuće, omalovažavajuće i obeshrabrujuće verbalne i neverbalne reakcije na nedovoljnu uspešnost učenika.

U procesu samorealizacije potrebno je da nastavnici učenicima pruže pomoć da potpunije i lakše shvate i izraze sebe, objektivnije procenjuju svoje mogućnosti i ograničenja, razumeju svoje probleme i njihove uzroke. Učenicima je veoma značajna pomoć koju nastavnici mogu da im pruže u pogledu izbora najcelishodnijih puteva i sredstava za sopstveni razvoj i afirmaciju. Učenicima koji imaju teškoće i probleme u izražavanju i usavršavanju svoje darovitosti nastavnici mogu pomoći preduzimanjem sledećih pedagoških postupaka i mera:

- podsticanjem učenika na postignuća koje su u skladu sa njihovim objektivnim potencijalima i okolnostima u kojima žive, uče i stvaraju;
- pomoć u izgrađivanju što realnije slike učenika o svojim mogućnostima i ograničenjima;
- pomoć učenicima u postavljanju realnih ciljeva i shvatanja relacija između postavljenih ciljeva i želja, i strategije i načina njihovog ostvarivanja;
- dijagnostikovanjem teškoća i problema koje učenici imaju u procesu samorealizacije i sugerisanjem rešenja za njihovo otklanjanje, ublažavanje i prevazilaženja;
- individualizovanjem zahteva i očekivanja u skladu sa objektivnim mogućnostima učenika i uslovima u kojima žive;
- davanjem odgovarajućih instrukcija učenicima putem kojih mogu lakše da prevaziđu ili otklone probleme sa kojima se suočavaju u školi, svom stvaralaštvu i odnosima sa vršnjacima, roditeljima i nastavnicima;
- osposobljavanje učenika u pogledu izbora i primene tehnika racionalnog učenja, stvaralačkih aktivnosti, komuniciranja i ovladavanja sredstvima i metodama samoorganizacije, samorehabilitacije, samorazvoja i samorealizacije.

Savremena škola treba da se organizuje tako da omogući razvoj "stvaralačkog mišljenja koje je istinska osnova naučnog i umetničkog stvaranja, tehničkog pronalazaštva, istinskog društvanog angažmana... i haotični svet i protivrečni informacijski bum unese razumevanje i izgradi kritički odnos prema njemu". (Nešković, 1988, str. 202) Slično stanovište o potrebi razvijanja stvaralaštva nalazimo i u shvatanjima savremenih autora koji se zalažu za školu kao prometejsku ustanovu koja proviruje u blisku budućnost i animira i osposobljava čoveka za rad, život i stvaranje u horizontu budućnosti koja dolazi.

Jedna od najbitnijih karakteristika savremene vaspitne komunikacije, jeste vaspitanje stvaralaštvom i za stvaralaštvo.

S pravom se konstatuje da se i ranije govorilo o potrebi vaspitanja za stvaralaštvo, ali se to činilo na sasvim pogrešan način. Naime, vaspitanje za stvaralaštvo se služilo receptivnim tehnikama primanja, davanja, što je contradiction in andjekto, jer se stvaralačka čovekova funkcija može uspešno razvijati samo stvaralačkim vaspitnim postupcima.

Punu opravdanost za iznalaženje što efikasnijih mogućnosti podsticanja učeničkog stvaralaštva i njihovih kreativnih sposobnosti nalazimo i u shvatanju vaspitanja kao optimalnom razvoju svih učenika, odnosno kao sredstvo za stimulisanje ljudske ličnosti da dođe do izražaja u najvećoj meri (Mortensen, Šmuler, 1973, str. 16-17).

Kreativno angažovanje učenika, nastavnika i drugih aktera u nastavi čini nastavni proces didaktički bogatijim, zanimljivijim i dinamičnijim, a u pedagoškom smislu celishodnijim i kvalitetnijim.

Kreativno projektovan i organizovan nastavni proces obezbeđuje povoljne mogućnosti za razvoj osobenih potencijala učenika, stvaranje realnije slike učnika o sebi i svojim mogućnostima. U kreativnim aktivnostima učenici u većem stepenu mogu da zadovolje svoje razvojne potrebe i specifična interesovanja. Posebna pedagoška vrednost kreativnog angažovanja učenika ogleda se u mogućnosti da oni budu kompetentni i da mogu da se iskažu kao vredni subjekti vaspitno-obrazovnog procesa što je od velikog značaja za razvijanje samopouzdanja i samopoverenja.

Savremena nastava podrazumeva, pre svega, visok nivo profesionalne osposobljenosti i motivisanosti nastavnika. Kreativni nastavnik znalački projektuje i realizuje nastavni proces u skladu sa savremenim didaktičkim principima, vaspitno-obrazovnim zadacima, iskustvom i mogućnostima učenika i uslovima u kojima se odvija nastava. Svoja stručna, pedagoška, sociopsihološka i didaktičko-metodička znanja nastavnik stvaralački treba da koristi i u fazi programiranja i vrednovanja vaspitno-obrazovnog procesa, kao i u realizaciji drugih funkcija i zadataka nastavnika (dijagnostička, terapeutska, savetodavna, koordinatorska, i druge funkcije i zadaci).

U stvaralačkim aktivnostima učenika i nastavnika rađa se novi kvalitet povoljne interpersonalne klime, koja je istovremeno i bitan preduslov za kreativnost učenika i nastavnika.

Kreativnost kao pristup, stav, inventivnost, imaginacija, pronalazjenje novog i neobičnog, kao stvaralački naboj i proces osnova je i povod stvaralaštva učenika i nastavnika, ali i drugih aktera u nastavi. Time se proširuju komunikacijske veze i zajedničko stvaralaštvo i aktivnosti između samih učenika, kao i učenika i nastavnika.

Iskustva pokazuju da darovitim učenicima, u odnosu na njihov složaj osobina i sposobnosti, odgovaraju sledeći oblici rada i učenja u nastavi: učenje putem otkrića; nastava u vidu rešavanja problema; različiti oblici kreativnije organizovane istraživačke nastave; složeniji oblici programiranog učenja; algoritimizacija; modelovanje procesa učenja u kome se zahteva veći stepen stvaralačkog učenja; posebni programi u okviru dodatne nastave; izbor odgovarajućih modela u okviru nastave na tri težine i posebni programi učenja pomoću kompjutera gde postoji mogućnost stvaralačkog učenja.

Potrebe za intenziviranjem pedagoškog rada sa darovitim učenicima podrazumeva osavremenjavanje koncepcije i organizacije vaspitno-obrazovnog rada u školi i novu poziciju i partnerski odnos nastavnika i učenika u tom procesu. Takođe je potrebno promeniti način rada putem "stvaranja stimulativnih i fleksibilnih obrazovnih situacija, problemskih situacija, veće mi samostalnijem učešću pojedinaca, istraživanju, odlučivanju sa osećanjem slobode i odgovornosti u programu za originalnim i kreativnim rešenjima, težnji ka metodološkoj originalnosti, fleksibilnosti i sl." (Nikolić, 2002, str. 428)

U svom pedagoškom radu nastavnici treba da polaze od saznanja da je kod učenika potrebno da razviju osobine i sposobnosti koje će im pomoći da realizuju sebe i kao dela društva, ali i kao neponovljivu individualnost sa posebnim potrebama i individualnim sredstvima za samorealizaciju. Samorefleksija, samorealizacija, samoorganizacija i samorehabilitacija predstavljaju suštinski bitne komponente samorazvoja i jačanja ličnosti. To su istovremeno i osnovne smernice pedagoškog rada nastavnika sa darovitim učenicima.

LITERATURA

1. Anajev, B.G. (1962). Formirovaniye obdarenosti, sklonosti i sposobnosti. Lewingrad: Leningradski universitet.
2. Bratanić, M. (1990). Mikropedagogija. Zagreb: Školska knjiga.
3. Đorđević, B. (1995). Daroviti učenici i (ne)uspeh. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
4. Đorđević, J. (1996). Autonomija ličnosti i vaspitanje, u knjizi: Autonomija ličnosti i vaspitanja. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
5. Filipović, N. (1969). Stvaralaštvo u nastavi, Republički prosvjetno-pedagoški zavod. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
6. Jovanović, B. (1998). Škola i vaspitanje. Jagodina: Učiteljski fakultet.
7. Koren, I. (1989). Kako prepoznati i identifikovati nadarenog učenika. Zagreb: Školske novine.

8. Kramar, M. (1989). Odnos između osnovnih faktora obrazovnih procesa i položaja učenika, u zborniku Škola pred izazovom sutrašnjice. Beograd i Dečje novine, Gornji Milanovac: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Krnjajić, S. (1995). Nastavnikova očekivanja i školski uspeh učenika, u knjizi: Saznavanje i nastava. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
10. Kujundžić, N. (1978). Antropologija, Pedagogija, br. 4, Beograd.
11. Kujundžić, N. (1984). Bitne karakteristike osnovne škole, Pedagoški rad, br. 4, Zagreb.
12. Kvašček, R. i saradnici (1989). Sposobnosti osobine ličnosti i uspeh učenika, Zavod za izdavanje udžbenika, Novi sad i Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta Novi Sad.
13. Kvašček, R. (1981). Psihologija stvaralaštva. Beograd: Izdavačko informativni centar studenata.
14. Kvašček, R. (1983). Razvijanje kreativnog ponašanja ličnosti. Sarajevo: Svjetlost.
15. Majl, A.A. i saradnici (1968). Kreativnost u nastavi, Sarajevo.
16. Mandić, P. (1996). Individualna kompleksnost i obrazovanje. Beograd: Naučna knjiga.
17. Maslov, A. (1970). Motivation and Personality, New York,
18. Mortensen, D.G. i Schmuller, A.M. (1973). Pedagoško vođenje u savremenim školama. Sarajevo: Svjetlost.
19. Nešković, R. (1988). Obrazovanje između vlastitih razloga o spoljašnjih ciljeva, Zbornik 21 Instituta za pedagoška istraživanja. Beograd: Prosveta.
20. Nikolić, R. (2002). Mentorski rad i daroviti studenti, u zborniku Podsticanje darovitosti na studijama iz ugla Bolonjske deklaracije. Viša škola za obrazovanje vaspitača. Vršac: Univerzitatea Banatul, Timioara.
21. Rost, D. (1981). Strah od škole, Pedagogija, br. 3-4, Beograd.
22. Supek, R. (1987). O kreativnosti djece, u zborniku Djete i kreativnost. Zagreb: Globus.
23. Trebješanin, B., Šefer, J. (1991). Motivacija učenika, u zborniku radova Učitelj u praksi. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.

Dr. Marjan Blažič

Integracija novih medijev spreminja procese učenja in poučevanja

Izvirni znanstveni članek

UDK 004.55:37

DESKRIPTORI: didaktične funkcije, učne strategije, računalnik, multimediji

POVZETEK – Razvojne tendence v izobraževanju potekajo v smeri vse večjega prenosa didaktičnih funkcij, ki so jih do sedaj opravljali učitelji, na nepersonalne multimedijske in hipermedijske sisteme, katerih tehnično osnovo predstavljajo računalniki.

V prispevku obravnavamo integracijske možnosti novih informacijskih tehnologij, ki omogočajo uporabo multimedijskega softvera, v učni proces. Avtor ugotavlja, da so z vidika uporabnih oblik multimedijskega softvera pri pouku možne različne računalniške učne strategije: strategija posredovanja učne vsebine (strategija tutorstva), strategija ponavljanja, vadenja in uporabe znanja, hipermedijska strategija, strategija simuliranja in mikroworld strategija.

Original scientific paper

UDC 004.55:37

DESCRIPTORS: didactic functions, teaching strategies, computer, multimedia

ABSTRACT – In the field of education, development is increasingly directed towards a transfer of didactic functions, performed traditionally by teachers, to the non-personal multimedia and hyper-media systems with computer as their underlying technical tool.

The article presents the possibilities of these new information technologies with the multi-media software applications to become integrated in the educational process. The author believes that from the aspect of the application forms of multi-media software several computer teaching and learning strategies are possible: the strategy of presenting teaching contents (the tutorial strategy), the consolidation strategy of review, practice and application of knowledge, the hyper-media strategy, the simulation strategy, and the micro-world strategy.

1. Uvod

V začetku prejšnjega stoletja je bilo konec prevlade pisne kulture, vzpostavljene s tiskanimi mediji. Novi elektronski mediji s svojimi zgodnjimi predhodniki so prinesli ponovno funkcijsko spremembo starih personalnih medijev: gledališče je postalo spet živi dogodek z oblikami, kot so odprto ali ulično gledališče in nazadnje televizijsko gledališče. Tiskane pesmi so se začele spet pojavljati na koncertih v obliki prepevajočih pesmi in šansonov, s čimer so ponovno ustvarile vez med umetnikom in ljudstvom. Pravljičice in pripovedke se pojavljajo v številnih različicah predstavnih medijev (radijske igre, igrani filmi, televizijske serije). Toda s tem so stare oblike oživele le na prvi pogled (gledališče na televiziji, pesem na gramofonski plošči, radijska igra na radiu, pravljica v obliki televizijskih slik), saj na mesto primarnega medija postavljajo predstavitveni medij, ki ustvarja le iluzijo živega stika.

Prvič so doživeli funkcijsko spremembo tudi tiskani mediji. Na splošno so se tradicionalni tiskani mediji v svojem kulturnem pomenu relativirali in se močneje vključili v instrumentalne funkcijske kontekste, predvsem ekonomske in politične, medtem ko se je knjiga za določen čas razvila v množični medij. Vse večja konkurenca tiskanih in elektronskih medijev pa je na novo razporedila funkcije. Zabavna funkcija se je premestila iz tiskanih na elektronske medije, medtem ko je bila tiskanim medijem sprva dodeljena predvsem informacijska in zbiralna funkcija. Prihajalo je tudi do deformacij. Personalni medij, kot denimo pismo, je dobil odločilni udarec z razvojem telefona. Medtem so prišli v uporabo še telefaks, računalniški poštni nabiralnik in mobilni telefon. Od osemdesetih let dalje živi knjiga, posebej znanstvena in strokovna, le še po zaslugi subvencij in individualnih prizadevanj avtorjev.

Tehnične iznajdbe kot podlaga elektronskih medijev dvajsetega stoletja segajo daleč v prejšnje stoletje. Pri elektronskih medijih je mogoče v skladu z njihovo družbeno razširjenostjo in dominantnostjo razlikovati dve veliki razvojni stopnji: od avditivnih (telefon, gramofonska plošča, radio) do (audio)vizualnih medijev (fotografija, film, televizija, video) in potem od teh posameznih optičnih medijev do multifunkcionalnih digitalnih medijev (računalnik, multimediji, omrežni mediji).

Telefon je bil kot medij odkrit šele v zadnjem času. O njegovem pomenu v smislu družbenokomunikacijskega medija pa kljub temu ne more biti nobenega dvoma. Razvojna zgodovina sega od električnega telegrafa do slikovnega telefona in mobilnega radia sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja. V primerjavi s tem individualnim medijem imata seveda večjo težo množična medija radio in televizija.

Dvajseta leta prejšnjega stoletja so postala obdobje radia, ki je ohranil svojo medijsko dominantnost (poleg časopisa in filma) do konca druge svetovne vojne in igra pomembno vlogo še v začetku enaindvajsetega stoletja, vendar pa ne več kot poročevalski in propagandni medij, kot v tridesetih in štiridesetih letih, temveč v smislu posredovalca informacij različnega tipa.

V drugi tretjini prejšnjega stoletja sta imela pomembno vlogo tudi gramofonska plošča in magnetofonski trak. Vendar pa je imela medtem zmagoslavni pohod slika, ki je potisnila vse nevizualne medije v ozadje. Pri tem vodi neposredna črta od fotografije, razširjene že v devetnajstem stoletju, in njene kasnejše uporabe v časopisih, revijah in ilustriranih revijah, preko filma na prelomu stoletja, tonskega filma od leta 1927, barvnega filma od 1935, cinemascopskega filma od 1953 in surround sistema od 1974 dalje, do televizije

Televizija se je najprej popularizirala v Ameriki. S programsko dejavnostjo so začeli leta 1939, z reklamnimi spoti od 1941 naprej. Nastale so tri velike mreže, ki pa so morale med drugo svetovno vojno svojo dejavnost deloma prekiniti. Leta 1950 je bilo v ZDA približno 10 milijonov televizijskih sprejemnikov, v Angliji šele okoli 500.000, drugje v Evropi pa skoraj nič. V naslednjem desetletju je prišlo v

Ameriki in Evropi do televizijske ekspanzije, ki je napravila iz tega medija prevladujoč medij zahodnih družb – med drugim na škodo kino filma, do tedaj prevladujočega zabavnega medija. Barvna televizija, televizijski posnetek na videu, kabelski televiziji in satelitski televiziji so bile naslednje postaje, ki so si vse hitreje sledile.

Marsikateri tiskani mediji bodo v prihodnje, kakor lahko slutimo, vse bolj izgubljali tudi tiste funkcije, ki so imele v dvajsetem stoletju še prednost, denimo zbiralna (z računalnikom) in informacijska funkcija (s televizijo in internetom). Knjiga, z vse manjšim številom izvodov in zato vse dražja, se spret nagiba k elitnemu mediju. Plakat se nadomešča z video-izmenjevalniki. In celo za časopis se ponujajo permanentne žive novice in ilustrirana zakulisna poročila v obliki teleteksta, ki se zdijo s konceptom "osebnega elektronskega online-časopisa" in www/interneta v zadnjem času vse bolj atraktivna (Faulstich, 2000, str. 39).

Tehnični predpogoj in izhodišče za nove simulacijske medije je bil računalnik. Kot temeljne oblike diferenciranja nadaljnjih medijev je treba omeniti multimedije in online omrežja. Multimediji so definirani zlasti v povezavi s tekstom, grafiko, tonom, sliko, animacijo kot novo informacijsko ponudbo, in z dialoško strukturo, ki omogoča uporabniku interakcijo, aktivno soudeležbo. Informacijsko-predelovalni sistemi se povezujejo z distributivnimi in interaktivnimi sistemi. Gesla, kot so virtualna realnost, simulacija dejanskosti, omrežni prostor, opustitev mej med dejanskostjo in fikcijo (hipermediji) signalizirajo – po spremembi personalnih v tiskane medije in potem naprej v elektronske – odslej tretjo medijsko spremembo sveta, kajti online omrežja dvigajo npr. informacijo, komunikacijo, simulacijo na globalno raven in nadomeščajo dosedanjo shemo pošiljatelj – prejemnik s paradigmo recipročnega komunikacijskega razmerja. V začetku tretjega tisočletja zelo težko ocenimo enormne posledice te spremembe, ki se je realno šele začela, in njen skupni pomen. Ugotavljamo, da pogosto prevladuje spekulativno povečevanje nekaterih medijev pa tudi kulturno-kritično pritoževanje, ki je bilo dosedaj običajno še za vsak medijsko-zgodovinski kulturni šok.

2. Multimedijski programi in računalniške učne strategije

Raziskave kažejo, da postaja učiteljski poklic zaradi novih medijev mnogoplasnejši, bolj navdušujoč, prav gotovo pa ne lažji. Morda je ta predstava o poklicu bodočim učiteljem bolj všeč kot prej. Šola se razvija v vse večji meri v delavnico učenja, tako rekoč laboratorij za nove oblike učenja in poučevanja. Z novo informacijsko tehnologijo so šole pridobile skrajno inovativen "motor", posledica katerega je izpostavljenost učnega procesa izredno intenzivni dinamiki hitro se spreminjajoče tehnologije. Tisti, ki so se podali v učiteljski poklic, vidijo privlačen izziv v možnosti uporabe tehničnih inovacij v učnem procesu.

V preteklih letih je postajal poziv šolam, naj se odprejo za nove medije, vse izrazitejši: le-ti naj bi bili nujno potrebni pri posredovanju potrebnih kompetenc, ki jih potrebujejo učenci v delovnem in prostem času, ki ga obvladujejo v vse večji meri računalniki in računalniška omrežja. Novi mediji naj bi zmogli s svojimi različnimi uporabnimi zmožnostmi in posebnimi lastnostmi korenito spremeniti učenje in poučevanje na šolah. Tako se glasijo *pedagoški argumenti* za uporabo novih medijev pri šolskem pouku (Dichanz, 1999, str. 112-126). Navsezadnje lahko z uporabo računalniško osnovanih programov v okviru učnega procesa individualno podpremo posamezne učence. Po zaslugi multimedijskih programov bi lahko predstavili abstraktna stanja stvari nazorno, zanimivo in v uporabnem kontekstu, učenci bi aktivno in interaktivno raziskovali učne vsebine, delali samostojno, se učili konstruktivno in kooperativno. Vse to omogoča razvoj računalniške tehnologije in interneta.

Vsekakor bi bilo zmotno domnevati, da bi za pospeševanje npr. kompleksnega mišljenja, reševanja problemov, ustvarjalnosti in kritičnosti zadoščala že računalnik in internet sama po sebi. To dokazuje npr. študija Wenglingskega (1998), v kateri je ugotavljal povezavo med dosežki na področju matematike in umetnosti z uporabo računalnikov. Kvaliteta znanja se je izboljšala le tedaj, ko so uporabili računalnik za uporabo miselnih strategij višjega reda. Številni učitelji pa so uporabljali računalnik le za preprosto urjenje, ki ni pripeljalo do kakšnega opaznejšega izboljšanja rezultatov. Sicer pa vzročnost povezave v tej študiji ni enoznačno ugotovljiva, vendar pa lahko velja izsledek kot napotilo za ključno vlogo učiteljev pri učinkoviti uporabi novih medijev.

Tudi študija *Educational Testing Service* (1999) je ugotovila, da je podpora učiteljev odločilen dejavnik za uspešno vključitev računalnika v učni proces. Proti temu govori dejstvo, da se je le 15% izprašanih ameriških učiteljev ustrezno dopolnilno izraževalo. Avtorji številnih nemških raziskav poročajo, da so nemški učitelji sicer naklonjeni uporabi novih medijev v učnem procesu, vendar niso zadovoljni meri seznanjenosti z ustreznimi didaktičnimi koncepti in strategijami za učinkovito uporabo računalnikov in interneta pri pouku.

Tako tehnične kot didaktične možnosti danes učitelja usmerjajo v uporabo računalnika pri pouku posameznih predmetov in v povezavi s stroko iskanje možnosti uporabe. Naslednji didaktično-teoretični premisleki lahko služijo kot podkrepitev te zahteve: v psihologiji preteklega desetletja so vse bolj opozarjali na pomembnost učnega konteksta. Pod iztočnico *situiranost učenja in spoznavanja* (situated learning, situated cognition) so predvsem v ameriškem prostoru razvijali različne teorije in modele, ki poudarjajo, da je pridobljeno znanje relevantno za dogajanje in uporabno za reševanje konkretnih problemov le tedaj, ko se pri učenju poveže z možnostjo uporabe (Mandl et al., 1997). Če se učencu ne posreči povezava naučenega z relevantnimi uporabnimi situacijami, ostane njegovo znanje nedejavno in ga zato ne more uporabiti v ustvarjalnih situacijah.

Posebna pozornost je v teorijah situiranega učenja namenjena *učnemu transferju*. Ker izhajamo iz tega, da je praktično znanje povezano sprva z uporabno situacijo, v kateri je bilo pridobljeno, se zastavlja vprašanje, kako je lahko znanje tako zelo fleksibilno, da se prenese v novo situacijo. Večina modelov predlaga tukaj didaktične strategije, pri katerih z raznolikimi vajami v raznovrstnih kontekstih uporabe podpirajo prenos znanja v nove situacije. Zato naj se učenci navajajo uporabljati računalnik pri različnih predmetih, da bodo spoznali njegovo smiselno uporabo za doseganje različnih učnih ciljev. Ker se pri različnih predmetih nekatere operacijo ponavljajo, s tem razrešimo tudi problem učnega transferja, ker učenci že naučeno pogosto ponovno uporabijo. Vsekakor pa moramo učence spodbujati, da svoje računalniško znanje vedno znova modificirajo in se prilagodijo novim situacijam. Računalnik naj bi bil zato brezpogojno integriran v posamezne predmete.

Naslednje vprašanje, ki se zastavlja učiteljem ob uporabi računalnika pri poučevanju je, ali naj uporabljajo *multimedijski softver* za obravnavo določene tematike ali izvenkontekstualne uporabne programe (npr. podatkovne baze, obdelava teksta, grafične programe). Multimedijski softver je pripravljen posebej za določena tematska področja, kar skriva prednosti in pomanjkljivosti za uporabo pri pouku. Gotovo je prednost v tem, da ga lahko uporabimo neposredno za posredovanje določenih vsebin. Obenem je njegovo uporabno področje v primerjavi z nevsebinskimi programi razmeroma omejeno. Praktična pomanjkljivost multimedijskega softverja je v tem, da je v primerjavi z uporabnim softverom razmeroma drag, predvsem spriči dejstva, da obstaja za uporabni softver široka *freeverska* in *shareverska* ponudba. Tudi oblikovanje uporabniških vmesnikov multimedijskega softvera je zelo individualno, se pravi, da se morajo tako učitelji kot tudi učenci naučiti vsakič za vsak program nove systemske funkcije in upravljanje. Klub vsemu se je multimedijski učni softver sedaj že močno uveljavil pri pouku.

Pouk s pomočjo računalnika vključuje računalnik kot medij čim bolj samostojnega učenja in vzpostavljanja neposredne učne komunikacije. Glede na raznovrstne možnosti računalniške tehnologije je računalnik mogoče integrirati v pouk za različne učne namene. Seveda le tedaj, če imamo pripravljene ustrezne programe (softver), ki so kompatibilni s predvidenimi učnimi cilji.

Ponudba multimedijskega softverja se je v preteklih letih razveseljivo povečala. Pri tem je paleta izbora za uporabo na šolah precej razvejana. Sega od preprostih vadbenih programov, ki po svojem načinu spominjajo na že v 70-ih letih razvite *“drill and practice”* programe, preko kompleksnih tutorskih sistemov, pri katerih podpira učenca pri pridobivanju sposobnosti in spretnosti *“intelligenten tutor”*, do zelo odprtih, učno nadzorovanih sistemov, npr. hipermedijskih programov, v katerih učenec sam odpira in raziskuje krmiljene informacijske prostore, ali simulacij, ki mu omogočajo razumevanje odvisnosti različnih sistemskih parametrov z lastnim eksperimentiranjem. Nadaljnji primer bolj odprte multimedijske uporabe so t.i.

microworlds, v katerih se raziskovanju razpirajo problemski prostori (npr. v kontekstu zgodovine ali kompleksne simulacije

Kdaj je uporaba katere vrste multimedijskih softverov pri pouku smiselna, je odvisno od različnih dejavnikov.

Z vidika uporabnih oblik multimedijskega softverja pri pouku so možne različne računalniške učne strategije. Hendricks (2000, str. 107) navaja naslednje:

- strategijo posredovanja učne vsebine (strategija tutorstva),
- strategijo ponavljanja, vadenja in uporabe znanja,
- hipermedijsko strategijo,
- strategijo simuliranja in
- mikroworld strategijo.

Strategija posredovanja učne vsebine vpelje učence v učno snov, ki jo je mogoče jasno definirati, jo pogloblja, razširja in omogoča individualizirano učenje. Nekaj teh možnosti dovoljuje že *linearno* zgrajen program, ki vodi vse učence po enakih učnih korakih, prednosti pa ponuja *razvejani* program, ki vključuje dopolnilne in dodatne člene, s katerimi bistveno razširja individualizirano učenje. Zlasti razvejani programi presegajo možnosti klasičnih učnih medijev, vendar je njihova slabost v zahtevni sestavi, ki je en sam učitelj le s težavo zmore.

Najenostavnejša je *strategija ponavljanja, vadenja in uporabe znanja*. Ker je s klasičnimi mediji in metodami možno doseči podobne rezultate, je glede na zamudno pripravljanje programov treba premisliti, kdaj more računalnik to strategijo hitreje in bolje opraviti.

Praksa kaže, da so *vadbeni programi*, pri katerih gredo učenci skozi program razmeroma dobro podprtega (večinoma linearnega) sosledja učnih nalog, za pridobivanje preprostih in enoznačno definiranih spretnosti in sposobnosti praviloma uspešni (Christman et al., 1997). Ti programi podpirajo v prvi vrsti ponavljanje že naučenih spretnosti, ne pa učenja novih. Njihova uporaba je zato smiselna zlasti tedaj, ko je neka spretnost, strategija ali procedura že uvedena in jo je potrebno le utrditi s ponavljajočimi se vajami.

Za pridobivanje kompleksnih kognitivnih spretnosti (npr. reševanje problemov, kritično mišljenje) so se izkazali vadbeni programi pogosto kot manj ustrezni. Kompleksni problemi so zaznamovani s tem, da nimajo nikakršne enoznačne rešitve in da vodijo k cilju različne strategije, tudi če niso vse rešitve enako dobre ali elegantne. Pri reševanju kompleksnih problemov gre za to, da se učenci naučijo najprej prepoznavati in strukturirati problem, s čimer bodo lahko potem izpeljevali različne alternative rešitev in jih pretehtali med sabo. Programi vadenja so v svoji strukturi preveč rigidni, da bi se lahko uporabljali za podporo teh kompleksnih kognitivnih procesov.

Daleč večji učni učinek se pričakuje tako od *hipermedijskih informacijskih strategij*, pri katerih morajo učenci sami usmerjati relevantno informacijo proti

odkritju in integriranju danega problema, kot tudi od strategije *simuliranja in microworlds strategije*, pri katerih spoznavajo kompleksne povezave z eksperimentiranjem s sodelujočimi spremenljivkami. Zato svetujejo za podporo teh spretnosti uporabo takšnih odprtih programskih oblik, pri katerih imajo učenci veliko svobode v odločanju in učnem nadzoru. Na žalost pa moramo na tem mestu povedati, da je raziskovalno stanje za učenje kompleksnih miselnih strategij in spretnosti še zelo nerazvito in da obstoječi empirični rezultati to priporočilo ne podpirajo v celoti. Na primer, enoznačno prednost hipermedijskih učnih programov niso mogli doslej dokazati niti pri pridobivanju kompleksnih kognitivnih spretnosti niti pri strokovnem pridobivanju znanja. Učenci so se pri učenju s hipermediji pogosto odrezali celo slabše kot pri učenju z linearnimi programi. Učni uspeh pri samostojno vodenem raziskovanju in integracija ponujene informacije se zdita odločilno odvisna od že obstoječih kognitivnih zmožnosti učencev. Še posebej težje učljivi učenci imajo pogosto le malo koristi od uporabe hipermedijskih programov (Dillon, Gabbard, 1998).

Strategija simuliranja je bolj kot v splošnoizobraževalnih šolah razširjena na področju strokovnega in poklicnega usposabljanja. Z računalniško simulacijo učenci lahko spoznajo realno funkcioniranje nekega naravoslovnega pojava, tehničnih, gospodarskih in družbenih sistemov, v bistvu povsod tam, kjer je resnično spoznavanje nevarno, predrago, prepočasno ali prehitro. Najbolj znani so letalski in vesoljski tehnični simulatorji.

Neodvisno od vrste učnega programa se je v raziskovalnih delih prav tako vedno znova pokazalo, da predstavlja velik del *učne svobode* pri samostojnem učenju z računalnikom za številne učence problem (Hendricks, 2000).

Kaj pomeni zdaj to za uporabo računalniških programov, ki postavljajo učencem višje zahteve glede samostojnosti in učnih spretnosti? Če pomislimo, moramo zagovarjati te programe zato, ker so potencialno zelo obetavni za pridobivanje *kognitivnih spretnosti višjega reda*. Kot del praktično in projektno usmerjenega pouka jih lahko uporabljamo za uvajanje učencev v odgovorno, samostojno učenje. Učitelji pa bi morali učenje s temi programi strukturirano usmerjati in podpirati v skladu s spretnostmi učencev, s čimer bi zagotovili strokovno znanje ter tudi strokovno neodvisne kompetence.

Iz navedenega lahko sklepamo, da uporaba programov, ki zahtevajo veliko učiteljskega nadzora, npr. hipermedijski učni programi, simulacije in *microworlds*, ni neproblematična. Kot je bilo že omenjeno, imajo učenci od teh sistemov koristi predvsem tedaj, ko že razpolagajo z ustreznim predznanjem in učno-strateškim znanjem. V šoli velja to le redko za vse učence. Zaradi tega je toliko pomembnejša podpora in pomoč učiteljev, ko učenci tega znanja nimajo, tako da se lahko s temi odprtimi sistemi zagotovi učni uspeh. Le tako lahko prispevajo hipermedijski učni programi, simulacije in *microworlds* k pridobivanju *pomembnih ključnih kompetenc*, kot so to sposobnost, samostojno učenje ali reševanje kompleksnih problemov. Učitelji imajo za podporo pri pridobivanju teh kvalifikacij na razpolago različne

strategije. Tako se lahko reševanje kompleksnih problemov modelira, se pravi, da naj učitelj eksplicitno demonstrira, kako se približamo kakemu problemu.

Na splošno se je *artikulacija znanja in strategij reševanja* pogosto izkazala za uspešno pri ekspliciranju tako imenovanega "tihega" znanja (*tacit knowledge*), s čimer ga je naredila zavestnega in razpoložljivega. Svoja postopanja pri reševanju problema naj pri tem ne bi verbalno razlagali le učitelji, temveč naj bi tudi učenci razložili, kako se nameravajo lotiti določenega problema ali zakaj so se odločili za določen postopek. Artikulacija je še posebej pomembna zato, ker se s tem učencem omogoči, da izmenjajo med sabo različne zamisli rešitev kompleksnih problemov in se drug od drugega naučijo, kako lahko rešimo določen problem.

Učitelji bi morali znati *podpirati in strukturirati proces reševanja problemov*. Pri t.i. "scaffolding" podporni strategiji dobijo učenci v skladu s svojimi potrebami pomoč pri reševanju problema, s čimer naj bi se preprečila njihova frustriranost in prehitra vdaja. Pri tem je pomembno, da pazijo učitelji na to, da imajo učenci kolikor je mogoče veliko svobode in odgovornosti, in posežejo vmes le tam, kjer njihove spretnosti ne zadoščajo. Pomoč bi se morala v idealnem primeru postopoma reducirati, dokler ne zmorejo določenega problema rešiti sami. Navsezadnje bi morale spremljati učenje z odprtimi sistemi faze premisleka, v katerih bi učenci še enkrat rekapitulirali proces reševanja in pri tem razmislili, kako bi lahko najdene strategije uporabili v drugih kontekstih, tako da se priučene zmožnosti reševanja problemov abstrahirajo in dobijo fleksibilno obliko.

3. Zaključek

Različni programi napeljujejo v skladu s svojo obliko na različne vrste uporabe. Vadbeni programi in inteligentni tutorski sistemi so, denimo, najpogosteje določeni za individualno rabo, se pravi, da so posebej primerni tedaj, ko se lahko učenci, določujoč lastni tempo in težavnostno stopnjo inštrukcije, učijo z računalnikom. Njihova uporaba je torej posebej smiselna v *fazah samostojnega učenja*, za individualno vajo pri domači nalogi in pri notranji diferenciaciji.

Hipermedialni učni programi, simulacije in *microworlds* pa se lahko, nasprotno, uporabljajo tako za individualno kot tudi kooperativno učenje. Ker so lahko vsebine in zahteve teh sistemov od časa do časa zelo kompleksne, se nam zdi priporočljivo, če se uporabljajo ti programi rajši za *kooperativno učenje* v učnih skupinah, v katerih se učenci medsebojno podpirajo in lahko dobijo tudi ustrezen odziv od učiteljice ali učitelja.

Različne študije bi lahko pokazale, da delo z računalniško podprtimi učnimi programi v manjših skupinah pozitivno vpliva na učni uspeh in motivacijo učencev (glej Klein, Doran 1999). Ali je učenje v manjših skupinah boljše od individualnega učenja z učnim programom, pa je odvisno pri tem predvsem od interakcij v učni

skupini. Tako deluje skupinsko delo še posebej pozitivno v primeru, ko postavljajo učenci vprašanja, ki se nanašajo na naloge, diskutirajo o strategijah reševanja in nato skupaj poiščejo rešitve (King 1989). Ker učenci te skupinske lastnosti ne pokažejo nujno sami po sebi, naj tudi tukaj posežejo učiteljice in učitelji s strukturiranjem in modeliranjem.

Didaktično najbolj zaželena, računalniško in programsko pa najtežje uresničljiva, je *dialoška učna strategija*. V njej učenci najbolj aktivno sodelujejo. Seveda je mogoč dialog na več ravneh. Lažji je, če učenci odgovarjajo na računalnikova vprašanja, ko programer lahko predvidi odgovore, ali če rešujejo točno določeni problem, pri katerem je vnaprej možno predvidevati učenčeva vprašanja. Veliko težje pa je predvidevati, kaj vse bodo učenci spraševali pri bolj svobodni in širši učni temi, ki ima več možnih interpretacij in odgovorov. V teh primerih bi moral biti računalnik zmožen voditi dialog ne le po predvidenih ključnih besedah (deskriptorji), marveč tudi zunaj njih.

Vsekakor je največja vrednost nadaljnjega razvoja računalnika v možnosti dialoškega učnega komuniciranja in vzajemnega interaktivnega učenja dveh ali več učencev. Z vključevanjem umetne inteligence bi se računalnik približal učiteljevi interakcijski vlogi, kajti današnji računalnik je v tem pogledu še vedno revno nadomestilo, čeprav med vsemi tehničnimi mediji najučinkovitejši (Strmčnik, 2004, str. 46).

Proučevanje novih medijskih tehnologij, ki jih uporabljamo v učnem procesu kaže, da je *učni učinek* računalnika in interneta pri šolskem učenju na odločen način odvisen od tega, kako učitelji te medije vključijo in spremljajo pri pouku. Številni učenci bodo težko našli intuitiven pristop do računalnika in interneta, in ravno za šibkejše med njimi bi lahko bila uvedba računalnikov v šole usodnega pomena, če jim učitelji niso v pomoč in podporo pri zagotavljanju kompetentnega upravljanja teh medijev.

Akcijsko raziskovanje kaže, da tudi za učitelje predstavlja uvedba novih medijev velik izziv. Deloma zato, ker morajo kompetence, tako kot njihovi učenci, šele pridobiti sami. To pomeni na začetku večjo obremenitev, ki pa se po naši izkušnji izplača, kajti uporaba *online* in *offline* računalnikov daje pedagoški praksi nove impulze in pogosto motivacijski zagon tako pri učiteljih kot tudi učencih. Za učitelje in učence nastane po našem mnenju zaželena konstelacija, da pri pouku ne gre le poučevanje, temveč se dejansko učijo skupaj.

Ko uporabljamo računalnik kot miselno orodje, se pokažejo številne možnosti vse bolj razširjenega projektno in konstruktivistično naravnane pouka, katerega uvedba poteka že nekaj časa. Tako lahko računalniki dejansko prispevajo k "mehki" revoluciji učenja in poučevanja.

LITERATURA

1. Christman, E. et al.: Progressive comparison of the effects of computer assisted instruction, *Journal of computing in education*, št. 29, 1997.
2. Dichanz, H.: *Schule und Multimedia*, V. Sander, U. (ur.): Multimedia, Neuwied, 1999.
3. Dillon, A., Gabbard, R.: *Hypermedia as an educational technologie*, Review of educational research, št. 68, 1998.
4. Faulstich, W.: *Grundwissen Medien*, W. Fink Verlag, Muenchen, 2000.
5. Hendricks, W.: *Neue Medien in der Sekundarstufe*, Cornelsen Verlag, Berlin, 2000.
6. Mandl, H. et al.: *Gestaltung multimedialer Lernumgebungen*, Berufliche Bildung, Neusaess, 1997.
7. Peterssen, W.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, Ehrenwirth, Muenchen, 2001.
8. Strmčnik, F.: *Didaktika*, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, Visokošolsko središče, Novo mesto, 2004.
9. Wenglinsky, H.: *Does it computer?* ETS policy information center, 1998 (internetni dokument).

Dr. Milena Valenčič Zuljan

Učenčeva vprašanja pri pouku

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.042.2

DESKRIPTORJI: radovednost, učenčeva vprašanja, znanje

POVZETEK – Ena izmed pogosto izpostavljenih lastnosti nadarjenih učencev je radovednost – “na svojem področju” postavijo številna, presenetljiva, izvirna vprašanja, s katerimi bodisi soočajo druge ali pa nanje sami iščejo odgovore. V pričujočem članku avtorica podrobneje opredeljuje vlogo in mesto učenčevih vprašanj v sodobnem pouku. Pomemben cilj sodobne šole – učence spodbuditi in usposobiti, da znajo in želijo spraševati in v sodelovanju z drugimi iskati odgovore nanje, daje učenčevim vprašanjem pomembno vlogo.

Original scientific paper

UDC 37.042.2

DESCRIPTORS: curiosity, students' questions, knowledge

ABSTRACT – One of the frequently discussed characteristics of gifted students is curiosity – students ask numerous surprising and original questions about “their topic”, with which they challenge others or are themselves involved in finding answers to them. The article defines in detail the importance and place of students' questions in modern education. An important goal of a modern school is to encourage and train students not only how to ask but also to want to ask questions and search for answers.

1. Uvod

“Naj noben izmed talentov, ki so kot zakladi, zakopani v globini vsakega človeškega bitja, ne bo zanemarjen” izpostavlja Delors (1996) v knjigi s pomenljivim naslovom “Učenje, skriti zaklad”, ki po mnenju Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje pri UNESCO, predstavlja srčni utrip naše družbe.

Komisija tako govori o štirih stebrih izobraževanja:

- učiti se, da bi vedeli, kar vsebuje tudi učenje o učenju, da bi izkoristili možnosti vseživljenjskega učenja;
- učiti se delati, da bi bili sposobni ne le reševati probleme v vse bolj nepredvidljivih okoliščinah, temveč da bi jih bili sposobni zaznati že vnaprej;
- učiti se biti – razvijanje sposobnosti kritičnega vrednotenja, samostojnosti in prevzemanje osebne odgovornosti pri uresničevanju skupnih ciljev;
- naučiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim (Delors, 1996).

Na katere stebre je naslonjeno pedagoško delo z nadarjenimi učenci?

Nadarjen posameznik naj bi, po najsplošnejši sprejeti definiciji nadarjenosti, na enem ali večih področjih človeške dejavnosti občutno prekašal svoje vrstnike ter konsistentno dosegal nadpovprečne rezultate. Po ugotovitvah različnih raziskav se nadarjenost pri posamezniku kaže v različnih spletnih lastnosti in dejavnosti (socialno-osebne lastnosti, motivacija in ustvarjalnost, učne značilnosti in rezultati). Pri čemer ne gre za homogenost nadarjenih, kajti ne gre za enovitost določenih dispozicij in ne za napovedljivo osebnostno strukturo, zato je že sam izraz nadarjenost smiselno povezati z nadarjen – za kaj ter izpostaviti razvojno razsežnost nadarjenosti.

V Zakonu o osnovni šoli so nadarjeni učenci opredeljeni kot populacija s posebnimi potrebami, ki jim je šola dolžna prilagoditi metode in oblike dela ter jim omogočiti vključitev v dodatni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči (ZOŠ, 11 in 12 člen, tretji odstavek).

Za učinkovito pedagoško delo je potrebno poznati lastnosti in potrebe nadarjenih učencev ter težiti k celovitosti intelektualno-kognitivnega ter osebnostno-socialnega razvoja, s poudarkom na razvoju ustvarjalnosti. Poglejmo zdaj podrobneje vsakega izmed njih.

1. Pridobivanje znanja, izkušenj in učnih navad

- pridobivanje velikega obsega poglobljenega znanja iz vsebinsko različnih področij,
- spodbujanje učenčeve aktivnosti na zahtevnejšem nivoju in pospešenim tempom,
- spodbujanje samostojnega izobraževanja (prebiranja literature, raziskovanja, zbiranje in obdelovanje podatkov, poročanje...),
- načrtno pridobivanje (meta)kognitivnih spretnosti učenja,
- oblikovanje pestrega okolja, prisotnost različnih umetnosti, interesov, poklicev...

2. Omogočanje ustvarjalnosti

- omogočiti pridobivanje izkušenj v ustvarjalnem mišljenju in reševanju odprtih problemov, z različnimi rešitvami (divergentno mišljenje),
- omogočiti pridobivanje izkušenj v logičnem mišljenju in logičnem sklepanju ter reševanju problemov z eno pravilno rešitvijo (konvergentno mišljenje),
- spodbujanje realističnega predstavljanja, fantazije in posebnih sposobnosti.

3. Razvijanje emocionalno-motivacijsko podpornega konteksta – osebnostna rast

- ozaveščanje in razumevanje lastnih sposobnosti, interesov in potreb,
- razvijanje samostojnosti, samovrednote in samodiscipline pri učenju,
- razvijanje potrebe po postavljanju visokih osebnih ciljev in inspiracij,

- omogočanje učnih izkušenj z nadarjenimi vrstniki (intelektualno, umetniško, emocionalno, socialno, moralno, psihomotorično področje) (po Ferbežer, 1998; Čudina-Obradovič, 1991; Blažič, 1997).

Če primerjamo zgoraj naštetih značilnosti in načela pedagoškega dela z nadarjenimi učenci s štirimi stebri izobraževanja, lahko ugotovimo, da so močnejše zastopani prvi trije stebri, manj pa četrti, ki govori o pomenu učenja sodelovanja in življenja v skupnosti.

Pa vendar tudi skupnega življenja in sožitja različnih se je potrebno učiti. V ta namen je pomembno poglobljeno poznavanje samega sebe, sposobnost empatije in prizadevanje za uresničevanje skupnih ciljev.

2. Vloga učenčevega vprašanja

Zanima nas kako je učenčeva vloga pri pouku definirana v različnih modelih pouka, kako je razumljena učenčeva aktivnost – še zlasti učenčevo vprašanje, kolikšna skrb je namenjena načrtnemu usposabljanju učencev za aktivno vlogo pri pouku ter kako zgleda proces učenčevega osamosvajanja.

Glede na to kako je pojmovano znanje in učenje, kako se razume učiteljevo in učenčevo vlogo pri pouku, kako je opredeljen učni načrt in kako je usmerjen učni proces od uvajanja do preverjanja in ocenjevanja znanja, lahko v grobem razlikujemo dva modela pouka: v učitelja usmerjen transmissijski model in sodobnejši v učenca usmerjen kognitivno-konstruktivistični, transformacijski ali interakcijski model pouka.

V nadaljevanju si bomo pogledali značilnosti obeh modelov pouka iz vidika spodbujanja učenčeve aktivnosti, zlasti učenčevega postavljanja vprašanj pri pouku, na čigar pomen so prvi opozorili predstavniki gibanj za t.i. "novo šolo", v 19. in 20. stoletju.

Poglejmo si najprej transmissijski model pouka. Učitelj je že po tradiciji tisti dejavnik pouka, ki znanje posreduje, učenci pa dejavnik, ki posredovano sprejemajo. Učenje se razume kot preprost proces sprejemanja in skladiščenja informacij, čemur najbolje ustreza transmissijski ali posredovalni model pouka.

Tak pogled na učenje je dolga stoletja preveval pouk, čeprav je bil deležen vrsto posameznih kritik, lahko rečemo, da je bil zadovoljiv v času bolj ali manj "statičnega" znanja, z manjšo potrebo po uporabnosti znanja pri celotni generaciji.

Tradicionalno posredovalen model pouka so podpirale tudi prve empirične raziskave učenja in pouka, ki so izhajale iz behavioristične paradigme, ki pojmuje učenje kot aditiven proces nalaganja novih informacij. Razvoj posameznika naj bi bil dokaj preprost proces spreminjanja po principu dražljaj – reakcija. Raziskovanje je bilo usmerjeno v odkrivanje preprostih, temeljnih principov in zakonov, s kate-

rimi bi lahko razložili celotno človekovo delovanje in usmerjali posameznikovo spreminjanje.

Izhajajoč iz behaviorističnega razumevanja znanja in učenja je bila vzpostavljena vzporednica med učenjem in ravnanjem (Strmčnik, 2001, str. 218). Osrednji poudarek je na spreminjanju učenčevega vedenja, ki se mora manifestirati v konkretnem enopomenskem ravnanju učenca kot dokaz, da je pri pouku prišlo do načrtovanega učenja. Zato učitelj v procesu načrtovanja pouka oblikuje učne cilje kot zelene rezultate pouka ter skrbno razmisli kateri postopki, dejanja so najprimernejši dokaz, da so se učenci načrtovanega naučili.

Transmisijski model pouka je, kot že samo ime pove, usmerjen predvsem v učiteljev akt prenosa. Tu je posebna učiteljeva skrb namenjena učni vsebini, zato je bilo značilno učno – snovno načrtovanje. Učitelj naj bi v etapi obravnave nove učne snovi v čim večji meri upošteval dejavnike, ki omogočajo jasen prenos informacij, kot npr. primerna hitrost izražanja, jezikovna enostavnost, eksplicitnost ali nedvoumnost, kontinuiranost, redundantnost, sistematičnost, razčlenitev, strukturiranost... Prav tako je pomembno, da učitelj poskrbi za zadostno količino vaj in nalog, ki omogočajo utrjevanje posredovanega.

Kakšno vlogo imajo učenčeva vprašanja, katere vrste učenčevih vprašanj imajo prostor v danem modelu, v kolikšni meri jih transmisijsko usmerjeni učitelji dopuščajo in kako jih vrednotijo?

Temeljno vprašanje znotraj tega modela je kako didaktično oblikovati pouk, da bo za učence dovolj "predelan" – nekonflikten, razumljiv. "Kvaliteta" učenčevega predznanja, zlasti različnost mnenj in stališč, pomanjkljivi in nepopolni pojmi, interesi, pričakovanja, pojmovanja so v takem modelu pouka reducirani kot manj pomembni (lahko celo moteči) dejavniki.

Če je temeljni cilj transmisijskega pouka posredovati učencem čim bolj predelano, v učnih ciljih natančno konkretizirano znanje, znanje, ki je nekonfliktno, jasno in razumljivo, potem je dober pouk tisti, ki za seboj ne pušča odprtih vprašanj.

Učenčeva vprašanja zato najpogosteje ne posegajo v osrednji del pouka, temveč predstavljajo obrobni del, ko učitelj po obravnavi določene snovi, spodbudi učence z znanim nagovorom: No, če česa niste razumeli pa vprašajte?

Odziv učencev na ponujeno priložnost je seveda odvisen od številnih dejavnikov, med drugim tudi od pristnosti učiteljevega povabila. Vsi se iz lastnega šolanja spomnimo učiteljev, ki so to formalno možnost sicer ponujali, vendar pa so s svojim besednim in nebesednim vedenjem učencem jasno pokazali, da si učenčevih vprašanj ne želijo. Prav tako je pomemben pogum učenca, da se pred učiteljem in sošolci izpostavi z vprašanjem o vsebini, ki je ni najbolje razumel (da torej javno izpove lastno nevednost). Poleg tega je za postavitev vprašanj potrebna določena stopnja vednosti oziroma razumevanja posredovanega, tako ob takem frontalnem nagovoru k vprašanju po dodatni razlagi ostanejo najpogosteje tiho tisti učenci, ki učiteljevo dodatno pojasnilo najbolj potrebujejo. V takem primeru je ustrežnejše

z učiteljevimi vprašanji razpirati učenčovo razmišljanje in tako preveriti stopnjo njegovega razumevanja ali pa spodbuditi izmenjavo mnenj in medsebojnih vprašanj v majhnih skupinah ali parih.

V nadaljevanju si bomo pogledali še nekatere značilnosti drugega kognitivno-konstruktivističnega modela. Kot prototip takega učitelja je pogosto naveden Sokrat, ki je s sistemom alternativnih vprašanj v učencu izzival dialektičen proces mišljenja, v katerem si je učenec pridobival ter spreminjal znanje in prepričanje.

Raziskave so potrdile, da znanje, pridobljeno po transmisijskem modelu, kljub prizadevanjem učitelja in učencev, ni prineslo pričakovanih rezultatov. Šolsko znanje, ki je bilo torej kumulirano z namenom kasnejše uporabe, se ni izkazalo za uporabno pri reševanju življenjskih vprašanj in dilem (Champagne, Klopfer, Anderson 1980; po Bereiter in Scardamalia, 1992; Gardner, 1991; Yager, 1991; Marentič-Požarnik, 1999). Postopoma (skladno s spoznanji epistemologije, psihologije učenja...) se začne uveljavljati kognitivno-konstruktivistični, transformacijski ali interakcijski model pouka.

Temeljna predpostavka tega modela je, da spoznanje ne pomeni neposreden odsev stvarnosti, temveč da ima pomembno vlogo subjekt spoznavanja, da je pri učenju bolj kot sprejemanje pomembno preoblikovanje (transformacija) ter da ima v tem procesu pomembno vlogo interakcija, sodelovanje in izmenjava pogledov, izkušenj in mnenj. Ali kot pravi von Glasersfeld (1995, po Marentič-Požarnik, 1999, str. 9) "v dialoški interakciji se odprejo nove možnosti razlage".

Bereiter in Scardamalia (1989) iz ugotovitev različnih raziskav povzemata naslednja bistvena spoznanja:

- Različni pomanjkljivi, neustreznosti in napačni pojmi (misconceptions), ki si jih pridobimo v zgodnjem otroštvu, so odporni in se obdržijo tudi med formalnim šolanjem.
- Pri pridobivanju novega znanja se avtomatično ne prekriva staro z novim. To je še zlasti problematično pri pomanjkljivih pojmovanjih.
- Za doseganje pojmovnih sprememb je pomembno "aktivno poučevanje", aktivno miselno in čustveno angažiranje učencev.

Sodobne raziskave tako potrjujejo Sokratovo intuicijo, da morajo biti ljudje "prisiljeni" v spremembo svojih prepričanj.

Kognitivno-konstruktivistično usmerjeni avtorji poudarjajo vlogo učenca, pomen predznanja in učenčeve samostojne miselne aktivnosti, ki naj postane predmet refleksije učečega.

Učenec je pojmovan kot konstruktor – graditelj lastnega sistema znanja. Osrednje vprašanje; kako spodbuditi učenčovo aktivnost – je pomembno v vseh etapah učnega procesa; od uvajanja (načrtovanja in sooblikovanja učnih ciljev), preko obravnave nove učne snovi, vadenja, ponavljanja, do preverjanja in ocenjevanja znanja. To nikakor ne pomeni, da učitelj ni več pomemben dejavnik pouka.

Učiteljeva vloga se s tem ne zmanjša, prav tako ne postane manj zahtevna, temveč se bistveno spremeni tako v procesu načrtovanja in izvajanja kot vrednotenja pouka. Učitelj ni več zgolj posredovalec in preverjevalec posredovanega, temveč spodbujevalec in usmerjevalec učnega procesa, kjer si z učenecem delita odgovornost za načrtovanje, izvedbo in rezultate pouka. To predstavlja dragocen izkustven proces učenja in profesionalnega razvoja učitelja.

Za kakovosten pouk v kognitivno-konstruktivističnem modelu pouka ni dovolj le poglobljeno poznavanje učnih vsebin in čim bolj kvaliteten prenos le-teh, s čimer se v polnosti uresniči načrtovana učna ura v transmisijem modelu, temveč je potrebno poglobljeno (s)poznavanje učencev – kot izhodišče in rezultat pouka. Pri načrtovanju pouka je pomembno, da se učitelj vpraša kaj o dani tematiki učenci vedo (posamezni učenec ve), kako o tem razmišljajo, kakšne so njihove izkušnje in interesi, kako to učno vsebino doživljajo pa tudi kako bom to ugotovil in kako bom posamezni etapi učne ure njihova spoznanja, izkušnje... upošteval ter jih usmerjal pri nadgradnji in preoblikovanju znanja.

Tudi v tem modelu je pomembno skrbno načrtovanje pouka. Če je bilo v transmisijem modelu zadovoljivo tudi učno snovno načrtovanje, pa je pri drugem modelu pomembno sodobnejše učno ciljno načrtovanje, kjer je poudarek na prepletanju ciljev in procesov, in sicer ne le v smeri kratkoročnih ciljev, temveč stalno osmišljanje in povezovanje kratkoročnih ciljev posamezne ure oz. učne enote z dolgoročnimi temeljnimi cilji predmeta in šolskega znanja. (Ta vidik medsebojnega povezovanja poudarja tudi Mollerjeva, 1994.)

Rogers in Freiberg (1994) poudarjata, da je pomembna značilnost sodobnega pouka, da se učni proces ne konča, ko se učenec nauči predvidene v učnih ciljih zajete vsebine, temveč šele tedaj, ko se pojavi pomemben napredek na področju učenja o učenju.

Iz tega izhaja zahteva, da morata postati poučevanje in učenje (pouk) predmet učenčeve in učiteljeve načrtne refleksije in metakognitivnega osvetljevanja, znotraj katerega ima učenčevo vprašanje pomembno vlogo.

Poglejmo kakšno vlogo ima učenčevo vprašanje znotraj kognitivno-konstruktivističnega modela pouka.

Učenčevo vprašanje ima v tem modelu pouka zagotovo pomembno vlogo, saj gre za model, ki ne le odgovarja na izbrana vprašanja, temveč tudi razpira dileme in razmisleke, kjer se znanost (oz. učni predmet) ne predstavlja le kot zbirko ponujenih, enoznačnih, nekonfliktnih spoznanj, temveč se opozarja na ovinkasto pot znanstvenega spoznavanja, na pomembno vrednost dvoma in kritičnosti v tem procesu.

Skupaj z ostalimi učenčevimi aktivnostmi predstavlja učenčevo vprašanje za učitelje pomemben pokazatelj učenčevega razmišljanja in interesov, zato mu služi kot izhodišče in rezultat pouka.

V didaktičnem smislu je učenčevo vprašanje pomembno v vseh etapah učnega procesa:

- v uvodni fazi pouka, ko učitelj spodbuja učenčev interes ob dani učni tematiki, npr. napišimo (napišite) si vprašanja na kaj bomo ob dani problematiki iskali odgovore, kaj se ob novi učni snovi lahko vprašamo, kaj vas zanima...,
- ob obravnavi nove učne snovi, katera vprašanja se nam porajajo, kaj bi bilo še zanimivo zvedeti, kje lahko to uporabimo...,
- pri produktivnem ponavljanju; iskanje medpredmetnih in znotrajpredmetnih povezav,
- pri preverjanju in ocenjevanju znanja, kjer je ne le učenčev odgovor, temveč tudi učenčevo vprašanje pomemben rezultat pouka in pokazatelj učenčevega znanja.

Učitelj lahko spodbuja učence k individualnemu zastavljanju vprašanj, ki jih naslavljajo na učitelja ali pa k medsebojnemu skupinskemu oblikovanju vprašanj in odgovarjanju nanje. To lahko poteka v ustni ali pisni obliki. Prav tako pa so pomembna vprašanja, ki si jih učenci oblikujejo ob samostojnem učenju in na katere sami iščejo odgovore.

V tem modelu postanejo učenčeva vprašanja pomemben pokazatelj kakovosti pouka in učenčevega učenja. Zato se pomembna skrb namenja tudi načrtnemu spodbujanju in usposabljanju učencev v postavljanju vprašanj.

3. Kako do sprašujočih učencev?

Vprašanje učenca je običajno izraz njegovega interesa, želje po odkrivanju in spoznavanju novega in kot tako predstavlja posebno zrcalo življenjskosti pouka in obratno, pouk brez učenčevih vprašanj in pobud zagotovo ni sodoben, demokratičen pouk.

Učenčeva vprašanja lahko razvrstimo po različnih kriterijih. V nadaljevanju bomo podali nekaj možnosti.

Glede na spoznavni namen:

- Vprašanja po dodatni razlagi učne vsebine.
- "Interesna vprašanja" in pobude, ko učenca zanimajo še drugi vidiki, ki niso neposredno izpeljani iz obravnave učne snovi.
- Zavajajoča ali fiktivna vprašanja, ko si učenci (oziroma od učencev izbrani sošolec) pripravijo številna vprašanja, ki se nanašajo bodisi na dodatno učiteljevo razlago ali na navidezen učenčev interes, s katerimi pa v osnovi ne želijo pridobiti določene informacije, temveč želijo predvsem vplivati na učitelja, da ne bi določene tematike ocenjeval.

- Organizacijska vprašanja, ki se ne navezujejo na učno vsebino, temveč kot že samo ime pove na organizacijski potek pouka (do kdaj je potrebno nekaj narediti, v kateri zvezek si zapisujemo... Ta vprašanja so še zlasti pogosta pri mlajših, v prvi triadi osnovne šole.

Glede na kognitivni (spoznavni) nivo:

- spominska vprašanja (vprašanja po posameznostih, dejstvih....) in
- razmišljujoča vprašanja, ki se lahko nadalje delijo na konvergentna ali divergentna.

Glede na osebo, na katero je vprašanje naslovljeno:

- učenec usmeri svoje vprašanje na učitelja,
- učenčev vprašanje je namenjeno sošolcem in
- učenec sam sebi zastavlja vprašanja in nanje išče odgovore.

Vprašanja pa lahko iz vidika temeljnih didaktičnih dimenzij delimo *tudi glede na etape v organizaciji učnega procesa, učne metode in učne oblike*, v katerih se učenčeva vprašanja pojavljajo.

Kateri dejavniki in okoliščine spodbudno vplivajo na zastavljanje učenčevih vprašanj pri pouku?

- V prvi vrsti je pomemben kakovosten zanimiv in v življenje vpet pouk, ki poteka na primernem kognitivnem nivoju, kjer učitelj načrtno skrbi za didaktično pestrost in odpira možnosti za učenčev aktivnost. Pomemben je torej model pouka (njegova kakovostna izpeljava). Kot smo poudarili v prejšnjem poglavju je iz vidika učenčeve aktivnosti zagotovo spodbudnejši kognitivno-konstruktivistični model pouka, kjer pouk ni proces posredovanja nezmotljivih resnic, temveč je poudarek na razkrivanju, vrednosti dvoma in postavljanju vprašanj ob danih predpostavkah v posameznikovi konstrukciji znanja. Javornik (2003) v raziskavi o položaju učenca v učnem procesu, na vzorcu 68 dijakov dveh gimnazij in dveh srednjih strokovnih šol, ugotavlja, da je učenčeva prevladujoča aktivnost pri pouku poslušanje učiteljeve razlage in prepisovanje s table oz. prosojnic. Gre torej za tipičen transmisijski model pouka, kjer je malo je namreč miselnega angažiranja dijakov, ki bi se kazalo v njihovem samostojnem sklepanju in oblikovanju zaključkov. Avtorica ugotavlja, da učitelji učence le malo spodbujajo pri pripravi na obravnavo nove učne vsebine, podobno velja tudi za obravnavo in preverjanje znanja.
- Ali bo učitelj pouk zasnoval pretežno na transmisijem ali na kognitivno-konstruktivističnem modelu je odvisno tudi od njegovih pojmovanj pouka in znanja, učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku. Raziskava med študenti razrednega pouka na začetku študija je pokazala, da pri študentskih pojmovanjih pouka (Valenčič-Zuljan, 2002) ter pojmovanjih učiteljeve in učenčeve vloge (Valenčič-Zuljan, 2003) prevladujejo hierarhično nižje kategorije: to je posredovanje pri učiteljevi vlogi ter sprejemanje pri učenčevi vlogi, kar je temeljna značilnost transmisijskega modela pouka. Za namene raziskave smo, izhajajoč

iz kognitivno-konstruktivističnega modela pouka in fenomenografskih raziskav pojmovanj oblikovali štiristopenjsko taksonomijo kategorij pojmovanj v razponu med pojmovanji, usmerjenimi v učitelja in učno vsebino, kar je značilnost transmisijskega modela pouka ter pojmovanji usmerjenimi v učenca in proces učenja, kar je značilnost kognitivno-konstruktivističnega modela pouka.

- Le 3% študentov na začetku študijskega leta oziroma 6% študentov po pedagoški praksi (v zadnji četrtini študijskega leta) ima ponotranjena pojmovanja na višjem nivoju ter vidi učiteljevo vlogo v izzivanju učenčevega predznanja in spodbujanju učenca k oblikovanju predelanega sistema znanja, medtem ko se skrb za učenčev celovito osebnostno rast skorajda ne pojavlja. Zanimiv pokazatelj pojmovanj pouka je tudi podatek, da kar 10% študentov na začetku leta, ob koncu pa 2% študentov ne pripisuje pouku neposredno nobene didaktične vloge. Učitelja vidijo zgolj kot nekoga, ki poskrbi za prijetno in sproščeno klimo in zanimivo "dogajanje" pri pouku.
- Na to kako se bodo učenci odzvali učiteljevemu povabilu k postavljanju vprašanj imajo poleg modela pouka pomembno vlogo tudi učenčeva pojmovanja pouka. Učenci, ki pojmujejo pouk in učenje kot prenos znanj, bodo od učitelja "zahtevali" zanimivo, dobro strukturirano razlago. Svojo temeljno dolžnost vidijo v obnovitvi posredovanega in če jim tak način učenja prinaša dobre uspehe, čemu bi ga spreminjali? Učiteljeve spodbude k postavljanju vprašanj ter večji miselni in čustveni aktivnosti bodo zanje nesprenemljive, do njih bodo odklonilno naravnani. Učitelj, ki je sprejel bolj "v učenca usmerjena" pojmovanja pouka se lahko sooči s paradoksalno situacijo, ko odkrije, da njegovi učenci še vedno sprejemajo v "učitelja usmerjeno teorijo pouka" (Foxovo, 1983). Zato je zelo pomembno, da se učitelj ob uvedenih didaktičnih spremembah, o le-teh z učenci tudi pogovarja. Da bo prišlo do spreminjanja utrjenih in z nešteti urami pouka podkrepljenih pojmovanj pouka tako pri učiteljih kot učencih je pomembno, da začutijo nujnost spremembe (določena stopnja kognitivnega konflikta) kot tudi, da jim je omogočena postopna in podporna pot v tem procesu spreminjanja.
- Prav tako nenadomestljivo vlogo ima sproščena razredna učna klima, kjer vladajo sodelovalni odnosi med učenci ter med učiteljem in učenci. Pomemben je učiteljev odnos do napak in različnosti mnenj in pogledov. Učitelj, ki napako razume kot sestavni del učenja in spodbuja različnost pogledov kot pomembno sestavino pouka, postopoma oblikuje klimo, v kateri si učenci upajo postavljati vprašanja, kjer se ne bojijo učiteljeve negativne reakcije in posmeha sošolcev. Iz analiz seminarskih nalog študentov razrednega pouka ugotavljamo, da si učenci velikokrat ne upajo zastaviti vprašanja, ker se bojijo reakcije sošolcev. Zato je zelo pomemben učiteljev pristen odnos do učenčevih vprašanj in neposredno razjasnjevanje zakaj so posameznikova vprašanja pri pouku tako dragocena. Vprašanje posameznika lahko pomembno prispeva k razširitvi razmišljanja in izgradnji znanja pri ostalih sošolcih.

Poleg oblikovanja ustreznih, učenčevi aktivnosti naklonjenih razrednih klim, mora učitelj načrtno in postopno oblikovati take aktivnosti, kjer si bodo učenci

pridobivali spretnost zastavljanja vprašanj. Koliko se učitelji zavedajo pomembnosti te naloge?

Durkin (1979, po Boekaerts, 1997) ugotavlja, da večina učiteljev postavi učencem veliko vprašanj, preden oziroma ne da bi jim (sploh) eksplicitno razložili kaj pomeni je ustrezen odgovor, kako naj bi potekal proces odgovarjanja in kakšni so kriteriji vrednotenja. Sprašuje se, kako je možno, da učitelji, ki delujejo v kulturi prevladujočega "pravilnega odgovora", lahko predvidevajo, da si bodo učenci pridobili potrebne kognitivne spretnosti spontano in neposredno iz učnih izkušenj.

Če te ugotovitve veljajo za proces učenčevega odgovarjanja na učiteljeva vprašanja, kar predstavlja po mnenju učiteljev bistveno učenčevo aktivnost, koliko bolj velja to za učenčeva vprašanja, katerih pomen in didaktična vrednost je pri učiteljih bistveno manj ozaveščena.

Poglejmo si še nekaj možnosti konkretnega navajanja učencev na zastavljanje vprašanj:

- V postopnem vodenju učencev na poti pridobivanja spretnosti spraševanja lahko nastopa učitelj kot model zastavljanja vprašanj. Poleg tega da učitelj učence nagovori s kakovostnimi problemskimi vprašanji pa kognitivno-konstruktivistično usmerjeni raziskovalci poudarjajo vlogo ekspertovega modeliranja – glasnega razmišljanja v procesu reševanja določenega problema. Učitelj preko verige vprašanj, ki si jih postavlja ob reševanju določenega problema razkriva potrebne (prikrite) miselne procese, ki se običajno manifestirajo le v rezultatih. To pripomore k osvajanju kognitivnih strategij pouka.
- Navajanje učencev na zastavljanje vprašanj je tesno povezano s spodbujanjem učencev h kritičnemu branju, ko si pred vsakim branjem teksta učenci postavijo vprašanja ter odgovorijo nanje.
- Vprašanja imajo pomembno vlogo tudi v t.i. recipročnem učenju in poučevanju in različnih modelih kognitivnega vajeništva (Wang in Palinscar, 1989).
- Učitelj učence pred (med, po) obravnavo nove učne snovi spodbudi naj postavijo čim več smiselnih vprašanj (lahko tudi v obliki nevihte možganov) tudi če še ne znajo nanje odgovoriti.
- Podobno kot v prejšnji zadolžitvi učitelj učence ob določenem tekstu spodbudi k postavljanju vprašanj, ki jih nadalje učenci razvrstijo glede na to ali vedo nanje odgovoriti ali ne, pri slednjih pa lahko še dopišejo, kje (pri kom) bi poiskali odgovor...
- Oblikovanje odprtih problemov, kjer naloga ne vsebuje konkretnih vprašanj in navodil za reševanje, temveč učenci sami razberejo in zapišejo smiselna vprašanja ter nanje odgovorijo.
- Starejši učencem pa lahko damo vzorčno shemo različnih vprašanj, hkrati z miselnimi procesi, ki jih posamezen tip vprašanj od njih zahteva. Po pogovoru o pomenu vprašanj za kakovostno posameznikovo učenje in znanje, učenci ob določenem besedilu po dani shemi vadijo zastavljanje vprašanj.

- Nenadomestljivo vlogo pri oblikovanju sprašujočih učencev ima metoda diskusije, za uvajanje učencev v to metodo dela ki lahko v začetku poteka v manjših skupinah in v manj zahtevnih oblikah (npr. metoda 6x6...).
- Zanimiva vaja v zastavljanju kakovostnih vprašanj je tudi oblikovanju širšega nabora vprašanj za preverjanje in ocenjevanje znanja.

4. Zaključek

Učenčevo vprašanje predstavlja pomembno sredstvo na poti do samostojnega učenca, ki bo znal krmariti proces lastnega učenja in bo v procesu sodelovanja z drugimi pridobival in razvijal celostno in uporabno znanje. Na vseh stopnjah šolanja ima pomembno vlogo za kakovost posameznikovega učenja in pouka, zato je pomembno načrtno razvijanje spretnosti postavljanja vprašanj in vodenja razgovora pri učencih. To pa implicitno vsebuje tudi razvijanje spretnosti poslušanja, medsebojnega podpiranja in sodelovanja.

Če želimo spodbujati in upoštevati vprašanja nadarjenih učencev in hkrati pedagoško delo z njimi nasloniti na vse štiri v uvodu izpostavljene stebre učenja, je poleg individualiziranih zaposlitev, pomembno tudi prepletanje dela v homogenih in heterogenih skupinah.

V homogenih skupinah si nadarjeni ob učiteljevi pomoči oblikujejo raznolike avtentične zadolžitve in v sodelovanju z nadarjenimi vrstniki prefiltrirajo lastne cilje, poglobljeno spoznavajo sami sebe, lastne sposobnosti in interese. Ob čemer se učijo biti, pa tudi sodelovati z drugimi. K slednjemu pa še bolj pripomorejo načrtovane izkušnje dela v heterogenih skupinah, ob ustreznih delitvi vlog znotraj skupine se učijo skupnega delovanja z učenci z različnimi darovi.

LITERATURA

1. Bereiter, C. in Scardamalia, M. (1992). Cognition and Curriculum. In: Jackson, P. W. (Ed.), Handbook of Research on Curriculum. Macmillan Publishing Company. New York, str. 517-543.
2. Scardamalia, M., Bereiter, C. (1989). Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems. In: Reynolds, M. C. (Ed.), Knowledge base for the beginning teacher, Oxford, Pergamon, str. 37-47.
3. Blažič, M. (1997). Možnost razvoja nadarjenih učencev. Pedagoška obzorja, letnik 12, št. 1-2, str. 36-41.
4. Čudina-Obradović, M. (1991). Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
5. Delors, J. (1996). Učenje skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ministrstvo za šolstvo in šport.
6. Ferbežer, I. (1998). Identifikacija in razvijanje nadarjenosti. V: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, str. 33-67.

7. Gardner, H. (1991). *The Unschoold Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: BasicBooks.
8. Javornik, M. (2003). Položaj učenca v učnem procesu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, št. 2, str. 48-60.
9. Labinowicz, E. (1989). Izvirni Piaget. Mišljenje, učenje, poučevanje. Ljubljana: DZS.
10. Marentič-Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 6, str. 8-12.
11. Moller, C. (1994). Didaktika kao teorija kurikulumuma. V: *Didaktičke teorije*. (Gudjons, H., Teske, R. in Winkel, R. (eds.). Zagreb: Educa.
12. Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja dela nadarjenih učencev. V: *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, str. 11-32.
13. Valenčič-Zuljan, M. (2001). Učiteljeva pojmovanja kao jedan od čimbenika njegova profesionalnog napredka. *Napredak*, št. 3.
14. Valenčič-Zuljan, M. (2003). Pojmovanja učiteljeve in učenčeve vloge kot pomemben del učiteljeve profesionalne opreme. V zborniku: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, Univerza v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo pedagogov.
15. Yager, R.E. (1991). The constructivist learning model. *Towards real reform in science education. The science Teacher*, št. 6, str. 52-57.
16. Wang, M.C. in Palinscar, A.S. (1989). Teaching students to Assume an Active Role in Their Learning. In: Reynolds, M.C. (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*, Oxford, Pergamon, str. 71-85.

Dr. Milena Valenčič Zuljan (1965), visokošolska učiteljica za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Jamova 66, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 25 63 338

E-mail: milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si

Dr. Tatjana Devjak

Ali je lahko predmet državljanska vzgoja in etika v osnovni šoli izziv za učence

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.83:37.042.2

DESKRIPTORJI: nadarjeni, državljanska vzgoja in etika, osnovna šola

POVZETEK – Avtorica v prispevku prikazuje le del pogledov učiteljev in učencev o predmetu državljanska vzgoja in etika. Osredotočila se je predvsem na vprašanje: ali je predmet državljanska vzgoja in etika lahko izziv za učence ali ne? Rezultati raziskave kažejo, da predmeta kot osebni izziv ne pojmujejo ne učenci in ne učitelji. Le 17% vseh učencev meni, da jim predmet predstavlja osebni izziv. Predmet se učencem zdi tudi premalo zahteven. Tudi učitelji so mnenja, da predmet za učence ne predstavlja osebnega izziva. Glede na stanje avtorica vidi rešitev v nekaterih vsebinskih in didaktičnih spremembah izvedbe pouka predmeta.

Original scientific paper

UDC 37.042.2:372.851

DESCRIPTORS: the gifted, civic education and ethics, primary school

ABSTRACT – The article presents attitudes of teachers and students about Civic Education and Ethics. It focuses on the question whether the school subject of Civic Education and Ethics can become a challenge for the students or not. Research results show that neither students nor teachers perceive the subject as a personal challenge. Only 17% of all students believe it to be so. They feel the subject is not demanding enough. The teachers share the opinion of the students. Considering the situation, the author of the article sees a possible solution in the introduction of changes in the content as well as in the teaching approaches.

1. Uvod

Eden izmed obveznih predmetov v prenovljeni osnovni šoli je tudi predmet državljanska vzgoja in etika. Je sestavni del družboslovnega izobraževanja in vzgoje v osnovni šoli in globalni cilji predmeta so tudi cilji osnovne šole. Namen prispevka je odgovoriti na vprašanje: Ali je predmet državljanska vzgoja in etika lahko izziv za (nadarjene) učence? Kaj o tem vprašanju mislijo učenci 8. razredov in kaj učitelji predmeta?

Med bistvene naloge osnovne šole prištevamo pričakovane vzgojno-izobraževalne dosežke, organizacija in izvedba pouka in dejavnosti ob pouku, sodelovanje z okoljem, posebej s starši otrok, organizacija dela, upravljanje in poslovanje šole (Medveš, 2000). Šola pa je po Sentočnikovi (1999) skupnost otrok, učiteljev in staršev, ki delajo za skupen cilj: razvoj in rast otrok, da bodo v prihodnosti pripomogli z vsem svojim potencialom k blaginji družbe. Šolo med drugim odlikujejo tudi odnosi v skupnosti – v skupnosti učencev in učiteljev, ali bolje, v skupnosti vseh, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces v šoli (Medveš, 2000, str. 11).

Gre za to, kako gledamo na vzgojno-izobraževalni proces, na vlogo učiteljev in učencev v njem. Če v procesu vidimo učitelje kot tiste, ki podajajo učencem odgovore, informacije, trditve in znanstvene resnice prek izobraževalnih vsebin (neke vrste prisila), potem smo daleč od ciljev, ki smo si jih zastavili. S šolo in vzgojo so povezane še nekatere značilnosti, kot so "razvijanje samozaupanja, pozitivna samopodoba, emocionalna varnost, nekonformizem v mišljenju, pripravljenost na tveganje, brez strahu pred neuspehom, igrivost, vedoželjnost, zainteresiranost, odprtost za novosti in drugačnosti" (Blažič, 1994, str. 153). Učiteljevo delo v šoli mora biti usmerjeno k usposobitvi učencev v samostojno iskanje odgovorov, informacij, v iskanje smisla in pomena posameznih trditev in znanstvenih resnic, ali kot piše Sentočnikova (prav tam, str. 5), ni namreč vseeno, ali učence naučimo pisati in brati ali pa jih naučimo prepričljivo pisati in brati kritično in s premislekom.

V današnjem času, ki ga zaznamuje mešanje kultur, ras, veroizpovedi, vrednotnih sistemov in različnih ekonomskih sistemov, mora biti institucionalna vzgoja, vzgoja otrok v javni šoli naravnana k t.i. multikulturni razsežnosti, v razumevanje "pravičnosti". In ravno pri realizaciji tega cilja lahko predmet državljanska vzgoja in etika veliko doprinese. Etika pravičnosti kot Rawlsova teorija pravičnosti je grajena na ideji poštenosti in načelu enakosti. Zasnovana je na konceptu dogovorne demokracije (Kroflič, 2002). Ali kot pravi Medveš (2002), gre za t.i. "pasivno pravičnost", ki jo lahko razumemo zgolj kot enakost možnosti in formalnih pogojev, pravičnost zgolj na legalistični ravni (s šolsko zakonodajo izenačeni pogoji šolanja). Po Kohlbergu (1974) sodi razumevanje družbenih norm, pravil in zakonov, razumevanje vzajemnosti v medsebojnih družbenih odnosih, ki so prisotni v vsaki družbi, in vzpostavitev "pravične skupnosti" v drugo fazo (poleg razumevanja) oblikovanja avtonomne osebnosti. Kohlberg (1984) poudarja pomen ne le navajanja posameznika na kritično vrednotenje družbenih norm, pravil in zakonov, temveč tudi na ustvarjanje takih pogojev v institucionalni vzgoji, ki bodo posamezniku omogočale soustvarjanje pravil, demokratično odločanje in odgovorno ravnanje. Kajti Kroflič (2002) poleg "etike pravičnosti" opozarja tudi na pomen "etike skrbi". Če etika pravičnosti pripomore k oblikovanju pravične skupnosti na podlagi sprejetih pravil bivanja in pravičnih odnosov, pa etika skrbi ob praktični izkušnji v posamezniku (ki se kaže v konceptu prostovoljnega dela, pa tudi sprejemanju pomoči drugačnim) razvija tudi vlogo subjekta skrbi in ne le objekta skrbi. Kajti šola mora v šolski skupnosti nenehno spodbujati potrebo po rasti, razvoju, samorefleksijo in samoevalvacijo, mora biti pripravljena na diskusijo o kritičnih vprašanjih in znati mora poiskati lastne poti za doseg ciljev. Res je, da tega cilja ne bo dosegla le s predmetom državljanska vzgoja in etika, dosegla ga bo, če se bodo zanj prizadevali pri vseh predmetih.

Da bi učitelji predmeta bili pri tej nalogi uspešni, morajo v delo vključiti vse učence in jih omogočiti aktivno udeležbo. Pri tem so jim lahko zelo v pomoč učenci, ki jim pripisujemo značilnosti, kot so vedoželjnost, bistrost, nadarjenost, hitro pomnjenje, radovednost, bogat jezik, kritičnost, analitičnost, originalnost, motivi-

ranost, odprtost, neodvisnost v stališčih, sodbah in vrednotenju, mnogostranost, humornost, smisel za lepoto, odkritost, izivalnost, kritičnost, empatičnost itd. Strmčnik (1994) navaja, da "predstavlja nadarjenost vsoto danih in pridobljenih dejavnikov, ki omogočajo nadpovprečne stvarne ali le latentne, osebno ali družbeno koristne stvaritve na enem ali več toriščih ljudske dejavnosti" (prav tam, str. 12), pa naj gre za univerzalno ali parcialno raven nadarjenosti. Tako kot Renzulli (po George, 1997, str. 17) tudi Strmčnik poleg naštetih opredelitev nadarjenosti poudarja, da je nadarjeno vedenje odraz interakcije med tremi osnovnimi sestavinami človeške sposobnosti: nadpovprečnost v splošnih in specifičnih sposobnostih, visoka stopnja zanimanja za naloge, motiviranost in visoka stopnja kreativnosti. Strmčnikov model "skrbi" za nadarjene znotraj regularnega učnega dela (pouka) se kaže predvsem kot "notranja diferenciacija in individualizacija". Med najpogostejše oblike, ki jih lahko vključimo po avtorju v vzgojno-izobraževalni proces, so inteviziranje učne aktivnosti, pritegovanje v učno pomoč sošolcem, posebna prilagojenost pozornosti skozi ves pouk, vpletanje zahtevnejše snovi in nalog, posebne zadolžitve, samostojno učenje, sistematično učno in osebno svetovanje, raziskovalne možnosti ipd.

2. Opredelitev problema in metodologija

Problem raziskave je vezan na spoznavanje pogledov učencev in učiteljev na pouk predmeta državljanska vzgoja in etika in sicer z vidika vprašanj, kot so:

- Ali je predmet državljanska vzgoja in etika lahko izziv za (nadarjene) učence?
- Ali je snov predmeta dovolj zahtevna, da bi bila izziv ali pa je lahko obvladljiva?
- Ali vzdušje pri predmetu razburljivo, prijetno, stimulatивно?

V raziskavo smo vključili 16 osnovnih šol in 10 študijskih skupin za predmet državljanska vzgoja in etika (od 13), 326 učencev 8. razreda in 116 učiteljev predmeta državljanska vzgoja in etika. Anketne vprašalnike so učenci in učitelji izpolnjevali v marcu in aprilu leta 2000. Vnesene podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS-X PC in EXCEL.

3. Rezultati in interpretacija

Učenci ne glede na spol ali okolje, v katerem živijo, pouk predmeta doživljajo brez strahu in brez stresa. Pouk je lahko obvladljiv in pri pouku se 43% učencev počuti prijetno, le 6% učencev pouk etike doživlja obremenjujoče. Zelo so si enotni tudi v tem, da je pouk premalo zahteven in gledano v celoti, ga ne doživljajo kot osebni izziv. Drugače pa je pri pouku kar veselo (tako misli kar 67% učencev in 52% učencev misli, da je predmet lahko obvladljiv (le za 6% otrok je predmet naporen).

Če primerjamo dečke in deklice med seboj, ne opazimo večjih razlik. Na prva tri mesta so postavili izjave, da hodijo k pouku brez strahu, predmet ni stresen, je lahko obvladljiv, dekleta in dečki se razlikujejo le v stališčih glede zahtevnosti predmeta ter počutja pri pouku: ali je pri predmetu nekoliko bolj ali manj veselo ali ne. Da je predmet osebni izziv meni 16% dečkov in 17% deklic.

Tudi med mestom in vasjo ni večjih razlik. Stališča učencev se razlikujejo v tem, da vaški otroci (55%) pouk doživljajo prijetneje kot mestni (35%), da se imajo vaški otroci (42%) pri pouku bolj veselo kot mestni (23%), da mestni otroci predmet bolj doživljajo kot dolžnost (31%) kot vaški (24%), kot osebni izziv ga čuti 21% otrok na vasi in le 14% otrok v mestu.

Ko smo primerjali poglede učiteljev predmeta o tem, kaj menijo, kako njihovi učenci doživljajo pouk etike in družbe (državlanske vzgoje in etike), smo ugotovili, da med učenci in učitelji prihaja do določenih statistično pomembnih razlik. Ugotovili smo, da učitelji pripisujejo predmetu "bolj" zahtevno vlogo, kot jo dojemajo njihovi učenci. Učitelji menijo, da je predmet bolj zahteven (kot to mislijo učenci) in stimulativen, bolj prijeten in razburljiv. Do statistično pomembnih razlik med učitelji in učenci prihaja v trditvah, kot so: pri pouku je razburljivo, pri pouku je veselo, pouk poteka brez stresa, pouk je stimulativen.

Učenci (po vsej verjetnosti v primerjavi z drugimi predmeti) menijo, da bi bil predmet lahko bolj zahteven, kot je. Izjava – predmet kot osebni izziv – je pristala na zadnjem mestu pri vseh učencih in učiteljih, pri deklicah in dečkih, kakor tudi pri učencih na vasi in v mestu. Morda bi učitelj s pravilno motivacijo dosegel, da učenec predmeta ne bi čutil le kot dolžnost, temveč kot osebni izziv. Toda, če za predmet nisi kot učitelj motiviran sam, boš zanj težko motiviral učence. Prevelika fluktuacija učiteljev predmeta ima na poglede učencev in učiteljev o predmetu tudi določen vpliv.

V prostih odgovorih je 6% učencev napisalo, da jim je predmet všeč, ker se pri pouku veliko pogovarjajo, so sproščeni, pa še vse razumejo, o čemer govorijo. Spet drugi, teh je bilo več kot 12%, pa so izjavili, da je predmet preveč dolgočasen in premalo zahteven. Nekateri prosti odgovori učencev:

"Dolgočasno. Lahko bi malce raziskovali, delali ankete, se pogovarjali z drugimi razredi, kaj so oni naredili pri predmetu."

"Zadevi je potekel rok."

"Dolgočasen učitelj. On bi moral narediti snov zanimivo (zakaj pri drugih predmetih nekateri učitelji to znajo), to bi te potem privleklo, predvsem zato, ker se pri "etiki" lahko veliko naučiš."

"Učitelj preveč govori, zato je včasih res dolgčas. Bolje je, ko se pogovarjamo, delamo projekte, kot je bil tisti o zdravem življenju: hrana pri gospodinjstvu, AIDS pri biologiji, kaj lahko vsak sam stori zase pri etiki. Pa plakati. Uživam, ko jih delamo."

4. Zaključek

Predmet državlanska vzgoja in etika in njegovo izvajanje učencem ne predstavlja osebnega izziva. Da bi bil predmet izziv za nadarjene učence v smislu Strmčnikove teze (in pri tem nekoliko zanemarimo prvo sestavino nadarjenosti), da je nadarjeno vedenje med drugim tudi odraz interakcije med visoko stopnjo zanimanja za naloge – motiviranostjo in visoko stopnjo kreativnosti, ki se skozi njegov model "skrbi" za nadarjene znotraj regularnega učnega dela (pouka) kaže predvsem kot "notranja diferenciacija in individualizacija" prek različnih oblik dela, bo potrebno uvesti nekaj korenitih sprememb v samo izvedbo pouka. Predvsem bodo morale spremembe potekati na vsebinski in didaktični ravni. Pri tem pa ne smemo pozabiti na emocionalne in socialne dejavnike pri pouku v smislu "aktivne skrbi", ki se kaže v praktični dejavnosti skozi izkušnjo pomoči drugim in drugačnim. Učenci si namreč želijo, da bi bila zahtevnostna raven pouka višja, radi raziskujejo in prepričani so, da je učitelj tisti, ki predmet (snov) približa, naredi zanimivo in "razburljivo" – predmet predstavi kot osebni izziv.

LITERATURA

1. Blažič, A. (1994): Vpliv socialnega okolja na razvoj nadarjenih. V: Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti, zbornik (ur. Blažič, M.), Pedagoška obzorja, Novo mesto, str. 107-115.
2. Cencič, M. (1994): Učitelj raziskovalec. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
3. Devjak, T. (2003): Vpliv vzgojnih prizadevanj šole na osebna stališča učencev in učiteljev o predmetu etika in družba, Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
4. George, D. (1997): Nadarjeni otrok kot izziv. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
5. Kohlberg, L. (1974): Education, Moral Development and Faith. Journal of Moral Education, Vol 4, No 1., str. 5-16.
6. Kohlberg, L. (1984): Education for justice: A modern Statement of Socratic View. V: The Psychology of Moral development. The Nature and Validity of Moral Stages. Essays on Moral Development, Volume II. Harper&Row Publishers, San Francisco.
7. Kroflič, R. (2000): Naravne meje vzgoje v javni šoli (kaj je vzgoja in kaj ni?). V: Vzgoja v javni šoli, Sodobna pedagogika, Ljubljana, letnik 15, št. 1, str. 28-42.
8. Medveš, Z. (2000): Kakovost v šoli. Sodobna pedagogika, letnik 51, št. 4, str. 8-28.
9. Medveš, Z. (2002): Grenzen Überschreiten in Bildung und Schule – Gerechtigkeit in der Schule – uvodni referat, gradivo na posvetu Grenzen Überschreiten in Bildung und Schule, Klagenfurt/Celovec 19.-21. september 2002.
10. Sagadin, J. (1993): Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.

Problematika identifikacije likovnih talentov ob vstopu v osnovno šolo

Izvorni znanstveni članek

UDK 37.042.2:372.29:372.87

DESKRIPTORI: likovna nadarjenost, ustvarjalnost, sposobnost, motivacija

POVZETEK – Članek obravnava problematiko likovne nadarjenosti in odkrivanje likovno nadarjenih otrok. Uvodoma so predstavljeni nekateri koncepti raziskovalcev, ki so se ukvarjali z likovno nadarjenostjo, v nadaljevanju pa so predstavljeni rezultati raziskave. Na podlagi pregledane literature sta avtorja sestavila vprašalnik, ki vsebuje 30 različnih izjav. Vprašalnik je bil posredovan študentom in učiteljem razrednega pouka. Analiza rezultatov je pokazala, da imajo učitelji nekoliko drugačno mnenje o nadarjenosti kot študentje. Glede likovne nadarjenosti pa je analiza rezultatov pokazala, da učitelji in študentje razumejo pomembnost zgodnjega odkrivanja likovnih talentov, vendar nimajo dovolj znanja, da bi opazili vse zgodnje znake likovne nadarjenosti.

1. Uvod

Ob zavedanju dejstva, da je nadarjenost kot zametek prisotna v posamezniku že od rojstva in čaka, da se razvije, se zavedamo tudi pomembnosti zgodnjega odkrivanja in spodbujanja njenega razvoja. Na otrokove prirojene sposobnosti ne moremo vplivati, od dobrega pedagoškega dela pa je odvisna njihova kasnejša uveljavitev kot nadarjenost ali talent.

Zakon o osnovni šoli, napisan leta 1980, je ob dodatnem pouku uzakonil tudi individualizacijo kot obvezno pedagoško normo, s čimer so bili večje pozornosti deležni tudi nadarjeni otroci. Novi zakon o devetletni osnovni šoli problem nadarjenih regulira z notranjo in fleksibilno diferenciacijo in z delno zunanjo diferenciacijo. V zadnjih dveh razredih poteka pouk na treh zahtevnostnih ravneh "pri najmanj dveh (matematika, tuji jezik) in največ treh predmetih (matematika, tuji

Original scientific paper

UDC 37.042.2:372.29:372.87

DESCRIPTORS: artistic talent, creativity, ability, motivation

ABSTRACT – The article focuses on giftedness in visual arts and on the identification of artistic giftedness. The first part gives an overview of different concepts of artistic giftedness. The second part of the article focuses on the empirical findings of the research. On the basis of a literature review, authors collected 30 different statements describing a gifted child and artistic talent. The checklist was administered to university students and to the elementary school teachers. The results regarding statements about a gifted child were different for teachers and students. The results regarding artistic giftedness in visual art showed that students and teachers understand the importance of early identification of artistic talent but do not possess sufficient knowledge to notice all the early signs of artistic giftedness.

jezik, slovenski jezik)" (Bela knjiga 1995, str. 114). Skrb za sposobnejše in nadarjene je torej omejena le na učne predmete, torej spoznavna področja. Estetska področja, ki so nesporno pomembna za vsak kurikulum, pa so zapostavljena. Sodobni šolski sistemi v svojih kurikulumih običajno omenjajo tudi skrb za nadarjene in talente, v naši šolski zakonodaji pa ne najdemo posebne opredelitve nadarjenosti (tudi glede sestave nivojskih skupin) in opredelitve talentov. Prav tako ne najdemo za učence, ki izkazujejo občo ali specifično nadarjenost, posebnih programov. Marland (1972) ugotavlja, da so nadarjeni in talentirani otroci tisti, ki jih kot take identificirajo strokovno usposobljene osebe in ki so spričo svojih izrednih sposobnosti zmožni visokih dosežkov. Nadalje ugotavlja, da "ti otroci poleg običajnega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in dejavnosti, da lahko v celoti izpolnijo svoj prispevek sebi in družbi."

V nadaljevanju razprave se bomo ukvarjali predvsem z likovno nadarjenostjo in identifikacijo likovno nadarjenih otrok, kar bo osnova za razmislek o programih za likovno nadarjene otroke. Z anketnim vprašalnikom, ki smo ga posredovali učiteljem razrednega pouka in študentom četrtega letnika Pedagoške fakultete, smer razredni pouk, smo želeli ugotoviti, kako praktiki in bodoči učitelji razumejo splošno in specifično likovno nadarjenost in kako v razredu prepoznajo nadarjene učence. Omejili smo se na zgodnje šolsko obdobje, torej na identifikacijo nadarjenih učencev v prvem triletju naše osnovne šole.

2. Likovna nadarjenost

Ob raziskavah nadarjenosti in specifične nadarjenosti, torej talentov z različnih področij, so se nekateri raziskovalci posvetili tudi likovni nadarjenosti. Kljub vsemu vemo danes, v primerjavi z ostalimi vrstami nadarjenosti, o likovnih talentih dokaj malo. Vzrokov za to je veliko. Clark in Zimmermann (1984) npr. za vzrok navajata nekatera prepričanja v okolju, ki so negativno vplivala na spremljanje likovne nadarjenosti, in sicer: likovno nadarjeni posamezniki ne potrebujejo posebne likovne izobrazbe, njihova identifikacija je enostavna, saj je njihov talent zelo izrazit, vsi otroci so likovno nadarjeni ali samo zelo majhen del otrok je likovno nadarjen, umetniki so socialno izolirani, neprilagojeni in v konfliktu z okoljem, za likovno nadarjenost ni potrebna visoka inteligenca. Takšne stereotipne in napačne predstave o likovno nadarjenih otrocih, ki so razširjene tudi pri nas, seveda niso spodbujale razvijanja programov za to skupino otrok, niti instrumentarija za njihovo identifikacijo.

Kako lahko torej identificiramo likovne talente? Po mnenju nekaterih avtorjev (npr. Baldwin, 1985) predstavlja talent presek nadpovprečne sposobnosti, ustvarjalnosti in motivacije. Renzullijev model (Wieczerkowski & Wagner, 1985, str. 113) k motivaciji vključuje tudi okolje. Glede identifikacije likovno nadarjenih otrok Karlavaris (1991) pravi, da se le-ta izvaja z analizo likovnih del in s pomočjo testov.

Nadalje ugotavlja, da lahko učitelj razrednega pouka pri procesu vrednotenja in ocenjevanja identificira nadarjene učence "in jim nameni posebno pozornost..." (Karlavaris, 1991, str. 247). Menimo, da je za zanesljivo identifikacijo likovno nadarjenih oziroma likovnih talentov potrebno vse to hkrati.

Če si pobliže ogledamo Renzullijev model talenta, vidimo, da le-ta pod nadarjenostjo razume intelektualno, umetniško, psihomotorično in socialno nadarjenost. Ustvarjalnost povezuje z divergentnim mišljenjem, originalnostjo, domišljijo, fleksibilnostjo ter bogastvom domislic. Kot dejavnik motivacije in okolja ugotavlja marljivost in vztrajnost, ambicioznost, čustveno stabilnost, priznanje v okolju in optimalno zahtevnost (Feber, 1988). Glede likovnega talenta se lahko opremo na sicer že precej staro, a še danes veljavno Maierjevo (1939) razumevanje tega fenomena, ki pravi, da so komponente likovne nadarjenosti sposobnost, motivacija in ustvarjalnost.

Komponente, ki določajo likovni talent, so naslednje:

- *Motivacija*, za katero so značilne podobne karakteristike kot pri nadarjenih otrocih, je področje, ki ga lahko spremlja učitelj, razmišljajoč praktik. Ob kvalitetno pripravljenih observacijskih protokolih bi učitelji razrednega pouka lahko brez večjih težav spremljali motiviranost otrok, za katere je bilo na podlagi njihovih likovnih izdelkov ugotovljeno, da trajno dosegajo nadpovprečne rezultate.
- *Ustvarjalnost* je področje, s katerim se psihologija intenzivno ukvarja že več kot petdeset let. Hkrati pa je likovna ustvarjalnost toliko že raziskana v meri, da obstajajo za njeno merjenje mnogi instrumentariji, ki dajejo dokaj zanesljive rezultate. Za merjenje te komponente likovne talentiranosti obstajajo dovolj bogate izkušnje in merilni instrumenti. Za identifikacijo likovno nadarjenih po tem kriteriju je torej smiselno uporabiti katerega od uveljavljenih testov. Postopek testiranja bi lahko izvedli na celotni populaciji s preliminarnim testom, ki ima enostavnejši in hitrejši ključ za ocenjevanje. S prvim testom identificirane ustvarjalne otroke bi lahko nadalje spremljali z različnimi kompleksnejšimi testi.
- *Likovno sposobnost* določata spacialna sposobnost in sposobnost vizualnega mišljenja in bi jo lahko imenovali vizualno – spacialna sposobnost. Lahko bi jo prepoznali tudi kot sposobnost, ki smo jo v nekaterih drugih raziskavah poimenovali subjektivne likovne dejavnike, saj so neločljiva zmes likovnih sposobnosti in osebnostnih lastnosti. Med temi dejavniki lahko ločimo dejavnike, ki otroku omogočajo likovno aktivnost, in druge, ki to aktivnost spodbujajo. Med prve dejavnike uvrščamo natančno zaznavanje, skupek predstav (likovne izkušnje ali vizualni spomin), imaginacijo (domišljijo) in motorično (tehnično) spretnost. Dejavniki, ki otroka spodbujajo, pa so občutljivo zaznavanje (senzitivnost), ustvarjalno mišljenje, emocije in motorična občutljivost (senzibilnost). Za identifikacijo likovno nadarjenih po kriteriju sposobnosti lahko izhajamo iz poglobljene analize otroških likovnih del.

Iz opisanega vidimo, da je za zanesljivo identifikacijo likovnih talentov potrebno sodelovanje različnih strokovnjakov. Prva opažanja in identifikacija nadarjenih

so naloga vzgojiteljev in učiteljev v najzgodnejšem obdobju ali najkasneje ob vstopu v šolo. Pri identifikaciji likovnih talentov se učitelji lahko oprejo na seznam lastnosti, ki jih utegnejo imeti potencialno nadarjeni otroci na področju likovne vzgoje: otrok ima bujno domišljijo, si zapomni izredne podrobnosti, riše najrazličnejše stvari, ne le rož, hiš in ljudi, lahko veliko časa posveti tej dejavnosti, vključno z načrtovanjem kompozicije svojega dela, uživa pri preizkušanju novih materialov, sredstev in tehnik, zna opazovati svet okoli sebe, si postavlja visoka merila kakovosti in pogosto predeluje oziroma popravlja svoje delo, da bi jih dosegel, likovne dejavnosti jemlje zelo resno in navdajajo ga z velikim zadovoljstvom, zanima se tudi za delo sošolcev (George, 1997, str. 65).

3. Pogledi na likovni talent

3.1. Namen raziskave in vzorec

V raziskavi nas je zanimalo, kako vidijo nadarjenost in likovni talent učitelji praktiki v nižjih razredih osnovne šole in študenti zaključnega letnika pedagoške fakultete, smer razredni pouk. Rezultati so lahko dobra osnova za sklepanje o možnosti identifikacije likovnih talentov v naših osnovnih šolah.

Podatke smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika, razdeljenega v dva sklopa, ki je zajemal trideset različnih trditev o splošni in likovni nadarjenosti in petstopenjsko ocenjevalno lestvico. Prvi sklop trditev, ki se nanašajo na splošno nadarjenost, smo delno povzeli po obsežni tuji raziskavi, ki je ugotavljala, kakšni stereotipi o nadarjenih otrocih prevladujejo med študenti in učitelji v nižjih razredih osnovne šole. Izhodišča za drugi sklop trditev, ki se nanaša na odkrivanje likovno nadarjenih učencev, smo našli pri avtorjih, ki vidijo likovno nadarjenost otrok predvsem v njihovi močni notranji motivaciji za likovno delo, težnji po prikazovanju tretje dimenzije, občutku za kompozicijo itd. (Winner, Martino, 1993). Del izhodišč za naše trditve pa smo povzeli iz razprave (Čudina-Obradović, 1991), ki je namenjena likovni nadarjenosti.

Vzorec raziskave predstavlja šestintrideset študentk in en študent ter devetintrideset učiteljic in profesorice razrednega pouka ($n = 76$). Vzorec v raziskavo zajetih učiteljic smo analizirali glede na stratum šole, stopnjo izobrazbe, delovne izkušnje in razred, v katerem poučujejo. Kot pomembnejši podatek omenimo le delovno dobo, ki kaže, da je več kot tretjina vprašanih imela do deset let delovnih izkušenj (35,9%), enak delež je bil tistih, ki so imeli čez dvajset let delovnih izkušenj, nekaj manj pa od deset do dvajset let (28,2%).

3.2. Rezultati in interpretacija

Prvi sklop trditev se je nanašal na mnenje vprašanih o splošni nadarjenosti in lastnostih učencev, za katere mislijo, da bi jih lahko prištevali k nadarjenim.

Primerjava odgovorov študentov in učiteljev o nadarjenih otrocih je pokazala odstopanja med obema skupinama. Aritmetične sredine, ki smo jih ločeno izračunali za odgovore študentov in učiteljev, so bile za posamezne trditve zelo podobne, vendar se je jasno pokazalo, da so nekoliko višje pri odgovorih učiteljev.

V nadaljevanju bomo prikazali strukturo odgovorov celotnega vzorca ($n = 76$) in v interpretaciji opozorili na razlike med odgovori učiteljev in študentov.

Več kot polovica vprašanih se s trditvijo, da imajo nadarjeni otroci zelo dober šolski uspeh (1), le delno strinja, skoraj četrtina pa se s tem strinja. Z naslednjo trditvijo, da imajo nadarjeni učenci tudi brez učenja boljši uspeh od vrstnikov (2), se le delno strinja polovica vprašanih, skoraj tretjina pa se s to trditvijo ne strinja. Medtem, ko se mnenje učiteljev nagiba k pozitivnemu stališču (25,6% se jih s to izjavo strinja), se mnenje študentov nagiba k negativnemu stališču (37,8% se jih s ponujeno trditvijo ne strinja).

Tudi s tretjo trditvijo se večji delež vprašanih le delno strinja (43,4%). Več kot četrtina vprašanih se strinja, da nadarjene otroke v razredu takoj opazimo (3).

Mnenje vprašanih o trditvi, da nadarjeni učenci rešujejo težke naloge, ki jih njihovi vrstniki niso sposobni rešiti (4), je deljeno. Več kot tretjina se jih s trditvijo strinja. Skoraj enak delež vprašanih (36,8%) se s ponujeno trditvijo le delno strinja in med temi je večji delež študentov. Z naslednjo trditvijo, ki pravi, da nadarjeni otroci rešujejo naloge hitreje kot njihovi vrstniki (5), se strinja večina vprašanih (40,8%), več kot tretjina (35,5%) se s to trditvijo le delno strinja.

S trditvijo, da nadarjeni otroci bolj natančno izražajo svoje misli kot njihovi vrstniki (6), se delno strinja večina vprašanih (47,4%). Delež učiteljev in študentov je zelo podoben.

Mnenje vprašanih o sedmi trditvi, da so nadarjeni otroci bolj motivirani za učenje kot njihovi vrstniki (7), se nagiba v negativno smer. Polovica vprašanih se s trditvijo delno strinja, skoraj tretjina pa se jih s tem ne strinja. Naslednja trditev, ki pravi, da nadarjeni otroci pri pouku dobro sodelujejo (8), je med študenti in učitelji razkrila nasprotna stališča. Čeprav se večji delež (42,1%) vprašanih s trditvijo delno strinja, se stališče študentov nagiba v negativno smer. Manj kot petina študentov se strinja s trditvijo, skoraj tretjina pa je drugačnega mnenja. Zanimivo je, da je mnenje učiteljev ravno nasprotno. Več kot tretjina se strinja, da nadarjeni otroci dobro sodelujejo pri pouku in le manj kot šestina se jih s tem ne strinja.

Po mnenju, kakšna je vloga nadarjenih pri skupinskem delu, smo spraševali z naslednjo trditvijo. Pokazalo se je, da so mnenja o trditvi, da imajo nadarjeni otroci pri skupinski obliki pouka ponavadi vlogo vodje (9), zelo deljena. Več kot tretjina vprašanih (39,5%) se jih s tem strinja, nekaj manj se strinja le delno, skoraj četrtina

vprašanih (23,7%) pa se s tem ne strinja. Pričakovali bi, da bo podobno razmerje odgovorov tudi pri naslednji trditvi. S tem, da nadarjeni otroci pri skupinskem delu prevzamejo več odgovornosti kot vrstniki (10), se strinja več kot polovica vprašanih (53,9%).

Z naslednjo trditvijo, ki pravi, da nadarjeni otroci pogosto postavljajo nenavadna vprašanja (11), se zelo strinja več kot tretjina vprašanih (35,5%), nekoliko več se jih s trditvijo strinja, četrtina pa se jih s tem delno strinja. Vidimo lahko, da se mnenje vprašanih nagiba v pozitivno smer. Med odgovori študentov in učiteljev ni večjih razlik. Skoraj polovica vprašanih se ne strinja s trditvijo, da so nadarjeni otroci enako uspešni pri vseh predmetih (12), nekaj manj kot tretjina (32,9%) pa se s to trditvijo nikakor ne strinja.

Glede identifikacije nadarjenih lahko ugotovimo, da se učitelji bolj strinjajo s ponujenimi, večinoma stereotipnimi trditvami o nadarjenih otrocih kot študentje. Primerjava aritmetičnih sredin z rezultati prej omenjene sorodne, vendar veliko obsežnejše raziskave, po kateri smo trditve povzeli (razen tretje, sedme in osme trditve), je pokazala zanimive podobnosti. Aritmetične sredine odgovorov, ki so jih dali učitelji, so bile višje kot pri študentih. Razlika med obema skupinama je bila večja kot v našem primeru, v splošnem pa so bile aritmetične sredine za celo stopnjo višje. To pomeni, da so se bolj odločali za pozitivne odgovore kot v našem primeru in so se bolj strinjali s ponujenimi trditvami.

V drugem delu smo se usmerili samo na likovno nadarjenost, kaj je za likovno nadarjenega otroka značilno, kako ga v razredu prepoznamo ipd.

Primerjava aritmetičnih sredin za obe skupini vprašanih razkrije, da med odgovori študentov in učiteljev ni večjih razlik. Kljub temu vidimo, da se učitelji ponovno bolj kot študentje strinjajo z večino ponujenih trditev. Analiza odgovorov je pokazala, da so študentje bolj kot učitelji zadržani pri presojanju, kaj je značilno za likovno nadarjenega otroka. Njihovi odgovori se bolj kot odgovori učiteljev v praksi nagibajo v negativno smer. V nadaljevanju bomo prikazali strukturo odgovorov celotnega vzorca ($n = 76$) pri drugem sklopu trditev, ki se nanašajo na likovni talent in v interpretaciji opozorili na razlike med odgovori učiteljev in študentov.

Analiza odgovorov za trditev, da pri likovni vzgoji takoj opazimo nadarjenega otroka (1), je pokazala, da se s tem strinja skoraj polovica vprašanih, nekaj manj kot tretjina pa se jih s tem strinja delno. Le majhen delež vprašanih se s to trditvijo ne strinja. Med obema skupinama odgovorov študentov in učiteljev ni večjega odstopanja.

S trditvijo, da za poučevanje likovno nadarjenih otrok učitelji ne potrebujejo dodatnih priprav (2), se več kot polovica vprašanih ne strinja, več kot četrtina pa se s tem nikakor ne strinja.

S tretjo trditvijo, da učitelji pri likovni vzgoji več pozornosti namenjajo likovno nadarjenim otrokom kot ostalim (3), se večina vprašanih ne strinja (40,8%), skoraj

petina se jih s tem nikakor ne strinja. Med temi je veliko večji delež učiteljev (41%) kot študentov (27%).

Tabela: Primerjava aritmetičnih sredin za drugi sklop odgovorov (min = 1, max = 5)

	Študenti	Učitelji
1. Pri likovni vzgoji takoj opazimo nadarjenega otroka.	3,46	3,41
2. Za poučevanje likovno nadarjenih otrok učitelj ne potrebuje dodatnih priprav.	1,78	2,31
3. Učitelji pri likovni vzgoji več pozornosti namenjajo likovno nadarjenim otrokom kot ostalim.	2,35	2,26
4. Zgodnje odkrivanje likovno nadarjenih otrok je pomembno za njihovo kasnejše poklicno usmerjanje.	3,81	3,64
5. Likovno nadarjeni otroci se odločajo za umetniške poklice (npr. slikar, kipar).	2,73	3,08
6. Likovno nadarjeni otroci so uspešni tudi na drugih področjih.	2,68	3,08
7. Vsi ustvarjalni otroci so likovno nadarjeni.	2,27	2,69
8. Likovno nadarjeni otroci imajo radi likovno vzgojo.	3,65	4,00
9. Likovno nadarjeni otroci so zelo motivirani za likovno vzgojo.	3,51	3,90
10. Likovno nadarjeni otroci so pri likovnem delu zelo prizadevni in vztrajni.	3,49	3,46
11. Pri risanju likovno nadarjeni otroci ne radirajo.	2,32	2,69
12. Likovni izdelki nadarjenih otrok presegajo njihovo starostno stopnjo in so podobni izdelkom starejših otrok.	3,63	3,49
13. Likovno nadarjeni otroci težijo k upodabljanju iluzije volumna in prostora.	3,41	3,49
14. Dobro poznajo izrazne možnosti likovnih materialov in tehnik.	3,22	3,46
15. Imajo dober občutek za kompozicijo.	3,65	3,85
16. Izdelki likovno nadarjenih otrok so hitro prepoznavni, saj so bolj podobni izdelkom odraslih umetnikov kot vrstnikov.	3,51	3,51
17. Likovno nadarjeni otroci radi hodijo v muzeje in galerije.	2,81	3,08
18. Likovno nadarjeni otroci pogosto prerisujejo junake iz risank (ali stripov, slikanic ipd).	2,73	2,85

S trditvijo, ki pravi, da je zgodnje odkrivanje likovno nadarjenih otrok pomembno za njihovo kasnejše poklicno usmerjanje (4), se vprašani večinoma strinjajo (42,1%) ali zelo strinjajo (18,4%). Zanimive rezultate dobimo pri analizi trditve, da se likovno nadarjeni otroci odločajo za umetniške poklice (5). Večina vprašanih se s to trditvijo delno strinja. Med temi je delež učiteljev zelo visok (71%), delež študentov pa znatno manjši (48,6%).

Podobno razmerje lahko zasledimo pri naslednji trditvi. Večji delež vprašanih (43,4%) se s trditvijo, da so likovno nadarjeni otroci uspešni tudi na drugih področjih (6), delno strinja. Skoraj tretjina se jih s tem ne strinja. Trditev, da so vsi ustvarjalni otroci likovno nadarjeni (7), je naletela na različne odzive pri študentih in učiteljih. Vprašani se s trditvijo večinoma delno strinjajo (47,4%) ali pa se ne strinjajo (38,2%).

S trditvijo, da imajo likovno nadarjeni otroci radi likovno vzgojo (8), se vprašani večinoma strinjajo (40,8%), delno strinjajo (30,8%), skoraj četrtina pa se jih s trditvijo zelo strinja.

Zelo različne odgovore študentov in učiteljev smo dobili pri naslednji trditvi. S trditvijo, da so likovno nadarjeni otroci zelo motivirani za likovno delo (9), se zelo strinja tretjina učiteljev, enak delež se s to trditvijo strinja, manj kot četrtina (23,1%) pa se jih le delno strinja. Odgovori študentov kažejo, da se skoraj polovica vprašanih (45,9%) strinja s trditvijo o motiviranosti nadarjenih otrok za likovno delo, malo manjši del pa se jih delno strinja (43,2%). Ponovno se bolj v pozitivno smer nagibajo odgovori učiteljev.

S trditvijo, da so likovno nadarjeni otroci pri likovnem delu zelo prizadevni in vztrajni (10), se delno strinja velik del vprašanih, več kot tretjina se jih s tem strinja, majhen del pa je tistih, ki se s trditvijo zelo strinjajo (10,5%) ali ne strinjajo (10,5%). Med odgovori učiteljev in študentov ni večjih razlik.

Odgovori na naslednjo trditev razkrijejo deljeno mnenje vprašanih o radiranju pri likovni vzgoji. Velik delež vprašanih (42,1%) se s trditvijo, da likovno nadarjeni otroci pri risanju ne radirajo (11), ne strinja. Nekaj več kot četrtina vprašanih se s tem strinja delno, manj kot petina se jih s trditvijo strinja in še manj ne strinja.

Tudi pri prepoznavanju likovnih izdelkov nadarjenih otrok obstajajo različna stališča med učitelji in študenti. Dobra polovica vprašanih se s trditvijo, da likovni izdelki nadarjenih otrok presegajo njihovo starostno stopnjo in so podobni izdelkom starejših otrok (12), strinja. Med temi je delež študentov, ki so izbrali ta odgovor, dosti višji (59,5%) od deleža učiteljev (43,6%).

Pri naslednji trditvi, ki pravi, da likovno nadarjeni otroci težijo k upodabljanju iluzije volumna in prostora (13), ni večjih razlik med odgovori študentov in učiteljev. Polovica vprašanih se delno strinja, več kot tretjina pa se s trditvijo strinja.

Podobno je pri naslednji trditvi, saj se več kot polovica vprašanih delno strinja s trditvijo, da nadarjeni otroci dobro poznajo izrazne možnosti likovnih materialov in tehnik (14). Več kot polovica vprašanih se strinja s trditvijo, da imajo likovno nadarjeni otroci dober občutek za kompozicijo (15). Med temi je nekaj večji delež učiteljev (66,7%) kot študentov (51,4%).

Drugače je pri šestnajsti trditvi o hitri prepoznavnosti likovnih izdelkov nadarjenih otrok (16). Več kot polovica vprašanih se z zgornjo trditvijo strinja, med temi pa se je za ta odgovor odločilo več kot polovica študentov (56,8%) in nekaj manj učiteljev (48,7%).

O trditvi, da likovno nadarjeni otroci radi hodijo v muzeje in galerije (17), imajo študenti in učitelji različno mnenje. Večina vprašanih se s trditvijo delno strinja, manj kot tretjina se jih s tem ne strinja in manj kot četrtnina strinja. Skoraj polovica vprašanih se delno strinja z zadnjo ponujeno trditvijo. Med temi je veliko večji delež študentov (54,1%) kot učiteljev (38,5%). Tretjina vprašanih učiteljev se ne strinja s trditvijo, da likovno nadarjeni otroci pogosto prerusujejo junake iz risank (18).

Kljub nekaterim razlikam glede strinjanja s predstavljenimi trditvami ugotavljamo, da so razmišljanja študentov in učiteljev o likovnih talentih podobna. Nekatera mnenja kažejo na slabo poznavanje problematike likovno nadarjenih, kar v praksi pomeni težjo identifikacijo takšnega učenca.

4. Zaključek

Anketni vprašalnik, ki smo ga posredovali študentom četrtega letnika razrednega pouka ter učiteljem in profesorjem razrednega pouka, sta sestavljala dva sklopa trditev. S prvim sklopom smo želeli ugotoviti, kako obe skupini prepoznava nadarjenega otroka v razredu, kaj je zanj značilno, kakšen je njegov šolski uspeh, sodelovanje s sošolci ipd. Vprašanim smo ponudili dvanajst dokaj stereotipnih trditev o nadarjenosti. Zanimivo je, da so se z vsemi ponujenimi trditvami bolj strinjali učitelji kot študenti.

Drugi sklop trditev, ki smo jih posredovali anketirancem, se je nanašal le na likovno nadarjenost oziroma prepoznavanje likovno nadarjenega otroka v razredu. Analiza odgovorov študentov in učiteljev je pokazala, da se učitelji in bodoči učitelji zavedajo, da lahko otroka z likovnim talentom v šoli prepoznajo in da je potreben posebna pozornost. Vendar niso enotni pri tem, ali za delo s talenti potrebujejo dodatne priprave. Anketirani se zavedajo, da likovni talent lahko vpliva na kasnejšo poklicno usmeritev in da likovno talentiran otrok ni nujno uspešen na drugih področjih. Zbrani podatki kažejo na to, da učitelji vedo, da je likovno ustvarjalen lahko vsak otrok in da to še ne pomeni, da je likovni talent. Zmotno pa je prepričanje, da imajo ti otroci radi likovno vzgojo. Raziskave so namreč pokazale, da mnogi likovno talentirani otroci tega predmeta nimajo posebej radi, saj jih utesnjuje. Deljena mnenja učiteljev in študentov glede motiviranosti kažejo na slabo razumevanje talenta, kjer je motiviranost nujna komponenta in pri identifikaciji talenta ravno tisti segment, ki ga lahko spremlja učitelj. Vztrajnost in prizadevnost na likovnem področju so kvalitete, ki so lastne likovnim talentom, česar pa velika večina vprašanih ni prepoznala. Tudi raznolikost mnenj glede trditve, da likovno talentirani otroci pri risanju radirajo, kaže na nepoznavanje njihovega načina likovnega delovanja. Glede izraznih možnosti likovnih materialov učitelji in študenti vedo, da likovni talenti spoznavajo likovne tehnike tudi z njihovo pomočjo, občutek za likovni red pa jim je prirojen. Žal je zmotno tudi prepričanje, ki smo ga lahko razbrali iz mnenj, da likovni talenti ne obiskujejo radi muzejev in galerij.

Interes teh otrok sega vse od spremljanja dela vrstnikov do likovnih del odraslih ustvarjalcev. Čeprav ne povsem, učitelji le nekoliko bolje razumejo likovno-motivni svet talentov kot študenti, saj je ta že v zgodnjem šolskem obdobju zelo bogat in raznolik. Mladih likovnih talentov brezčutno prerusovanje likovnih form odraslih ne pritegne.

Razmišljanja o likovno nadarjenih učencih (tudi tistih, ki komaj vstopajo v osnovno šolo) niso nova. Ugotavljamo pa, da pri nas vse do danes skrb za nadarjene ni niti organizacijsko, vsebinsko niti pedagoško-didaktično koncipirana. To nas vsekakor odmika od evropskega šolskega prostora.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Dizdarevič, I. (1987). Pomen učiteljevih observacij obnašanja kreativnih učencev. V: Kramar, M., Jaušovec, N. (ur.). Nadarjen učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 21-29.
3. Duh, M. (2001). Didaktični vidiki vrednotenja pri likovni vzgoji v osnovni šoli (neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Feger, B. (1988). Hochbegabung. Chancen und Probleme. Bern, Hans: Huber Verlag.
5. Ferbežer, I. (1999). K novi koncepciji talenta v likovni umetnosti. V: Paragvaj S. (ur.). Likovna komunikacija u teoriji i praksi predškolskog odgoja. Opatija: Dječji vrtić.
6. George, D. (1997). Nadarjen otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Karlavaris, B. (1991). Metodika likovnog odgoja 1. Rijeka: Hofbauer.
8. Koren, I. (1987). Pogled na pojavu nadarenosti i ulogu nadarenih pojedinaca u suvremenom svijetu.
9. Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 27/99, 38/99.
10. Sahin, N., Duzen, E. (1992): The "gifted child" stereotype among university students and elementary school teachers. V: Heller, K.A., Hany, E.A. (ur.): Competence and Responsibility, The third European Conference of European Council for High Ability. Seattle, Toronto, Gottingen, Bern. Volume 2.
11. Winner, E., Martino, G. (1993) Giftedness in the Visual Arts and Music. V: Heller, K.A., Monks, F.J., Passow, H.A. (ur.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford.
12. Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001.

Dr. Matjaž Duh (1957), visokošolski učitelj za didaktiko likovne vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Sadjarska ul. 15 B, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 32 13 626

E-mail: matjaz.duh@uni-mb.si

Janja Batič, asistentka za didaktiko likovne vzgoje na oddelku za razredni pouk na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Koroška 124, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 22 93 600

E-mail: janja.batic@uni-mb.si

Konstruktivizem in projektna naloga pri tehniki in tehnologiji

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 37.037:372.862

DESKRIPTORI: strategije, projektna naloga, konstruiranje, reševanje problemov

POVZETEK – Prispevek obravnava projektno nalogo kot strategijo vzgojno-izobraževalnega dela, ki je organizirana od idejne zasnove prek izdelave prototipa, tehniške in tehnološke dokumentacije, izvedbe serijske proizvodnje do analize dela in ovrednotenja izdelka – projekta. Pri taki nalogi lahko sodelujejo učenci več vzporednih oddelkov ali različnih razredov, pri čemer lahko gre za delitev dela med razredi. Konstruktivizem in projektna naloga omogočata kakovostno in prijazno usvajanje, poglobljanje, ponavljanje in uporabo znanja s področja tehnike, tehnologije, organizacije dela, ekonomije, ekologije, fizike, kemije, biologije, matematike, informatike, računalništva, industrijskega oblikovanja itd.

1. Uvod

Konstruktivizem je izobraževalna teorija, ki poudarja, da učenje poteka še posebej učinkovito takrat, ko učenci tvorijo smiselni produkt. Znanje usvajajo tako, da gradijo oziroma konstruirajo in si pridobivajo izkušnje.

Papert je svojo teorijo konstruktivizma zasnoval na kognitivnih miselnih operacijah Piageta in razvijal teorijo o izobraževanju. Poudarjal je, da je pridobljeno znanje pogojeno z izkušnjami, zato mora izobraževanje nuditi učencu prave izkušnje in dobro učno okolje, ki mora vsebovati izbiro, različnost in miselno sorodnost. Učenje lahko poteka z vidika teorije informacij, ki ga razumemo kot sprejemanje, shranjevanje in obdelava informacij; z vidika psihologije vedenja, ki ga razumemo kot spremembo vedenja na podlagi izkušenj in z vidika teorije predstave, kjer izhajamo iz predstave dejanja, ki ga je treba izvesti. Pridobljeno in utrjeno

Conference paper

UDC 37.037:372.862

DESCRIPTORS: strategy, project task, designing, problem solving

ABSTRACT – The paper deals with project tasks as educational strategies – training activities. The project task is organised in the following way: it starts with conception, then proceeds to prototype, technical and technological documentation, to the execution of series production which is followed by the analysis of the work and the evaluation of the product – project. The pupils from several classes or from different grades can co-operate and then the work is divided among classes. Constructivism and project work create knowledge and are user friendly. They provide ways of how to apply, deepen and strengthen knowledge in different areas, such as design and technology, organisation of work, economy, ecology, physics, chemistry, biology, mathematics, information and computer technology, industrial design etc.

znanje jim omogoči, da v zunanjem svetu gradijo oziroma konstruirajo še bolj zahtevne stvari, ki jim omogočajo ustvarjanje novih izkušenj in novega znanja.

Konstruktivizem se izrazito zrcali v okviru in obsegu projektne učnega dela, kjer na osnovi projektne naloge kot posebne strategije vzgojno-izobraževalnega dela poteka vzgojno izobraževalni proces od idejne zasnove prek izdelave prototipa, tehniške in tehnološke dokumentacije, izvedbe serijske proizvodnje do analize dela, vrednotenja dela in izdelka – produkta ter izračuna vrednosti projekta.

Projektna naloga s svojo konstruktivno naravnostjo je tista strategija vzgojno-izobraževalnega dela, kjer se v procesu nastajanja projekta razvija divergentno mišljenje in ustvarjalne sposobnosti.

Konstruktivizem in projektna naloga omogočata kakovostno in prijazno usvajanje, poglobljanje, utrjevanje in uporabo znanja s področja tehnike, tehnologije, organizacije dela, ekonomije, ergonomije, ekologije, fizike, kemije, biologije, matematike, geografije, informatike in računalništva, industrijskega oblikovanja itd.

2. Problem

“Nadarjenost je sestavljena iz interakcije med tremi osnovnimi grozdi človeških potez: nadpovprečne splošne intelektualne sposobnosti, visoke stopnje zavzetosti za izpolnjevanje nalog (motivacija) in visoke stopnje ustvarjalnosti. Nadarjeni in talentirani otroci so zmožni razviti to strukturno sestavino potez in jih uporabiti na katerem koli potencialno vrednem področju človekovih dosežkov. Otroci, ki aktivno razodevajo te visoke zmožnosti oziroma so sposobni razviti ustrezno interakcijo med temi tremi grozdi osebnostnih potez, zahtevajo široko različnost vzgojno-izobraževalnih možnosti, ki niso prisotne v običajnem vzgojno-izobraževalnem programu.” (Ferbežer, 2002, str. 35)

Postavlja se vprašanje, ali imamo pri aktivnostih s področja tehnike in tehnologije v celotnem sistemu izobraževanja opraviti z univerzalno ali s parcialno nadarjenostjo. Za univerzalno nadarjenost je značilno, da omogoča nadpovprečne rezultate v več ali v večini dejavnosti. “Psihološka teorija korelacije jo utemeljuje z visoko občo inteligentnostjo in z močjo njenega transfera na različna psihofizična področja. Veliko več je parcialne nadarjenosti oziroma talentiranosti na ožjem področju.” (Strmčnik, 1998, str. 18).

Zelo se tudi strinjamo z naslednjo ugotovitvijo: “Kljub temu, da se parcialno nadarjeni učenci kasneje v življenju in delu običajno izkažejo zelo inovativno, je obča družbena klima in tudi šolska praksa, z večinoma verbalno naravnostjo, bolj v prid univerzalni nadarjenosti kot učencem z delnimi, zlasti bolj praktičnimi sposobnostmi.” (Strmčnik, 1998, str. 18-19).

Konstruktivizem je psihološka smer, ki poudarja pomen človekovih notranjih mentalnih, predvsem spoznavnih procesov učenja ter doseganje globljega razumevanja.

Konstruktivisti menijo, da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu "dati" niti od nekoga "sprejeti", ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo ponovno zgraditi.

Pristaši konstruktivizma torej utemeljujejo, da znanja ne sprejemamo od zunaj, ampak ga izgrajujemo (konstruiramo) sami z lastno aktivnostjo v procesu osmišljanja svojih izkušenj.

Radikalni konstruktivisti celo zanikajo skladnost med našim znanjem in objektivno resničnostjo (Marentič Požarnik, 2000, str. 17).

Najpomembnejše je vodilo, da otrok konstruira svoje znanje sam, z lastnimi izkušnjami, pri čemer igra pomembno vlogo okolje (šolsko in življenjsko) in moč doživljanja v procesu pridobivanja znanja (Krapše, 1999).

Projektno nalogo z oznako, da je to strategija (zvrst) vzgojno-izobraževalnega dela, v večji meri enopomensko označimo, kot če bi jo označili za metodo, saj se znotraj te strategije zvrstijo različne metode, oblike, postopki in dejavnosti.

V okviru izvajanja te strategije je možno izvajati aktiven vzgojno-izobraževalni proces, v katerem učenci z učiteljevo pomočjo pridobivajo, analizirajo, sintetizirajo in vrednotijo določene vednosti in spoznanja ter na ta način prihajajo do sklepov in zaključkov oziroma pojmov in posplošitev z največjo možno mero generalizacije in transfera znanja.

V okviru posebne strategije za konstruiranje s sestavljanjem učenci prenašajo življenjsko resničnost oziroma tehnično-fizikalne fenomene na stopnjo modela, pri tem pa v okviru izbrane strategije pridobivajo informacije in zaključke (argumente) v vseh stopnjah didaktičnega modela za konstruiranje (konstruiranje, preskušanje, korigiranje).

Izkustveno učenje in nazornost pri uporabi gradnikov sestavljanj omogočata, da učenci usvajajo znanja in si pridobivajo fizikalno-tehniške izkušnje, pri čemer prehajajo od konkretnih zaznav in predstav k pojmom in posploševanju oziroma generaliziranju bistva predmetov in pojavov.

Mnenje o projektni nalogi:

- Projektna naloga je splošno uporabna in zelo primerna za tehniško-tehnološko področje.
- Uporabna je pri osnovah tehnike in tehnologije (1.-3. razred), pri naravoslovju in tehniki (4.-5. razred), pri tehniki in tehnologiji (6.-9. razred) ter pri tehničnih interesnih dejavnostih in pri tehniških dnevih (1.-9. razred 9-letne osnovne šole).
- Primerna je za odkrivanje in identifikacijo univerzalne in parcialne nadarjenosti za tehniko in tehnologijo, in sicer v vseh stopnjah projektne naloge.

- "Pri odkrivanju iščemo indikacije nadarjenosti, medtem ko pri identifikaciji določamo vrste in stopnje nadarjenosti. Cilji identifikacije so zelo pragmatični, nujno povezani z edukativnim programom. Oblike identifikacije so zato drugačne, kadar želimo razvijati splošne sposobnosti, posebne sposobnosti, spretnosti." (Ferbežer, 1998, str. 34). Lahko bi rekli, da si učenci v okviru izvajanja projektne naloge razvijajo splošne in posebne sposobnosti in spretnosti.

Primer: Dejavnosti in naloge pri projektni nalogi BIBA (Vrtič, Slukan, 2000)

Št.	Dejavnosti	Naloge
1.	Načrtovanje in razvoj izdelka (iniciativa, skiciranje projekta)	<ul style="list-style-type: none"> - Motiviranje učencev. - Oblikovanje predlogov, utemeljevanje in odločitev. - Izdelava razvojne skice, dimenzioniranje, izbira materiala in orodja.
2.	Izdelava prototipa	<ul style="list-style-type: none"> - Izdelava prototipa, analiza in popravki. - Vnašanje popravkov v projekt.
3.	Konstruiranje (načrtovanje izvedbe)	<ul style="list-style-type: none"> - Izdelava načrta, risbe in prikaza (v sliki in besedi) delovnega postopka.
4.	Priprava na delo	<ul style="list-style-type: none"> - Priprava - Stabilizacija delovnega prostora. - Priprava šablon, organizacija sistema delovnih mest, priprava na ekskurzijo.
5.	Ekskurzija (ogled)	<ul style="list-style-type: none"> - Ogled obratovalnice. - Ogled strojev, delavnice, materialov, postopka izdelave in končnih izdelkov. - Vnašanje novih spoznanj v naše delo.
6.	Izvedba	<ul style="list-style-type: none"> - Zaščita miz in osebna zaščita (uporaba delovnih halj in varnega orodja). - Določitev števila učencev na posameznem delovnem mestu. - Upoštevanje pravil o varnem delu, uporaba zaščitnih sredstev. - Izdelava sestavnih delov, montaža in medfazna kontrola. - Površinska obdelava in zaščita.
7.	Zaključek dela (sklepna faza in vrednotenje izdelkov)	<ul style="list-style-type: none"> - Zaključek izdelave. - Končna kontrola kakovosti in preizkušanje. - Vrednotenje izdelkov. - Določitev vrednosti izdelkov. - Razstava izdelkov. - Primerjava šolske in tovarniške proizvodnje.

- V okviru načrtovanja in razvijanja ideje za izdelek lahko evidentiramo in identificiramo značilnosti in potrebe nadarjenih otrok za ukvarjanje s tehnično in tehnološko vsebino. Ta proces mora vsebovati problemske situacije, ki jih učenci v organiziranem procesu odkrivajo in razrešujejo. Pri tem gre za proces spoz-

navanja, ki ga pojasnjujemo z dvema ločenima procesoma asimilacije in akomodacije. "To je proces ekvibracije. Neravnotežje ali disekvilibrum vsebuje neprijetne notranje konflikte med nasprotujočimi si razlagami in predstavlja motivacijo za iskanje rešitve. Ta rešitev vzpostavi intelektualno ravnotežje in notranje zadovoljstvo." (Labinowicz, 1989, str. 56).

- Za identifikacijo izdelamo praktično usmerjeni identifikacijski in izobraževalni vodič, ki prične z diagnostičnim profilom značilnosti in potreb nadarjenih otrok za področje tehnike in tehnologije.

3. Zaključek

Ustvarimo pogoje, da bo upoštevano spoznanje konstruktivistov, ki pravi, da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu "dati" niti od nekoga "sprejeti", ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo ponovno zgraditi in pri tem ima projektna naloga odločilno vlogo in pomen.

To pa naj pomeni izziv in možnost za odkrivanje in razvijanje nadarjenih otrok.

LITERATURA

1. Delors, J. (1996): Učenje: Skriti zaklad, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
2. Ferbežer, I. (2002): Celovitost nadarjenosti, Educa, Nova Gorica.
3. Florjančič, F. (2000): Delovno gradivo za študijske skupine za tehnično vzgojo, Zavod Republike Slovenije, OE Maribor, Maribor.
4. Hansel, D. (1995): Das Projektbuch Grundschule, Belz Verlag, Weinheim, Basel.
5. Krapše, T. (1999): Konstruktivizem v procesu učenja in poučevanja, Razredni pouk, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
6. Labinowicz, E. (1989): Izvirni Piaget, mišljenje – učenje – poučevanje, DZS, Ljubljana.
7. Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana.
8. Papatnik, A. (1998): S projektno nalogo do boljšega znanja, založba Izolit, Trzin.
9. Papatnik, A. (1999): Didaktika zgodnjega poučevanja in učenja tehnike in tehnologije, DZS, Ljubljana.
10. Strmčnik, F. (1998): Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
11. Vrtič, J., Slukan, D. (2000): Projektna naloga na primeru funkcionalnega izdelka – bibe (seminarska naloga), Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, Maribor.

Dr. Amand Papatnik (1946), visokošolski učitelj za specialno didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec, avtor člankov o tehniški ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju in avtor knjig s tega področja.

Naslov: Lackova 219, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: (+386) 02 61 40 096

Dr. Marija Švajncer

Nadarjenost za filozofijo

Pregledni znanstveni članek

UDK 159.929:1

DESKRIPTORI: filozofija, nadarjenost, iskanje resnice, inovativnost, izvirnost, etika

POVZETEK – Prispevek obravnava spoznanja o nadarjenosti za filozofijo, pridobljena pri pedagoškem delu s študenti in študentkami filozofije. Loteva se splošnih značilnosti in posebnosti filozofije, tako predavateljevih delovnih nalog kot študentovega prispevka, njegovega iskanja resnice, srečanja z literaturo, možnosti miselnega napredovanja, inovativnosti in izvirnosti. Prispevek opozarja na morebitni razkol med nadarjenostjo za filozofijo na eni strani ter konservativnostjo in nestrpnostjo na drugi strani.

Review

UDC 159.929:1

DESCRIPTORS: philosophy, talent, enquiry of truth, innovation, originality, ethics

ABSTRACT – The article deals with knowledges about talent for philosophy, acquired in pedagogical work with students and student of philosophy. It deals with general characteristics and specialities of philosophy, so professor's tasks of work as well as student's contribution, encounter with literature, ability for advance of thinking, innovation and originality. The article warns against possible cleavage between talent for philosophy on one side and conservative attitude and intolerance on the other side.

1. Uvod

V prispevku bomo obravnavali nadarjenost za filozofijo, kot smo jo opazovali pri pedagoškem delu na univerzi. Teoretični vidiki izhajajo iz izkušenj s študentkami in študenti samostojnega študija filozofije, ki so ga na Pedagoški fakulteti v Mariboru uvedli leta 1993. Uporabili bomo deskriptivno in problemsko metodo.

Proučili bomo naslednje teze: nadarjenost za filozofijo je prirojena, odločilnega pomena pa so seveda zunanje – družinske, institucionalne in družbene okoliščine, ki omogočajo in pripomorejo, da se naravna dispozicija lahko realizira. Za inovativnost in izvirnost je treba veliko časa, saj se morajo študenti seznaniti s filozofskimi metodami, problemi, osebnostmi, terminologijo, umestitvijo v čas in prostor, načini reševanja filozofskih vprašanj in drugimi informacijami. Šele tedaj namreč ugotovijo, koliko vsega se je nakopičilo v zakladnici človeške misli in v kolikšni meri lahko prispevajo sami. Filozofska izvirnost je pogosto težko prepoznavna, saj v filozofiji nenehno beremo dela drugih filozofov, spremljamo njihove misli, prestrukturiramo in notranje preoblikujemo njihova poglobljena besedila in poimenujemo argumente. Etika je ena izmed najbolj spodbudnih poti vstopanja v filozofijo, saj se z moralnimi problemi srečujemo v vsakodnevnem življenju, sočasno so študenti motivirani in osebno zavzeti za razreševanje moralnih dilem. Filozofska nadarjenost se kaže v

ustreznem oblikovanju in posredovanju lastnih misli, prepoznavanju in formuliranju bistvenega in splošnega, govorniški spretnosti in prepričljivosti, kritičnosti ter obvladanju argumentacije. Filozofsko zelo nadarjeni mladi ljudje včasih izražajo nestrpnost in konservativna moralna stališča.

2. Nadarjenost za filozofijo

Novo filozofsko področje – filozofija za otroke, ki jo skušamo v Sloveniji čedalje bolj celovito in natančno oblikovati in poučevati, predvideva, da se lahko s filozofijo "ukvarjajo" tudi otroci. Gre za domiselno odkrivanje sveta in človeka ter zvedavo vpraševanje o njiju. Seveda pa se sčasoma pokaže, da imajo nekateri otroci večji smisel za posploševanje in odmišljanje, medtem ko se drugi bolj zanimajo za konkretna in praktična vprašanja.

Ustrezna odločitev za študij filozofije je torej tista, ki potrjuje radovednost, vedoželjnost, ljubezen do modrosti, vse to, kar je filozofija pomenila prvotno, sočasno pa tudi veliko bralno kulturo in delovno prizadevnost. Tisti, ki se znajdejo na oddelku za filozofijo samo zato, ker je tam ostalo še nekaj prostih mest, druge pa so jih zavrnil, kaj kmalu ugotovijo, da to ni študij, pri katerem bi bilo mogoče vztrajati brez resničnega interesa in prizadevnosti.

Lahko bi rekli, da je filozofija specifični študij. Nič novega ni, če trdimo, da se vednost na področju eksaktnih znanosti sčasoma širi in pogloblja, medtem ko napredovanje v filozofiji ni kar tako prepoznavno. Potem ko smo se na videz dokopali do pravega spoznanja, se temelji lahko zamajejo, argumenti iznenada izgubijo začetno prepričljivost, in treba je začeti znova. Svetloba se menjava s temo. Takšna filozofska metaforika je znana že od Platonove prispodobe o votlini, Descartesove luči razuma, ki nam je dana ob rojstvu, Heglovega svetljenja ideje itd.

Nadarjenost za filozofijo lahko obsega vse stopnje: od vpraševanja o smislu, bistvu, namenu in koncu življenja, sreči in sožitju z drugimi ter smislu za abstraktnost in posploševanje v najširšem pomenu besede do prepričljivega dokazovanja in skrajšanega postopka v obliki simbolnega zapisa argumentov. Nadarjenost pomeni tudi dvom o tem, kar je za druge ljudi samoumevno. Gre za nenehno problematizacijo tistega, o čemer zdravi razum ne dvomi, prav tako za to, da postavimo pod vprašaj stereotipe, predsodke in vsiljeno ideologijo lastnega družbenega prostora. Misli z lastno glavo pomeni tudi to, da ohranjevalci ideološkega državnega aparata Althusserjevega tipa morda nimajo prav in bi lahko bili življenjske okolščine, družbeno načrtovanje, reševanje problemov, narodna identiteta, dialog s svetom, gospodarstvo ter socialna in pravna država morebiti drugačni in boljši. Nadarjenost za filozofijo se manifestira tudi kot uporništvost in težnja po spreminjanju sveta na eni strani, na drugi pa se lahko kaže kot introvertiranost, zaskrbljenost, samotnost in težavnost pri sklepanju socialnih stikov.

3. Stališča o nadarjenosti

Iz literature sta znani stališči, ki govorita, prvič, o razvoju nadarjenosti, čeprav okoliščine ne bodo ugodne, in drugič, o tem, da je mnogo genijev obtičalo na pol poti, ker niso imeli priložnosti, da bi se izrazili (Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1992, str. 2). Nadarjeni so zmožni visoke ravni moralnega razvoja. Njihovo dejavnost je mogoče urediti tako, da poteka v naslednjih stopnjah: predstavitev dileme, poslušanje dejstev situacije, določitev dveh ali treh poglobitvenih alternativ, raziskava posledic alternative, določitev eksperimentalne situacije, delitev razreda v manjše skupine za razpravo, ves razred razpravlja o posledicah in razlogih, in reevalvacija (re-evaluating) izvirnih stališč (Bireley, Genschaft, 1991, str. 222-223). V takšnem položaju se je treba seznaniti z zgodovinskim razvojem filozofije in družbe, se zamisliti nad etičnimi vprašanji, kot jih posredujejo uradni mediji, igrati vloge, simulirati in pojasnjevati vrednote (Bireley, Genschaft, 1991, str. 223). Navedene možnosti so uporabljive tudi v predavalnici.

V raziskavi "Nadarjenost" za spoznavanje in razumevanje življenja: razvoj modrosti v življenjski dobi (A "Talent" for Knowledge and Judgment about Life: the Lifespan Development of Wisdom, 2000) se avtorici M. Pasupathi in U. M. Staudinger lotevata pomena nadarjenosti za modrost in navedeta prepoznavna znamenja zanjo, in sicer: ustvarjalno mišljenje, komuniciranje, predvidevanje, odločanje, načrtovanje, izvajanje, medčloveški odnosi in odkrivanje priložnosti. Avtorici menita, da nadarjenost za modrost ni običajni talent, marveč je to metatalent, ki je sestavljen iz spoznanja in razumevanja mnogih področij ter zmožnosti izbora in prisvajanja več vidikov s področja posebnih talentov. Modrost so pogosto razumeli kot dobro lastnost osebnosti, posebnost dejanj ter izvedenost za težke in temeljne življenjske vidike. Povezovali so jo z najzahtevnejšimi vprašanji, ki se nanašajo na pomen. Šlo je za iskanje med ekstremi, dinamično razmerje med spoznanjem in dvomom ter ravnovesje med čustvi, motivacijo in mislijo. Modrost naj bi bila spoznavni sistem izvedenosti o življenjski stvarnosti, zmožnost posebnega razumevanja, sodb in nasvetov. Merila zanjo so: temeljito poznavanje dejstev in postopkov ter razumevanje in vrednotenje življenja. Ljudje, ki so nadarjeni za modrost, težijo k osebnostni rasti in pogosto nihajo med intravertiranostjo in ekstravertiranostjo (Pasupathi, Staudinger, 2000, str. 253-259).

Stališča lahko pomagajo razumeti prepada, ki nastaja med nestrpnim in konservativnim moralnim vrednotenjem in filozofskim argumentiranjem, ki je oddaljeno od osebne morale, saj se na primer nanaša na logiko, epistemologijo, ontologijo ali filozofijo matematike, torej področja, na katerih osebnostni moralni vidiki in razmerja z drugimi ljudmi niso v ospredju ali pa se sploh ne ukvarjajo z njimi.

Slovenski psiholog Ivan Ferbežer, izvedenec za problematiko nadarjenosti, v svoji knjigi *Celovitost nadarjenosti* (2002) poudarja, da so največja ovira za uresničevanje nadarjenosti subjektivna stališča in stereotipi. Zavzema se za premik od

atomističnega in specialističnega k sintetičnemu in holističnemu vidiku preučevanja in obravnave interdisciplinarnih naravnih nadarjenosti (Ferbežer, 2002, str. 3).

4. Miselna pot

V filozofiji ni postopnosti, temveč poteka vse sočasno. Nikakor ni uresničljivo, da bi se najprej temeljito lotili prvega filozofa naše duhovne kulture, starogrškega filozofa Talesa, nato miselno in kronološko potovati od filozofa do filozofa, na koncu življenja pa bi se zaustavili še pri trenutno najbolj modernem in znanem filozofu. V filozofiji poteka vse sočasno. Zgodovina filozofije se na evropskih tleh res lahko začne s Talesom, toda hkrati je treba temeljito študirati logiko, spoznati zanesljivo argumentiranje, se poglobljati v etiko, v kateri so zanimivi tako vedno aktualni antični filozofi kot tudi začetnik etike v analitični filozofiji G. E. Moore, kot vedno znova miselno spodbudna Nietzsche in Sartre ter analitični moderni filozof J. Harris, ki se vprašuje o vrednosti življenja, ali filozof I. Primorac, ki ima za svoj predmet tako spolnost kot vojno in terorizem. Filozofijo v sodobnem času spet posredujejo v obliki filozofskih panog. Predmetniki evropskih univerz po navadi obsegajo ontologijo, epistemologijo, logiko, etiko, estetiko in zgodovino filozofije. Obstajajo tudi posebna področja, na primer filozofija duha, umetnosti, prava, religije, politična filozofija itd. Ne gre za hegeljansko sistematičnost za vsako ceno in za nekaj, kar je čas že zdavnaj pokopal, temveč zgolj za miselno urejenost, celovitost in didaktično naravnost.

Pri vstopanju v filozofijo se poraja svojevrstni pedagoški optimizem, čez da študenti, ki so se zapisali filozofiji, zmorejo prav vse: sočasnost, raznolikost, različne težavnostne stopnje in zlasti željo po nenehnem iskanju resnice. Nепrestano se morajo srečavati s spoznanjem, da ni ene same in enkrat za vselej veljavne resnice, da ni nič dokončnega in sklenjenega, hkrati pa vztrajati na tej nezanesljivi in spolzki poti.

Že na samem začetku se srečajo s skrajnimi usmeritvami in različnostjo: nekateri filozofi pišejo figurativno, literarizirano in esejistično, drugi skušajo svoje prizadevanje čim bolj poznanstveniti, tretji imajo paradokse in obrate za dopustno in inherentno mero svojega pisanja, četrtri so pobudniki matematizacije in simbolizacije. Nekateri so družbeno angažirani, drugi zaprti v svoje filozofske kabinete; so taki, ki govorijo o veseli znanosti, in oni, ki se jim svet kaže v mračnih barvah. Kaj storiti s tistimi, ki se umažejo s političnimi dejanji ali pa se njihova teorija povsem oddaljuje od ravnanja v vsakodnevnem življenju? Jean Jacques Rousseau, veliki pedagoški teoretik, je na primer oddal v javno vzgojo v ustanove za najdenčke kar pet svojih otrok (Rousseau, 1956, str. 199).

Morda so vse te ovire svojevrsten izziv za mlade ljudi, ki se odločijo, da bodo vztrajali na poti zahtevnega iskanja ter iskali svoj položaj med različnimi alternativami.

5. Razvojna logika

Proces iskanja resnice poteka kot sočasen dialog med posredovalcem vednosti in znanja (predavateljem ali predavateljico) in študentsko skupino. Za vse – ne glede na različno nadarjenost in predznanje – morajo biti zagotovljene enake izhodiščne možnosti. V filozofiji je zelo pomembno, da znamo ustrezno vprašati. V prvem letniku so primerni ustni referati, ne preobsežni in ne pretežki, kratke predstavitve odlomkov iz svetovane filozofske literature. Študent/ka ne more dobiti v hipu prav vseh informacij v zgoščeni obliki, pomembno pa je, da uveljavi lastno in samostojno razumevanje besedila. Lahko je subjektivno in oddaljeno od ustaljene vednosti, vendar pa je poglavitno, da se študent nauči natančnega, kritičnega in samostojnega branja in mišljenja. Z vidika hermenevtike uveljavlja lastno razumevanje. Kolikor je mogoče, se je treba ubraniti tega, da bi šlo zgolj za dirigirano ali vodeno branje, se pravi, da bi moral odkriti prav to, kar je imel v mislih profesor, ali pa potrditi spoznanja iz literature. Lahko se primeri, da je študentovo branje povsem drugačno od že uveljavljenega in znanega, in v tem je v resnici inovativen, samosvoj in izviren.

V drugem letniku je študijska zahtevnost na višji stopnji. Vstopanje v filozofijo je že za nami, zdaj se je treba srečavati s težjimi filozofskimi besedili, poglavitnimi knjigami iz zgodovine filozofije. Argumente in metode, s katerimi se je študent seznanil v prvem letniku, je treba aplicirati na obravnavano problematiko. To je ena izmed najtežjih nalog. Uresničitev te zahteve potrjuje večjo nadarjenost za filozofijo. Značilni so tudi primeri, ko zna študent temeljito posnemati svojega predavatelja. Če je ta učitelj analitični filozof, študent opozori na poglavitni problem, poišče središčno točko, išče argumente in skuša najti izvorno rešitev. Če je njegov vzornik tradicionalni filozof ali filozofinja, spremlja filozofovo notranjo miselno genezo, umesti filozofa v čas in prostor, upošteva personalni vidik, kolikor se filozofova osebnost in življenjske prelomnice zrcalijo v filozofovem delu, uporablja deskriptivno metodo, išče različne vplive ter aktualizira in ovrednoti pomen filozofovega miselnega prispevka. Čeprav smo na ravni univerze, kjer naj bi bili mladi ljudje relativno zreli, je vpliv učiteljeve avtoritete ali avtoritete njegovih dokaznih razlogov še vedno zelo živ in velik.

V drugem, tretjem in četrtem letniku je treba misli oblikovati v pisne izdelke. Ta naloga je trd oreh tudi za najbolj nadarjene študentke in študente. Navodila, ki so jim na voljo, so lahko jasna, natančna in nedvoumna, vendar se pogosto pojavljajo težave pri uresničitvi pobud, ki so v navodilih. Pisni vidik je zahtevnejši od

verbalnega. Preprečuje prolongizem, površnost, površinskost, protislovnost, miselno izključevanje in nekoherentnost.

Že prva naloga, ki govori o tem, da je treba odgovoriti na vprašanje, ki je zastavljeno v naslovu, ni lahka. Študenti pogosto predvidevajo, da morajo napraviti posplošujočo obnovo besedila in dodati učbeniške opredelitve. Avtorji učbenikov so zavezani lastni filozofski smeri: študent se tako nehote znajde v miselnem horizontu eksistencializma, fenomenologije, analitične filozofije, filozofije življenja ali česa podobnega. Še najbolj primerno je, da upošteva navodila svojega učitelja, ki je po vsej verjetnosti toliko odprt, da ni pobudnik ene same zveličavne resnice. Če je sam predstavnik določene smeri, lahko vseeno posreduje celovito vednost o drugih smereh.

Druga naloga je predstavitev metode. Paziti je treba, da se metode ne menjavajo ali pa so celo nezdržljive med seboj. Zelo težko je postaviti hipoteze. V filozofiji pogosto napišemo razpravo in hipoteze dodamo šele na koncu, ko smo napisali sklepe. Lažja pot je uvodna navedba tez, saj s tem pač zapišemo spoznanja tistega filozofa, s katerim se ukvarjamo, in z deskriptivno metodo predstavljamo njegovo besedilo.

Moderno medmrežje ponuja zelo veliko informacij, med njimi so tudi že napisane seminarske naloge. Ne samo zaradi nezaupanja do študentov in možnosti, da bodo prepisovali tuje izdelke, temveč tudi za to, da jim bomo pokazali pot v resno in odgovorno znanstveno delo, jih je treba opozoriti na natančno razlikovanje, kaj je njihova ustvarjalnost in kaj je last koga drugega. Tujih misli si ni dopustno prilaščati. Vedno je treba dodajati strani tako povzemanja kot citiranja. Reference so nujna zahteva znanstvenega pisanja. Treba jih je naučiti formalnih in vsebinskih pravil pisanja znanstvenih člankov. Nadarjenost za filozofijo se med drugim kaže v tem, da je poleg avtorjevih misli veliko lastnih stališč, poskusov izvirnosti in inovativnosti.

Sočasno pa tisti, ki so bolj nadarjeni, lastne misli znajo napisati v terminologiji filozofske smeri in njenega predstavnika. Poglavitne pojme in sintagme tudi definirajo in ves čas upoštevajo vsebino definicije. Njihove definicije ustrezajo logičnim določilom: vsebujejo samo bistvene elemente, imajo primeren obseg, niso krožne, figurativne in ne per negationem. Spet gre za to, da teoretično vednost prenesejo v neposredno uporabo.

Najbolj nadarjeni ali pa najbolj prizadevni tudi napišejo diplomsko nalogo iz filozofije. To pomeni, da je v dvopredmetnem študiju filozofija zanje prvi predmet, pri drugem pa napišejo diplomsko seminarsko nalogo. Ne glede na to, ali se odločijo za obsežnejšo ali manj obsežno nalogo, v obeh primerih se njihova nadarjenost kaže v izvornih idejah, kritičnosti, odkrivanju novih poudarkov v filozofovem opusu, razreševanju najtežjih vprašanj, ki se jih je mogoče lotiti na več načinov, v koherentni miselni celoti, argumentiranju in izvornem poimenovanju argumentov. Pre-

poznavno znamenje nadarjenosti je tudi ponujanje alternativ, perspektiv, vizij in celo utopij.

6. Predavanja in notranja diferenciacija

Predavanja ex cathedra je še vedno ena izmed najbolj ustaljenih oblik predavanj. V filozofiji ima odločilen pomen beseda, zato predavanje s kredo v roki ni zastarelo in nedopustno. Uporaba projektorja ne spremeni veliko, saj študenti začno prepisovati s projicirane slike in prenehajo spremljati predavateljevo izgovorjene besede. Nekateri predavatelji rišejo skice, vendar pa so le-te zgovorne in razumljive le v kontekstu celotnega predavanja in prepis za tistega, ki si ogleda samo skico in ni bil na predavanju, ni razumljiv. V sodobni učbeniški literaturi je veliko poskusov, da bi filozofijo napravili čim bolj nazorno, in to tako z likovnimi upodobitvami kot tudi s humorjem.

Najlažja pot do izpita je obvladanje zapiskov s predavanj. Profesor lahko izvede notranjo diferenciacijo tako, da upošteva znanje, ki ga sam posreduje v govorni besedi, sočasno pa za najbolj prizadevne sproti pripravlja kratek pisni prikaz svojih predavanj in na koncu tega prikaza spisec literature, ki je v ozadju predavanja in iz katere se bo študent lahko sam dokopal do ustreznih in zaželenih spoznanj. Vedno sta v generaciji vsaj dva študenta, ki nočeta, da bi samo ponavljala tuje misli in se sama lotita svetovane literature ali vsaj izbranih odlomkov.

Možnost je treba posplošiti: v neposrednem pedagoškem delu je treba dajati čim več pisnega gradiva, na primer: napoved predavanj, predstavitev predmeta, navodila za pripravo referatov, naloge za pisanje seminarskih in diplomskih nalog, seznam najpomembnejših filozofov v zgodovini filozofije z letnicami rojstva in smrti in kratkimi oznakami ter teze za razpravo. Predavateljevo ali predavateljičino bibliografijo pa lahko študenti poiščejo na internetu.

7. Seminarsko delo

Nadarjenost za filozofijo se je najbolj očitni obliki uveljavlja prav pri seminarskem delu. Delo mora biti načrtovano, sistematično in organizirano, vseeno pa je treba z zadovoljstvom sprejemati vsakršno preusmeritev razprave, nove ideje ter večje poudarjanje nečesa, kar morebiti ne sodi v ospredje in ni poglavitnega pomena. Navajanje primerov lahko pripomore k večji dinamiki in povečevanju zanimanja skupine.

Med tistimi, ki se odločajo za študij filozofije, zlasti med posebej nadarjenimi, so tudi značajske nekatere problematični ljudje, taki, ki nosijo s seboj travme iz otroštva in bližnje preteklosti, zato je pomembno, da se v skupni obliki prijeto,

tovariško in odprto delovno ozračje. Učitelj je koordinator dela, čeprav lahko pogosto svojo nalogo prepusti nadarjenemu študentu. Ves čas mora paziti, da razprava ohranja primerno kulturno raven in ne zdrsne v žaljivo obračunavanje, podtikanje, napadanje in duhovno nasilje.

Na koncu semestra lahko pripravimo interni simpozij, v katerem se študenti in študentke učijo znanstvenoraziskovalnega dela, sproščenega javnega nastopanja in vztrajanja pri argumentih. Posebej nadarjeni pa se skupaj s profesorji udeležujejo pravih simpozijev in sčasoma začno ustvarjalno sodelovati. Filozofska simpozija v spomin našega profesorja pedagogike Oskarja Autorja smo pred leti organizirali s pomembnimi slovenskimi filozofi ter našimi študenti in študentkami likovne in glasbene pedagogike. Filozofija je bila zgolj njihov skupni predmet, vendar so posegali po svetovni literaturi in se z navdušenjem poglobljali v filozofijo. Prav najbolj talentirani so tudi tisti, ki se med študijem odpravijo v tujino in študirajo v tujem jeziku. Njihove izkušnje pomenijo obogatitev dela na matični izobraževalni ustanovi, širitev obzorja in možnost primerjanja domačega in tujega študija filozofije.

8. Pomen etike

Etika je ena izmed najprimernejših poti za vstopanje v filozofijo. Ker se z moralnimi vprašanji študenti srečujejo v vsakodnevem življenju, etična razprava ne zahteva toliko predznanja kot druge filozofske discipline. V etiki so študenti motivirani za teoretična spoznanja, sočasno izpostavljajo sebe kot subjekt in moralno osebo ter zarisujejo moralno obnašanje in vrednote lastnega letnika. Poudariti velja, da intelektualizem nikakor ni določilo za moralno poštenosti ter zagotovilo zanjo. Tako kot v družbi se tudi v predavalnici srečujeta liberalizem in konservativizem. Lahko se primeri, da je študent zelo nadarjen za logiko in miselno prekaša vse druge, z vidika etike pa je ozkosrčen, nestrpen do vsakršne drugačnosti in asocialen. Med študenti filozofije so tudi pacifisti, naravovarstveniki, vegetarijanci, borci za pravice živali in antiglobalisti, žal pa jih je bolj malo in le v nekaterih generacijah, saj je uporniški duh sodobnih študentk in študentov (vsaj v Mariboru) bolj redek pojav in zato morebiti toliko bolj dragocen.

Sodobna etika zaupa v moč svojih argumentov in je prepričana, da lahko učinkuje na svet in ga spreminja na bolje (Harris, 2002, str. 12). V vsakodnevem življenju pa ni tako preprosto. Etika je praktična disciplina, to pomeni, naj bi se teoretični vidiki prevesili v prakso oziroma naj bi se uresničili. Zagovornik nestrpnih argumentov, ki so logično koherentni in sprejemljivi, je lahko kot dejavnik nevaren, zlasti če bo njegova prihodnost pedagoško delo. Če bo postal gimnazijski profesor, bo imel moč in vpliv ter bo lahko svoje predsodke in stereotipe prenašal dalje. Kot zagovornik smrtne kazni, prepovedi umetne prekinitve nosečnosti, vojne in sovražnik istospolno usmerjenih ljudi, rasist, verski nestrpnež itd. bo vse navedeno prenašal na nove rodove, in to vsaj toliko časa, dokler se mu ne bodo mladi

ljudje po vsej verjetnosti uprli. Predavatelj na univerzi nima neposredne moči in pooblastil, da bi prepovedal njegovo konservativno mišljenje. Njegov vpliv se lahko uveljavlja le v obliki argumentov in polemičnega vplivanja na prepričanje te vrste. Tako za upornike kot nestrpneže pa velja, da se pojavijo le tu in tam ali pa svoja stališča obdržijo zase.

9. Zaključek

Mnoge študijske smeri se uveljavljajo z ustaljenostjo, utemeljenostjo, prepoznavnostjo in s samoumevnostjo, filozofija pa svojo dejavnost že v izhodišču in osnovi postavlja pod vprašaj in jo tudi sicer vedno znova problematizira. Študijska drugačnost, za katero se odločijo študentke in študenti, je miselno spodbudna in zanimiva, je nenehno vpraševanje in iskanje odgovorov. Nadarjeni kaj kmalu izvedo, da se ne izobražujejo samo za poklic, temveč filozofsko iskanje pomeni tudi osmišljanje njihovega življenja in položaja v svetu.

LITERATURA

1. Bireley, M. Genshaft, J. (ed. 1991). *Understanding the Gifted Adolescent. Educational, Developmental, and Multicultural Issues*. New York: Teachers College Press.
2. Cropley, A.J. (ed. 1986). *Giftedness: A Continuing Worldwide Challenge*. New York: Trillium Press.
3. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1997). *Talented Teenagers. The Roots of Success & Failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
5. Harris, J. (2002). *Vrednost življenja. Uvod v medicinsko etiko*. Prevod F. Klampfer. Ljubljana: Krtina.
6. Heller, K.A., et al. (ed. 2000). *Giftedness and Talent. Second Edition*. Amsterdam etc.: Elsevier.
7. Pasupathi, M., Staudinger, U.M. (2000). A "Talent" for Knowledge and Judgment about Life: The Lifespan Development of Wisdom. V: K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (ed. 2000). *International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition*. Amsterdam etc.: Elsevier. Str. 253-267.
8. Rousseau, J.J. (1956). *Izpovedi II*. Prevod S. Škerl. Ljubljana: Slovenska matica.
9. Wright, A.L., Olszewski - Kubilius, P. (1993). *Helping Gifted Children and Their Families. Prepare for College: A Handbook Designed to Assist Economically Disadvantaged and First-Generation College Attendees*. Evanston: Northwestern University.

Pojmovanje učne neuspešnosti nadarjenih učencev

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 37.042.2:371.26

DESCRIPTORJI: nadarjeni učenci, neuspešni nadarjeni učenci, učna neuspešnost

POVZETEK – Kot profesorica razrednega pouka v vsakdanji praksi čutim velik primanjkljaj na področju identifikacije in uveljavitve učno neuspešnih nadarjenih učencev v celotnem šolskem sistemu. Menim, da v slovenskem šolskem prostoru naredimo odločno premalo za tiste učence, ki so sicer nadarjeni, vendar njihove nadarjenosti v času šolanja sploh ne zaznamo. Fenomen neuspeha oziroma nezadostnega uspeha nadarjenih otrok je namreč po eni strani interdisciplinarno zapleten, znanstveno pomanjkljivo preučen, po drugi strani pa predstavlja v prihodnosti naraščajoč strokovni izziv. Zapleten je zaradi svoje strukturne kompleksnosti, izziv pa je zaradi antropološke in družbene pomembnosti njegovega odpravljanja. Uporabila sem termin nezadostni dosežek oziroma nezadostni učni uspeh nadarjenega učenca. Gre za nadarjene učence, ki kljub dokazani nadarjenosti ne dosežajo svojim sposobnostim in nadarjenosti ustreznih učno vzgojnih rezultatov. V tujini poimenujejo ta sindrom UAS (underachievement syndrome).

1. Uvod

Noben narod in nobena šola se ne moreta pritoževati nad pomanjkanjem potencialnih talentov; hkrati pa ne moreta biti zadovoljna s številom odkritih in uveljavljenih nadarjenih posameznikov. Problema odkrivanja in šolanja nadarjenih danes ne more zaobiti noben vzgojno-izobraževalni sistem.

Slovenska šola že dolga leta predpisuje princip enakih možnosti za vse. V svojem praktičnem delovanju pa je več pozornosti in pomoči posvečala učencem s težavami, z nadarjenimi, ki v večini z lahkoto obvladujejo učni program, pa se ni sistematično ukvarjala. Prve sistematične pristope k odkrivanju, spremljanju in delu

Conference paper

UDC 37.042.2:371.26

DESCRIPTORS: gifted students, underachieving gifted students, academic underachievement

ABSTRACT – In my daily practice as a primary school teacher I experience a great lack in the field of identification of underachieving gifted students throughout the school system. I believe that the Slovene educational system does not provide sufficiently for those students who are gifted but whose giftedness is not identified during their schooling. The phenomenon of failure or underachievement of gifted students is on the one hand of interdisciplinary complexity and is insufficiently scientifically researched while, on the other hand, it represents a growing professional challenge. It is complicated due to its structural complexity, while the challenge is in the anthropological and social importance connected with its elimination. I use the expression underachievement because I am referring to students who, in spite of proven giftedness, do not achieve academic results fitting their abilities and giftedness. This is the so-called underachievement syndrome or UAS.

z nadarjenimi so načrtno izdelali zunaj šolskega sistema – v okviru Zavodov za zaposlovanje.

Pozitivne spremembe v sistematičnem delu z nadarjenimi vzpodbujajo nov Zakon o osnovni šoli, ki je zakonsko uredil področje dela z nadarjenimi učenci, vendar ne predpisuje nobenih določil, kako to delo opravljati, tako da je skrb in delo z nadarjenimi še vedno v domeni učiteljev, ki lahko odločilno vplivamo na nadarjenega učenca. Nadarjenega učenca lahko spodbudimo ali pa popolnoma zavremo v njegovem osebnotnem razvoju.

Vzroke učne neuspešnosti nadarjenih učencev je treba iskati na psihološkem in socialnem področju. Največ vzorcev učne neuspešnosti se pojavi, če je otrok preveč zaželen, prvi in v središču pozornosti. Učitelji, ki ne poznajo fenomena neuspešnih nadarjenih, zlahka nasedejo manipulacijam otrok, ki so učno neuspešni, a nadarjeni. Med vzroke, ki povzročajo učno neuspešnost, spada tudi okolje (socialne spremembe):

- **Družina** in spremenjena struktura družine, v kateri je večina staršev zaposlenih in jim zato za vzgojo ostane malo časa,
- **Vzgoja:** vsebine in zahtevnost šolskega programa se povečujejo, prav tako pa tudi odgovornost učiteljev, zato jim pogosto primanjkuje časa za vzgojne dejavnike,
- **Tekmovalni pritisk:** k tekmovalni družbi veliko prispevajo visoka izobraženost, preobremenjenost staršev in zahtevne moralne smernice za delo. Starši želijo, da bi jih njihovi otroci posnemali. Želijo in celo zahtevajo, da bi otroci dosegli vsaj takšno kariero kot oni. Spet drugi otroke silijo k tekmovalnosti, da bi dosegli več kot sami in bi jim bilo v življenju lažje. Otroci so v vsakem primeru prisiljeni v tekmovalnost.
- **Javni mediji:** televizija in računalnik sta prisotna skoraj v vsakem domu. V medijih je pogosto prikazano, kako lahko veliko dosežemo z malo truda in veliko sreče. Vse to pa mladostnike zavaja.

2. Lastnosti neuspešnih nadarjenih učencev

Najpogostejše značilnosti neuspešnih nadarjenih učencev so: neorganiziranost, neposlušnost, sanjavost, pozabljivost in klepetavost.

Neuspešni nadarjeni učenci imajo zelo slabe učne in delovne navade ali pa so sploh brez njih. Njihovi izdelki so nepopolni, imajo veliko nepotrebnih napak, tako da dajejo vtis, da v delo niso vložili pričakovanega in potrebnega truda.

Nekateri nadarjeni učno neuspešni učenci so socialno osamljeni. Zdi se, da nočejo nobenega prijatelja. Pogosto postanejo tudi agresivni. Večina se jih zanima samo za šport. Izberejo si učitelja, ki ga imajo radi, vendar šole vseeno ne marajo. Mnogi med njimi nikoli ne preberejo knjige, medtem ko se nekateri izpopolnjujejo v branju. Posebno radi berejo takrat, ko bi morali delati domače naloge ali opraviti zadolžitve doma.

Nekateri učno neuspešni nadarjeni učenci so v razmišljanju neposredni in občasno nerodni pri reševanju abstraktnih problemov, medtem ko imajo drugi zelo ustvarjalno in nenavadno razmišljanje. Ustvarjalni učno neuspešni učenci imajo mnogo idej, ki pa jih ne morejo ali jim ni v interesu, da bi jih realizirali. Redko zaključijo, kar so začeli, nedokončani projekti pa zelo malo prispevajo k njihovi izobrazbi. Prej bi lahko rekli, da rušijo njihovo samopodobo. Nekateri ustvarjalni nadarjeni učenci se potopijo v neko stvar tako globoko, da zanemarijo vsa druga področja in tudi šolske obveznosti.

Mnogo trdijo, da so učno neuspešni nadarjeni učenci dobri manipulatorji. Nekateri to delajo zelo očitno. Sposobni so namreč manipulirati s starši, da bi ti delali naloge namesto njih, ali z učitelji, da bi jim pomagali in jim dajali manj zahtevne naloge. Za svoje šolske probleme imajo ponavadi nešteto izgovorov. Ko so mlajši, jim je šola dolgočasna, kasneje pa postaja vedno bolj pomembna. Za razredno stopnjo je značilno, da za svoje slabo delo učno neuspešni nadarjeni in pogosto tudi njihovi starši krivijo "grozne" učitelje, ki otrok ne razumejo in ne poznajo. Pogosto ne verjamejo, da bi lahko dosegli zastavljene cilje, če bi intenzivneje delali. Delo zanje predstavlja nekaj romantičnega in skrivnostnega, torej nekaj, kar je bližje zabavi kot dolgotrajnemu delu in trudu, ki je potreben za doseg ciljev. Dokler ne najdejo pravega smisla za delovno prizadevanje, ne morejo graditi na zaupanju vase. Osnova za uspešnost v šoli pa je seveda učinkovito učenje. Tega se seveda začnejo zavedati tudi učno neuspešni oziroma neadekvatno uspešni nadarjeni, zato pri njih pogosto narašča strah pred neuspehom in se počutijo nemočne in obupane. Tako se začne oblikovati začarani krog, saj učna neuspešnost pri nadarjenih vpliva na otroka, njegovo družino in okolico.

Sindrom neuspešnosti nadarjenih pa lahko pomagajo odpraviti učitelji in starši. Da pa bi jim lažje pomagali, morajo odkriti prave vzroke njihove neuspešnosti in tip učne neuspešnosti.

Vedeti moramo, da neuspešnost ni podedovana kategorija. Obstaja pa mnogo okoliščin, ki vplivajo na razvoj učne neuspešnosti. Zgodnji simptomi neuspešnosti pri nadarjenih so vidni že v predšolski dobi, vendar tudi v tem obdobju lahko razločimo nekaj značilnih kategorij:

1. Preveč zaželen otrok

Nezaželen ali zavračan otrok ima veliko psihosocialnih problemov. Velikokrat pa je otrok tako zaželen, da lahko pride do najrazličnejših razvad. Velika ljubezen do otrok sicer ne škoduje, lahko pa kaže na kasnejše zlasti čustvene probleme. Otrok mora biti zaželen in ga moramo imeti radi, vendar mu moramo znati postaviti meje in okvire, znotraj katerih razvija sposobnosti. Pri tem pa mu moramo pomagati po svojih najboljšim močeh.

2. Otrok, ki ima zgodaj težave z zdravjem

Alergije, astma, poškodbe ob rojstvu ali telesne in duševne hendikepiranosti lahko pripeljejo starše v preveliko skrb in s tem v pretiravanje, da bi otrok moral delati preko svojih sposobnosti. Otrok lahko začne starše "izrabljati", da delajo namesto njega. Starši v strahu pred izgubo otroka ali pa zaradi trpljenja ob otrokovi boleznih posvetijo celotno življenje otroku. Problemi pa se začnejo, ko otrok zaradi psihosomatskih težav potrebuje večjo skrb. Starši marsikdaj pozabijo, da lahko otroku škodujejo tudi takrat, ko naredijo zanj vse. Otroku to ustreza in postaja vse bolj uporniški, samoljuben, zahteven... Pogosto se tej težavi pridružijo še težave s partnerjem, ki pogosto vodijo v razpadanje družin.

3. Nadarjen otrok

Nadarjen otrok je podvržen neuspešnosti že zaradi zgodnjega vpliva družine in okolja, kjer živi. Za mlajše nadarjene otroke je značilna:

- trdna navezanost na starše,
- obsežen besedni zaklad,
- bistroumne pripombe,
- navidez odraslo sklepanje.

Vse to pritegne pozornost odraslih. Nadarjeni se tudi zelo malo učijo, saj ni zanje nič izzivajočega, nimajo šolskih spodbud. Navajeni so na nenehne aplavze, na svobodno vzgojo, niso pozorni na svojo odgovornost in vlogo lastne inteligence.

4. Neuspešnost z imitacijo

Nadarjeni otroci se lahko neuspešnosti naučijo s posnemanjem svojih staršev. Sindrom neuspešnosti se lahko pri nadarjenih pojavi celo takrat, ko so starši "dosežkarji". Nezavedno posnemanje se začne med drugim in tretjim letom, s procesom identifikacije. Otroci posnemajo enega ali oba starša. Proces identifikacije je hitro viden in kmalu lahko določimo, kateri od staršev je identifikacijski lik. Najosnovnejše identifikacijske dejavnosti so pestovanje punčke, pogovori po telefonu, vožnja s kolesom na delo, vrtna opravila. Identifikacija z istospolnim staršem vzpodbuja, vendar sama po sebi ne zagotavlja dosežkov tudi pri otroku. Raziskave Nave Butler-Por (1994), Milneja (2003) in Stewarta (2003) so pokazale, da je model staršev, izbran za posnemanje in identifikacijo, v veliki meri odvisen od treh spremenljivk: podobnosti med starši in otroki, vzgoje in vrednot.

5. Pozitivni in negativni model vrednotenja dela

Govorimo pa lahko tudi o problemih pozitivnega in negativnega modela vrednotenja dela v družini, neorganiziranosti doma in prezaposlenih starših, kar vse lahko negativno vpliva na razvoj učne neuspešnosti nadarjenega otroka.

Starševstvo je zelo zahtevna naloga, še posebno pa je lahko težka, če imajo starši nadarjenega otroka, ki potrebuje občutek varnosti in sprejetosti. Nadarjenim otrokom je potrebno dati dovolj prostosti ob pravem času. Ko pride otrok v

puberteto, starše večkrat skrbi, da bodo otroci dano prostost izrabili. Otroku je potrebno dati pravice, hkrati pa postaviti trdne temelje discipline in spoštovanja pravil.

Zelo uspešen korak k obvladovanju in pomoči neuspešnim nadarjenim je tudi starševstvo s pozitivnimi pričakovanji. Osnova za skladnost med obema staršema so jasna sporočila in vrednote, ki jih podpirata oba.

Učno neuspešni nadarjeni otroci pogosto ne razumejo vedenja staršev. Vedo le to, da potrebujejo njihovo pozornost in toplino. Močno si želijo, da bi jih imeli starši radi zaradi njih samih in jim to tudi pokazali. Pozornost staršev lahko velikokrat izboljša otrokovo vedenje, še zlasti takrat, ko le-to prehaja v osamljenost ali, nasprotno, v agresivnost.

Starši morajo v prisotnosti otrok še bolj paziti na svoj govor, saj tudi najmlajši opazijo, kdaj se govori o njih. Otrokovo pozitivno obnašanje je potrebno pohvaliti, ker potem laže dosega uspehe.

Starši morajo svojim otrokom jasno povedati, kaj pomeni učenje v njihovem življenju. Prav tako morajo otrokom povedati:

- da ne morejo vedno zmagati,
- da razočaranja ne pomenijo, da so neuspešni,
- da se določene situacije ne bodo razpletle tako uspešno kot pričakujejo,
- da je glavni cilj, da se naučijo "igrati igro" na nivoju lastnih sposobnosti.

Če starši vztrajajo, da morajo biti otroci povsod najboljši, jim s tem samo škodujejo.

Pogost simptom neuspešnosti nadarjenih je tudi otrokova neorganiziranost. Pri nekaterih se kaže v nepospravljeni mizi, pri drugih v časovni neorganiziranosti, pri tretjih v verbalni zmedenosti in preskakovanju tem pogovora. Z neorganiziranostjo so povezane tudi izjave: "Pozabil sem na nalogo.", "Mislil sem, da sem nalogo že naredil." ... Takšne izjave so le opravičila. Mnogi neuspešni nadarjeni otroci popolne organiziranosti ne morejo doseči kljub pomoči. Naučiti pa jih moramo delovnih navad. Teh spretnosti se lahko naučijo le z raznovrstnimi opravili. Starši pa jim morajo pokazati, da so z njihovim delom zadovoljni, saj se tako gradi samozaupanje in samostojnost. Pozornost staršev mora biti osredotočena na končane naloge. Otrok mora vso snov in naloge sam predelati, šele potem njegovo znanje preskusijo starši. Starši se ne morejo učiti namesto svojih otrok, lahko jim le predlagajo, kakšne so uspešne učne in delovne navade.

Vzroki učne neuspešnosti nadarjenih se začnejo navadno doma. Pri "ozdravitvi" pa lahko šola in učitelj veliko pomagajo ali pa stvar še poslabšajo. Slabo organizirani razredi omogočajo učno neuspešnim nadarjenim, da s svojo spretnostjo izkoristijo pomanjkljivo organizacijo v razredu. Večkrat vstajajo in motijo ostale, ne izvršujejo nalog, ne držijo pri delu... Z učitelji se pogosto prepirajo glede pravil, manipulirajo s starši in učitelji. V boju med učitelji in neuspešnimi nadarjenimi ponavadi ni zmagovalca.

Učno neuspešni nadarjeni učenci ne prenesejo porazov. Vedno najdejo izgovore, da ne bi tekmovali. V tekmovanje mora biti tako vključen celoten razred, tako da se posameznik čuti kot del skupine in se tako navadi na zmage in poraze.

Učno neuspešni nadarjeni učenci so bili v otroštvu večkrat deležni pretirane pozornosti, zato poskušajo v razredu vzbuditi pozornost, ker se čutijo neopaženi.

Najpogostejša beseda, ki jo slišimo od učno neuspešnih nadarjenih učencev, je "dolgčas". Čeprav vsi vemo, kaj ta beseda pomeni, razlikujejo psihologi pri vsakem otroku različne pomene te besede. Za nekatere lahko pomeni, da je delo pretežko, za druge prelahko. Lahko pomeni tudi: bojim se končati, učitelj bi moral narediti na moj način, tega predmeta ne maram...

Le za manjšino pomeni, da je delo zares dolgočasno. Eden izmed vzrokov, da se učenci dolgočasijo, je pretežka snov. Drug problem je, če je šolski program prelahak. Nekaj bistrih otrok večji del snovi prvega in drugega razreda obvlada že pred vstopom v šolo, zato se v razredu dolgočasijo.

3. Pomoč učno neuspešnim nadarjenim učencem

Starši in učitelji lahko neuspešne nadarjene otroke pred sindromom neuspešnosti zaščitijo, če jih odkrijejo dovolj zgodaj. Zdravljenje oziroma pomoč poteka po naslednjih korakih: poznavanje tipologije otrokove neuspešnosti, pogovor, sprememba pričakovanj, identifikacija s pozitivnim likom, odpravljanje pomanjkljivosti, spremembe doma in v šoli.

Učno neuspešnost pri nadarjenih učencih lahko ocenjujemo na dva načina:

1. Formalno ocenjevanje

Formalno ocenjevanje se deli na dve kategoriji: razsežnost problema in tipologija problema. Razsežnost problema določimo z merjenjem IQ-ja. To delo opravi psiholog, ostale individualne in skupinske teste za merjenje inteligence pa lahko izvajajo učitelji. Rezultati testov so uporabni za določanje razsežnosti učne neuspešnosti. Da bi učitelj laže ugotovil, kateri otroci so učno neuspešni nadarjeni, si lahko pomaga z naslednjimi vprašanji:

- Ali obstaja razlika med rezultati testov IQ in testi dosežkov?
- Ali obstaja razlika med rezultati individualnih in skupinskih inteligenčnih testov?
- Ali je razlika med rezultati inteligenčnih testov in šolskimi ocenami?
- Ali je razlika med rezultati šolskih ocen in testi dosežkov?

Če je odgovor na zadnja tri vprašanja pritrdilen, obstaja velika možnost, da je otrok učno neuspešen nadarjen učenec (Rimm, 1988).

2. Neformalno ocenjevanje

Če učitelj opazi, da je nadarjen otrok v razredu premalo pozoren, nedelaven in se slabo uči, je lahko prepričan, da ima otrok sindrom učne neuspešnosti. Tipologijo tega fenomena pa je zelo težko določiti. Poznamo:

- prevladujoče prilagodljive učno neuspešne nadarjene učence in
- prevladujoče neprilagodljive učno neuspešne nadarjene učence.

Prevladujoče prilagodljive učno neuspešne nadarjene učence težko identificiramo. Njihove družine nadpovprečnosti sploh ne opazijo. V osnovni in srednji šoli učenci nimajo večjih šolskih problemov, če pa se pojavijo, se kažejo kot uporništvu, potrnost in manipulativnost. Njihove visoke intelektualne sposobnosti so dobra osnova za uspeh. So dobri tekmovalci in kažejo odlične kvalitete na izbranih področjih (šport, glasba, šolsko delo). Neuspešnosti se izognejo tako, da se področju, kjer niso uspešni, izognejo. Starši in učitelji, ki to opazijo, lahko naredijo veliko napako, če te otroke brez pomoči silijo v delovanje na področjih, kjer niso uspešni. Neuspešnost lahko v podobnih primerih povzroči velike težave in tudi resne čustvene probleme. Če so starši in učitelji s tem seznanjeni, se lahko tem problemom tudi izognejo, vendar so pogosto z uspehi na ostalih področjih tako zaslepljeni, da omenjenih problemov ponavadi sploh ne zaznajo.

Na te otroke močno vpliva tudi intenzivnost čustev njihovih staršev. Če se otrokom zdi, da jih imajo starši radi samo takrat, ko so uspešni, izbirajo le tista področja, kjer so prepričani v uspeh. Zanje je nujnost zmage tako močna, da si težko predstavljajo nekaj, kar ni nagrajeno. Pomembno pa je, da delajo tudi na področjih, kjer niso tako uspešni. Za vse otroke je pomembno, da se učijo netekmovalnih aktivnosti. To še posebej velja za prevladujoče prilagodljive nadarjene, ki so pogosto usmerjeni le k zmagi.

Prilagodljivi učno neuspešni nadarjeni učenci – otroci so pri svojih vrstnikih zelo priljubljeni. So veseli in srečni, včasih tudi preobčutljivi. Otroke, ki so nad svojo uspešnostjo navdušeni, je potrebno pripraviti tudi na spodrsrljaje. Če lahko s svojimi vrstniki delijo občutke zmage, morajo z njimi deliti tudi občutke poraza.

Ti otroci radi delajo stvari na svoj način. Če ne želijo postati učno neuspešni, se morajo soočiti s kritiko. Priporočljivo je, da vsako kritiko začnemo s pohvalnimi besedami. Včasih jo sprejmejo, pogosto pa zavrnejo. Pomembno je, da imajo tudi nekaj svobode, sicer ob nenehnem kritiziranju lahko izgubijo voljo za delo. Pomembno pa je, da jih ne kritiziramo pred vrstniki.

Prevladujoče prilagodljivim nadarjenim otrokom se zdi aktivnost brez pohval in nagrad dolgočasna.

Učitelj lahko tej skupini neuspešnih nadarjenih pomaga tako, da jim pripravi naloge, ki so usmerjene v osebnostno rast:

- samocenjevalne naloge,
- individualno izbrani projekti,

- posebno zanimiva potovanja in izleti,
- male projektne skupine,
- intervjuji,
- pogovori o interesnih dejavnostih in konjičkkih.

Podobne aktivnosti so čudovita pot za prevladujoče prilagodljive nadarjene otroke v svet samousmerjanja.

Prevladujoče neprilagodljivi učno neuspešni nadarjeni učenci so otroci, ki jim starši in učitelji hočejo pomagati, a pri tem nimajo dosti uspeha. Pogosto so bojevit, uporniški in celo žaljivi do vrstnikov. Mnogi si postavljajo previsoke cilje, ker želijo biti nekaj posebnega. Pri vzgoji teh otrok imajo starši in učitelji težko nalogo. Biti morajo potrpežljivi in pričakovati tudi padce. Če se neprilagojenost pojavi že v predšolskem obdobju, obstaja veliko možnosti, da se otroci spremenijo. Če starši in učitelji želijo, da bodo otroci postali bolj vodljivi, da bodo izpolnjevali zahteve in se lepše obnašali, morajo upoštevati njihove značilnosti in jim pomagati, tako da:

- neprimerno vedenje razvrstijo glede na obliko vedenja,
- otroku dajo potreben čas za umiritev,
- prve minute kričanja, metanja predmetov in udarjanja, ki so ponavadi zelo moteče, počakajo,
- otroku ni potrebno za svoja ravnanja podajati nobenih opravičil in razlag.

Če uporabljamo preveč ljubeznivih besed, bo otrok še naprej manipuliral s starši in učitelji. Otroku je potrebno pokazati, da je priljubljen, vendar tega ne naredimo takrat, ko se neprimerno obnaša. Naloga vseh je, da otrokom pomagajo pri realizaciji njihovih potreb, ne pa tudi vseh želja. Kljub materialnim dobrinam in izkušnjam se morajo taki otroci naučiti delati s trudom in potrpežljivostjo.

Če starši in učitelji ob neprimernih reakcijah otrok izgubijo potrpljenje, se otroci počutijo kot zmagovalci. V primeru, da veliko časa preživijo v prepiru in usklajevanju, jim malo časa ostane za pozitiven razvoj.

Za prevladujoče neprilagojene nadarjene otroke so značilne naslednje lastnosti (Stoeger, 2003):

- Čustveni vzponi in padci*: otroci postanejo potrti takrat, kadar jim odrasli odrečejo tisto, kar si najbolj želijo. Pomembno je, da se otrok nauči sprejeti besedo ne. Najmočnejša manipulacija, ki jo pogosto uporabljajo mladostniki, je grožnja s samomorom. Take grožnje je potrebno jemati resno, saj otroci resnično potrebujejo pomoč. Starši v podobnih primerih otroke pogosto zasipajo z vprašanji, na katera zaman pričakujejo odgovor. Nadarjene otroke je potrebno vzpodbujati k iznajdljivosti. Če si bodo znali sami poiskati aktivnost, s katero bodo zadovoljni, ne bodo poznali dolgočasje in potrnosti. Starši in učitelji pa se morajo zavedati, da je potrebno takim otrokom postaviti natančne meje in jih tudi upoštevati. Pri tem ne gre zgolj za kaznovanje, če se meje presežejo, ampak za način prevzemanja odgovornosti, s katerim si naj otroci zaslužijo občasne nagrade, ki so veliko bolj učinkovite kot vsakodnevne kazni in kritike.

- *Vedenjski problemi*: prevladujoče neprilagojeni nadarjeni učenci kažejo svojo neprilagijenost že zelo zgodaj, in obstaja možnost, da se kasneje pojavijo težji vedenjski problemi. Za svojo napetost pogosto obtožujejo starše in učitelje. Pogosto se zgodi, da se starši skupaj z otrokom postavijo proti učitelju. Takrat ne moremo pričakovati, da bo otrok spoštoval učiteljevo avtoriteto. V času osnovne šole igrajo pomembno vlogo pri usvajanju vedenjskih vzorcev tudi sovrstniki. Prevladujoče neprilagojeni nadarjeni otroci si želijo med vrstniki postati zvezde. Fantje so praviloma bolj fizično, deklice pa pogosteje verbalno nasilne. Kako lahko spremenimo njihovo vedenje? Zelo spodbudno in učinkovito je sodelovanje med starši in učitelji. Zavedati se moramo, da vedenja ne bomo spremenili s kaznijo. Pozornost moramo usmeriti na pozitivno obnašanje. Otrokovo energijo poskušamo usmeriti v tista področja, kjer pričakujemo uspešnost. Starši in učitelji moramo biti pri tem dosledni, odločni, paziti pa moramo, da v svojih prizadevanjih ne pretiravamo.
- *Identifikacija fantov z moškim spolom*: za moško samozavest in uspešnost nadarjenega otroka je še kako pomemben moški vzornik. Fantje, ki so odvisni od matere in se identificirajo z njo, imajo pogosto težave zaradi učne neuspešnosti. Materi, ki ima tesen osebni odnos z verbalno bistrim, čudovitim sinom, katerega obožuje in v katerega je vložila izjemno veliko truda, se zdi identifikacija z moškim nemogoča in nepoštena. Tesen osebni odnos med materjo in otrokom lahko otroka inteligentno obogati, vendar pa mora otrok zrasti v neodvisnega človeka. Za otroke je dobro, da spoznajo svoje občutke, da razumejo in izražajo svojo žalost, jezo, veselje... Preobčutljivost in samopomilovanje lahko postaneta vzorca za izogibanje bolj produktivnim tehnikam reševanja problemov. Izrazi samopomilovanja lahko služijo tudi kot manipulacija, da napeljejo enega od staršev proti drugemu.
- *Nesamostojni učno neuspešni nadarjeni otroci*: starši in učitelji, ki se želijo lotiti učnih in vzgojnih problemov teh otrok, se bodo lahko po prvem obdobju občutka lastne krivde kmalu veselili njihovega napredka in osebnotne rasti. Nesamostojne otroke moramo naučiti samostojnosti tako, da namesto njih ne opravljamo zadolžitve. Pokazati mu moramo, da mu zaupamo in verjamemo vanj. Nesamostojni otroci vedno najdejo kakšen vzrok, da jim pri domačem delu kdo pomaga. Pogosto ne storijo ničesar, da bi dokazali, da lahko naloge samostojno rešijo. Pri učno neuspešnih nadarjenih otrocih se dobro obnesejo redne dnevne in tedenske zadolžitve, ki jih mora otrok samostojno opraviti. Preden pride po pomoč, mora nalogo poskušati rešiti sam, šele nato lahko pride po pomoč. Mnogo učno neuspešnih nadarjenih učencev šolskega dela ne konča. To je prvi znak učnega neuspeha. Nesamostojni otroci šolske naloge pogosto ne končajo v šoli, ker vedo, da jim bodo doma pomagali starši. Nedokončano domače delo in neprimerne tehnike učenja so eden glavnih vzrokov slabih ocen učno neuspešnih nadarjenih učencev, zato je povezava med šolo in domom pomemben ključ, da neuspeh zaustavimo. Dnevna in tedenska poročila omogočijo nesamostojnemu učno neuspešnemu nadarjenemu učencu, da vidi odnos med naporom in rezultatom.

Nesamostojni nadarjeni učenci, ki so v šoli neuspešni, zaostajajo v osnovnih znanjih. Njihove verbalne sposobnosti so zelo dobre, najpogostejše težave pa imajo pri pisanju in matematiki. Za zapolnitev vrzeli v znanju je primerno inštruiranje. Dodatno delo je treba vzpodbujati tako, da so otroci ponosni na svoje dosežene rezultate, kar neuspešnim nadarjenim otrokom pomaga pridobiti občutek uspešnosti in samozaupanja. In kako reagirati v šoli? Podobne spremembe, kot jih uvedejo doma, je potrebno uvesti tudi v šoli. Učitelji in starši morajo dopolnjevati tovrstne pozitivne spremembe na vseh področjih otrokovega delovanja. Dober učitelj lahko ugotovi, kaj pomenijo pri učencih znaki stiske: grizenje nohtov, jokavost, plahost... Nadarjenim nesamostojnim učencem je potrebno večkrat razložiti in povedati, da so sposobni opraviti zahtevano nalogo. Solze in druga mašila bodo počasi izginile, zamenjalo jih bo samozaupanje. Občutljivost za otrokova razpoloženja in čustvena stanja je dobra kvaliteta, ki pa jo moramo pri otroku razvijati. Pomembno pa je, da vemo, kdaj otrok resnično potrebuje pomoč. Pri ločevanju med nesposobnostjo in nesamostojnostjo je potrebno usmeriti pozornost na to, kako se otrok odziva na pomoč odraslega. Najznačilnejši znaki učno neuspešnega nesamostojnega nadarjenega učenca so:

- vedno prosi za razlago, ne glede na predmet,
- otrokova vprašanja niso specifična glede na snov, ampak jih uporablja zato, da pritegne pozornost,
- otrok dela samo takrat, ko je v bližini odrasla oseba, kadar gre za novo snov, se pojavijo solze, nemoč,
- otrok je neorganiziran, počasen, postane pa dosti bolj uspešen, če je za motivacijo uporabljena nagrada,
- uči se samo takrat, ko dobi individualna navodila, v skupini pa ne funkcionira.

Med znake nesposobnosti štejemo:

- otrok prosi za pojasnila in navodila pri težjih predmetih in vsebinah,
- vprašanja so specifična za snov in ko je postopek razložen, otrok dela brez težav,
- počasnost in neuspešnost se nadaljujeta, čeprav so obljubljeni nagrade.

Nesamostojni nadarjeni otroci so sanjači. Pogosto gledajo skozi okno in neprestano nekaj premikajo. Kljub temu pa pokažejo popolno razumevanje nalog, kar dokazuje njihovo sposobnost koncentracije. Njihovo pozornost je potrebno usmerjati k ciljem. Nesamostojni otroci si redko postavijo realne cilje, ali pa si jih sploh ne postavijo. Gre za posledico dejstva, da imajo malo izkušenj z uspehi in se bojijo neuspešnosti. Za postavitev kratkoročnih realnih ciljev je potrebna učiteljeva pomoč, tako da lahko otroci občutijo notranjo umirjenost in samozaupanje. Naučiti jih moramo, da jim zadostuje, da so eden od "pametnejših" učencev v razredu in da ne morejo biti vedno in edino oni najboljši v vsem.

Otrokovo koncentracijo poveča tudi vključevanje v nagrajene aktivnosti. Učitelji lahko takrat, ko govorijo, uporabljajo neverbalno komunikacijo, da pritegnejo pozornost otrok. pri koncentraciji doma pa si otroci lahko pomagajo z aktivnim recitiranjem, pisanjem besedila in z učenjem med hojo oziroma stoje. Pomembno je, da se nadarjeni učenci naučijo sistematično organizirati. Mnogi otroci težko priznajo, da se ne znajo učiti, mnogi učitelji pa menijo, da so jih tega naučili že predhodni učitelji in starši.

Pri uvajanju sprememb za nesamostojne učno neuspešne nadarjene otroke je pomembno sodelovanje med učitelji in starši. Vemo pa, da imamo veliko neuspešnih otrok, katerih starši ne želijo ali pa ne morejo in ne znajo učinkovito sodelovati. Učitelji smo v tem primeru odgovorni, da take starše pritegnemo in jim pomagamo pri njihovem delu.

Naslednje faze obravnave učno neuspešnih nadarjenih učencev izvirajo iz ugotovitev pri opazovanju otrok (Dudney, 2003), potekajo pa lahko skoraj istočasno:

- **Komuniciranje:** zdravljenje učne neuspešnosti nadarjenih učencev je najbolj učinkovito, če starši in učitelji med seboj sodelujejo. Pobudnik je lahko učitelj, starši ali celo učenec. Učinkovitost rezultata je odvisna predvsem od dobre komunikacije med njimi. Priprava za srečanje je za učitelja drugačna kot za starše. Osnovno vodilo učiteljem naj bo, da moramo govoriti s starši kot da smo sami v vlogi staršev. Starši pa bi morali govoriti z učiteljem na način, za katerega mislijo, da bi se sami dobro počutili, če bi bili učitelji.
- **Sprememba pričakovanja:** otrokova stalna učna neuspešnost pripelje družino, učitelje in vrstnike do tega, da redno pričakujejo neuspeh. Celotno otrokovo lastno pričakovanje se ne ujema s tistim, kar je potencialno možno. Da bi dosegli nov napredek, moramo spremeniti otrokova pričakovanja. Prvi korak je seveda spodbujanje pri šolskem delu. Ti učenci verjamejo, da je uspeh povezan s srečo in z velikodušnimi učitelji. Otroku je potrebno jasno predstaviti pot, po kateri mora iti, da bo postal boljši. Vedeti mora, kakšne rezultate lahko pričakuje in koliko časa in naporov bodo ti rezultati zahtevali. Izrednega pomena so tudi pričakovanja učiteljev. Kadar se pri učno neuspešnih nadarjenih otrocih pojavi uspeh, mora učitelj pokazati zadovoljstvo. S tem lahko otroka usmerjamo v delo in k temu primerne uspehe.
- **Identifikacija:** učenci se lažje naučijo, če imajo za to dober zgled. Za večino otrok so najboljši model identifikacije kar člani družine. Očetje in matere so, če so pozitivno usmerjeni glede učnega napredka, idealni modeli. Pomembno je, da je njihova usmerjenost vidna in otroku jasna. Tudi učitelji so zelo pomembni kot modeli. Otroci pogosto izražajo posebno občudovanje, ki ga čutijo do posameznega učitelja. Otrokom je potrebno povedati, naj svoje vzornike posnemajo le v določenih spretnostih, ki jim bodo koristile. Če od otroka zahtevamo, naj posnema dejanja drugih, je to kritična primerjava, ki lahko vodi k zmanjševanju otrokove samozavesti.

Starši in učitelji, ki si vzamejo čas, da razumejo svoje učno neuspešne nadarjene otroke, si lahko pri vzgoji pomagajo tudi z *Rimmovimi zakoni* (Rimm, 1988):

1. Rimmov zakon: otrok mora biti seznanjen s pričakovanji staršev, ki morajo biti usklajeni. Če eden od staršev pričakuje od otroka eno, drugi pa drugo, pogosto sledi učni neuspeh pri sicer nadarjenemu otroku.
2. Rimmov zakon: otrok se bo naučil pravilnega vedenja, če bo imel pozitiven model, ki ga bo posnemal.
3. Rimmov zakon: komunikacija med otrokom in odraslimi pomembno učinkuje na otrokovo vedenje in samozaupanje.
4. Rimmov zakon: pretiravanje staršev glede otrokovega uspeha in spodrsrljave vodi v to, da otrok čuti nenehno napetost. Sproščena negativna izkušnja pomaga otroku, da se lažje sooči s padcem kot normalno komponento učenja. Pomaga mu, da se nauči sprejeti kritiko. Sooča ga s pritiskom, ki se v življenju redno pojavlja.
5. Rimmov zakon: otroci čutijo napetost pri opravljanju šolskega dela. Ko imajo dovolj samozaupanja, napetost izgine. Da bi naloge uspešno opravljali, jih je potrebno večkrat spodbuditi in pohvaliti.
6. Rimmov zakon: otroci z lastnim prizadevanjem razvijajo samozaupanje.
7. Rimmov zakon: prikrajšanost in preobilnost pri nudenju pomoči ponavadi pokažeta iste simptome. To starše lahko zavede, saj lahko otroci kažejo podobne znake, če so pod premočno oblastjo staršev, če jim starši preveč nudijo in če se niso sposobni soočiti z nobenim pritiskom.
8. Rimmov zakon: ko otroci pokažejo določeno mero zrelosti in odgovornosti, jim postopoma zvišujemo stopnjo zaupanja. Na ta način bodo razvili zaupanje in notranji čut kontrole.
9. Rimmov zakon: otroci se postavijo v bran in so močnejši, če čutijo pomoč odraslega. Taka dominantnost v odnosih pa lahko otroka potisne v občutek nezadostnosti, ko občutek prevlade izgine.
10. Rimmov zakon: otroci nadaljujejo s svojim sposobnostim primernimi dosežki, če vidijo povezavo med učnim procesom in njegovim izidom. Imajo notranji smisel kontrole.

Če se upoštevajo vsi Rimmovi zakoni, obstaja velika možnost, da se simptomi učne neuspešnosti pri nadarjenih učencih znižajo ali celo odpravijo.

LITERATURA

1. Aylea Rosemary, G.B. (1991): Gifted girls: a case of wasted talent, Faculty of Education and Community Studies, University of Reading, G.B. council of Europe, London.
2. Bevan-Brown, J. (1995): Special abilities: A Maori Perspektive. The 11th World Conference on Gifted and Talented Children, Hong-Kong, 30. julij – 4. avgust 1995, 8. Contents 120, p. 92).
3. Blažič, M. (1996): Didaktični vidiki dela z nadarjenimi, Pedagoška obzorja, 11 (1-2), str. 3-10.

4. Butler-Por, N. (1994): What is at Risk for Underachievement and Why?, Nurturing Talent, Individual Needs and Social Ability, ECHA, p. 33.
5. Carnellor, I. (1995): The undiscovered gifted that standardised test do not reveal. The 11th World Conference on Gifted and Talented Children, Hong-Kong, 30. julij – 4. avgust 1995, (Contents 118, p. 54).
6. Dudeney, M. (2003): Gifted visual/spatial learners with learning problems, Gifted 2003, 15th Biennial Conference for Gifted Education, 1. – 6. avgust 2003, Adelaide, Australia.
7. Đorđević, B. (1998): Daroviti učenici i (ne)uspeh, Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije, Beograd.
8. Gagne, G. (2003): The Differentiated Model of Giftedness and Talent as a talent development theory, 15th Biennial Conference for Gifted Education, 1. – 6. avgust 2003, Adelaide, Australia.
9. Gallagher, J. (1976): Teaching the Gifted child, Sec. edition, Allyn and Bacon, Inc. Boston, London.
10. Gowan, J.C. (1957): Dynamics of the underachievement of gifted children, Exceptional children, št. 24, str. 98-122.
11. Lupart, J. (1991): The hidden gifted: Current state of knowledge and future research directions, Talent for the future, str. 177-190.
12. Milne, H. (2003): The Schoolwide Enrichment Model: Enriching the potentials with persons with disabilities, Gifted 2003, 15th Biennial Conference for Gifted Education, 1. – 6. avgust 2003, Adelaide, Australia
13. Montgomery, D. (1994): Social Abilities in High Able Disabled Learners and Consequences for Remediation, Middlesex University, England, Nurturing Talent, Individual Needs and Social Ability, ECHA, p. 28.
14. Morrison, C. (2003): Gifted girls: Where are they?, Gifted 2003, 15th Biennial Conference for Gifted Education, 1. – 6. avgust 2003, Adelaide, Australia.
15. Nacionalni kurikulumni svet (1998): Otkrivanje in delo z nadarjenimi, Pedagoška obzorja 13 (5-6), 277-285.
16. Oppelt, K. (1994): Identification of High Ability and Special Enrichment Programs for Gipsy Children, Country Pedagogical Institute, Kecskemet, Hungary, Nurturing Talent, ECHA, p. 48.
17. Passow, A.H. (1991): Nurturing the affective aspects of giftedness. A neglected component of talent development, Talent for the future, str. 222-226.
18. Rimm, S.B. (1988): Underachievement Syndrome, World council for gifted and talented children (WCGTC), USA.
19. Stewart, W., 2003: Gifted learning disabled children, Gifted 2003, 15th Biennial Conference for Gifted Education, 1. – 6. avgust 2003, Adelaide, Australia.
20. Stoeger, D. (2003): Deviations among different indicators of underachievement, Gifted 2003, 15th Biennial Conference for Gifted Education, 1. – 6. avgust 2003, Adelaide, Australia.

Izobraževanje odraslih in ustvarjalnost

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.042.2

DESKRIPTORJI: obrazovanje odraslih, stvaralaštvo, motivacija

POVZETEK – U suvremenom društvu, kao što je poznato, odgoj i obrazovanje uz znanost predstavljaju najvažniju infrastrukturnu djelatnost. Obrazovanost djelatnog stanovništva bitna je sastavnica kvalitete "ljudskog kapitala" koji presudno uvjetuje smjer i tempo nacionalnog razvoja. Stoga se danas bogatom smatra zemlja koja ima kvalitetan ljudski potencijal i optimalno ga iskorištava. Stvaralaštvo je danas moderna i aktualna društvena tema, te stoga i dio cjeloživotnog učenja i obrazovanja. S obzirom da je obrazovanje odraslih integralni dio cjeloživotnog sistema odgoja i obrazovanja te predstavlja najdužu fazu cjeloživotnog učenja i obrazovanja i u tom je segmentu potrebno voditi računa o stvaralaštvu. Mnogi se odrasli obrazuju radi stjecanja novih znanja koja bi im omogućila bolju materijalnu egzistenciju, a time i bolji život. Nova znanja i iskustva koja stječu uglavnom su usko vezana uz njihove interese. Stvaralaštvo je područje koje je vezano uz interese mnogih ljudi tako da je i obrazovanje za stvaralaštvo odraslih dosta prisutno i to kao dio mnogih obrazovnih programa, gdje je ono samo jedan od niza zadataka ili u okviru mnogih tečajeva, seminara, radionica ili pak kao sastavni dio programa nekih udruga.

Original scientific paper

UDK 37.042.2

DESCRIPTORS: adult education, creativity, motivation

ABSTRACT – As well-known, upbringing and education, together with science, represent the most important infrastructural activity in modern society. Education of working population is a relevant part of the quality of "human capital" which crucially conditions the direction and pace of national development. Therefore today, a country is considered rich if it has top quality human potential and uses it optimally. Creative work is a modern and up-to-date social topic today and represents a part of lifetime learning and education. Adult education is an integral part of educational and upbringing system as a whole and it represents the longest phase of lifetime learning and education, therefore, this segment should also be taken into account. Many adults educate themselves in order to gain new knowledge which would enhance their material existence and enable them a better life. New knowledge and skills which are gained are mostly closely linked to their interests. Creative work is a field that captures attention of many, so education of adults for creative work is well-spread as a part of many educational programmes, where it represents only one of many tasks; or within different courses, seminars, workshops or even as an integral part of some associations' programmes.

1. Teorijske osnove stvaralaštva

Teško možemo, bez da upadnemo u opasnost jednog nepotpunog sagledavanja ili čak jednostavnog tumačenja i emotivnog oduševljenja, govoriti o fenomenu stvaralaštva. Velik je interes za stvaralaštvo bilo da je riječ o njegovu istraživanju, otkrivanju, rasvjetljavanju ili stimuliranju. Mnogi se bave stvaralaštvom koje je sastavnica njihovog posla ili pak u ispunjenju svog slobodnog vremena gdje ono u

najvećem broju slučajeva najviše zaokuplja osobu i u njoj budi osjećaj zadovoljstva i ispunjava ju pozitivnim emocijama. Stvaralaštvo je postalo preokupacija suvremenog čovjeka. Tako je ono izazov mnogim znanstvenim disciplinama, pojedincima, grupama i državama. Natjecanje u prestižu nekih zemalja u tehničkom, ekonomskom, vojnom i općekulturnom pogledu rezultat je bezrezervnog ulaganja u kreativni potencijal naroda. Razvijenije zemlje zbog mogućnosti velikih materijalnih ulaganja i razvijenije svijesti o potrebi za "posjedovanjem" kreativnih, posebice mladih ljudi, te njihovim prisvajanjem iz drugih zemalja pokazuju kako stvaralaštvo služi i kao argument političke naravi.

Zašto je potražnja za posebice mladim kreativnim ljudima? Stoga što je poznata konstatacija, a dokazano je istraživanjima, da u većine ljudi prijelomni trenutak je negdje oko 40. godine života. Nakon dostignuća te životne dobi, većina ljudi može još napredovati, ukoliko im se pruže posebne prilike za to, ali osjetno manje nego mladi ljudi (Andrić, 1995, str. 133-138).

Iako se o stvaralaštvu relativno mnogo pisalo, posebice u razvijenim zemljama, ne možemo izdvojiti jedan opće valjani pristup stvaralaštva i stvaralačkog ponašanja, već postoji mnoštvo različitih pristupa i teorijskih objašnjenja stvaralaštva i stvaralačkog ponašanja. Dvojica njemačkih autora slikovito su to oslikala riječima:

"Was ist schwerer, kreativ zu sein oder uber Kreativitat zu schreiben? Die Autoren meinen: das Schreiben." (Što je teže – biti kreativan, ili o kreativnosti pisati? Autori misle: pisati) (Previšić, 1987, str. 49).

Povijesni pregled stvaralaštva

Još od antičkog doba Grčke i Rima, te staroegipatske kulture i civilizacije istočnih naroda kao i drugih kultura svijeta pokazivao se znatan interes za stvaralaštvom onda izraženog kao "mudrosna i božanska" moć pojedinca.

Prvobitno poimanje stvaralaštva, koje je i danas prisutno kod primitivnih naroda bilo je vezano za bogove. Stvaralaštvo, kao božanska djelatnost, dominiralo je tako čovjekom, i on je dugo trpio tu podređenost.

Isto takvo vjerovanje koje je i danas zadržano kod nekih učenika i studenata poznato po izrazu *ENKOIMESSIA* (Poljak, 1978, str. 216) prisutno je u vjeri da mogu naučiti lekcije spavajući s knjigom ispod jastuka, te će tako bez rada ujutro biti puni znanja. Ovakvo vjerovanje proizlazi iz stare Grčke gdje se stvaralačka snaga i inspiracija "dobiva" spavanjem u božanskim hramovima tako očekujući dar bogova u obliku savjeta s ciljem kako riješiti neki problem.

U građanskom društvu čovjek je počeo gubiti predrasudu da su geniji "bogom dani", već čovjek uzima sudbinu u svoje ruke, iako stvaralaštvo nije ni ovdje postalo svojina "običnih ljudi" već se sada pripisuje najvećim vladarima, umjetnicima, herojima...

Stvaralaštvo posebno dolazi do izražaja u razdoblju prve akumulacije kapitala i kasnijeg cvjetanja kapitalističke proizvodnje gdje su se posebno cijevali stvaralački produkti, patenti i tehničke inovacije. Tako mnogi bogati meceni podupiru mnoge pjesnike, umjetnike i znanstvenike.

U prvoj polovici 20. stoljeća različiti pravci u psihologiji iako indirektno bavili su se izazovima stvaralačkog procesa.

Predstavnici "geštaltpsihologije" svoja istraživanja vezuju uz misaone aktivnosti, iznenadne pojave i formiranje novih oblika "geštalta" koje eksperimentalno prate i egzaktno utvrđuju njihove posljedice. Niti oni nisu u cijelosti zahvatili psihičke procese složenih misaonih operacija. Kako kaže R. Kvaščev "geštaltisti" nisu uopće razvili posebne psihološke operacije na kojima bi se zasnivao njihov osnovni model kreativnog rješavanja problema. (Kvaščev, 1965, str. 192).

Međutim ostaje njihova zasluga zbog eksperimentalnog provjeravanja psihičkih pojava, na koje se svako znanstveno istraživanje moglo dalje čvrsto osloniti.

Prisutne su i teorije o nasljednom karakteru stvaralaštva, genijalnosti i talenta. Tako se neki psiholozi, a među njima i A. F. Lazuerski bavi problemom identifikacije i klasifikacije djece prema sposobnostima, te ističe da se samo ona djeca koja se odlikuju nadarenošću mogu baviti stvaranjem. Iz toga proizlazi da su stvaralačke sposobnosti dar prirode i nasljeđa (Previšić, 1987, str. 52).

Ovo jednostavno gledište je nažalost još uvijek prisutno u mišljenju mnogih koji vjeruju u nasljednu kreativnost, a pritom isključuju sve ostale činioce, okolnosti i uvjete koji mogu bitno utjecati.

Zastupnici društveno-radne teorije stvaralaštva imaju suprotno polazište, a koje polazi od Marxovog učenja o primarnoj ulozi čovjekovih aktivnosti u otkrivanju i razvijanju vlastitih kreativnih sposobnosti. Predstavnici ovog stajališta javljaju se uglavnom u bivšem Sovjetskom Savezu (Tjeplov, Rubinštajn, Anarjev i dr.). Oni ne zanemaruju ulogu nasljeđa, ali za stvaralačko aktiviranje smatraju bitnim odnos s uvjetima života, rada, odgoja i društvenih okolnosti. Sposobnosti i stvaralaštva je, prema tome, toliko koliko je rada i ljudskog zalaganja.

Sovjetskim autorima moguće je prigovoriti zbog njihovog gledišta na relativno neprecizno razlikovanje rada i stvaralačkog rada. Iako samo inkubacijom, čekanjem na stvaralački trenutak, kreativni bljesak i slično, nikada nećemo doći do novog otkrića, izuma, novog proizvoda, značajnog učinka i djela, znamo da svaki rad nije i stvaralački. Rezultat, naime, stvaralačkog procesa treba biti iskazan specifičnim obilježjima: novog, originalnog, izvornog, neobičnog, samosvojestvenog, neuobičajenog, neponovljivog stvaralačkog učinka (Previšić, 1987, str. 52).

2. Učenje kreativnosti

Istraživanja pokazuju kako psihička aktivnost (učenje) djeluje na intelektualni razvoj. Prema hipotezi reaktivnog raspona, veće kognitivne učinke daje obrazovanje darovite populacije nego obrazovanje prosječnih ispodprosječnih i intelektualno nedovoljno razvijenih. S gledišta kognitivnog učinka najviše se "isplati" obrazovanje darovitih radi povećanja njihove kreativnosti. Također istraživanja pokazuju kako programi obrazovanja koji su usmjereni razvoju fluentnosti, fleksibilnosti, originalnosti, elaboraciji te osobina za koje se smatralo da su osnovi navedenih kognitivnih vještina, povećavaju kreativnu proizvodnju (Pastuović, 1999, str. 205-206).

Na osnovu navedenog možemo zaključiti da možemo naučiti misliti kreativno, posebice ako je poučavanje bilo usredotočeno na kreativno funkcioniranje, te uključivalo i afektivnu sastavnicu tj. dovoljnu motiviranost učenika za takvo učenje.

Riječ je dakle o odnosu potencijala za razvoj složenih ponašanja, koja postoje prirodno, naslijeđeno i postupcima njihova razvoja. Ukoliko za nekog čovjeka točno odredimo da je inteligentan, to ne mora automatski značiti i da je kreativan, ili može biti kreativan ali slabo se snalazi u životu, ili pak može biti vrlo prilagodljiv u teškim prilikama, ali slabo pamti i sl. Što znači da posjedovanjem inteligencije čovjek nije i kreativan. Jer doista ima ljudi izuzetne inteligencije (IQ = 150 ili 170) koji su vrlo "šturi", rigidni, nemaštoviti, nekreativni; neki su vrlo maštoviti, imaju mnogo, i to vrlo originalnih ideja, ali praktične probleme, čak i one svakodnevne koje rješavaju vrlo loše... Zbog tih spoznaja i znanstvenih i laičkih, danas se uz inteligenciju (kao sposobnost) vraćamo neko vrijeme zanemarenom pojmu intelekt (iznadsumativni zbroj više različitih intelektualnih sposobnosti i funkcija), te priznajemo postojanje više vrsta darovitosti (ne samo visokonatprosječna inteligencija) koje, uz temeljne sposobnosti (i kreativnost) sadrže i neke osobine ličnosti, specifičnu motivaciju itd. (Andrilović, 1995, str. 134).

Za poboljšanje kognitivne učinkovitosti cjeloživotnog obrazovanja potrebno je znati kako se obrazovanjem razvijaju naprednije kognitivne strukture, te kako životna dob djeluje na taj proces. Postavlja se pitanje: Možemo li pomoći čovjeku u svakoj životnoj dobi pri postavljanju problema i općenitog stvaranja uvjeta za razvoj divergentnog mišljenja i gdje su te granice? Empirijska istraživanja koja je proveo V. Andrilović sa suradnicima pokazuju, a u skladu su i sa otprije poznatim zaključcima, da je ta granica negdje oko 40. godine iako u prosjeku možemo napredovati i nakon te dobi, ali znatno manje nego prije.

3. Motivacija za obrazovanje odraslih i stvaralaštvo

Motivacija je psihički proces zadovoljavanja potreba odnosno motiva pojedinca. Taj se proces očituje u motiviranom ponašanju čime se postižu ciljevi koji služe

zadovoljavanju motiva. Motivi su pak sve što čovjeka pokreće na neku aktivnost, određuje njezin smjer, intenzitet i trajanje (Pastuović, 1999, str. 289).

Ostvarivanje uloge obrazovanja odraslih ovisi o motivima pojedinca kao i o motivu ostalih subjekata koji su njegovi sudionici (polaznici, nastavnici – instruktori, poduzeća, ustanove i sl.). Bitno je naglasiti da ukoliko su pojedinci – polaznici motivirani za sadržaje iz kojih stječu znanje, tada će i rezultati biti neupitni. To je posebice vidljivo u slučaju ako im znanja koja stječu donose i određene pogodnosti (npr. posao koji će im biti plaćen sukladno znanjima i rezultatima koje postignu u radu i dr.) (Bilandžija, 1998, str. 5).

Prema Boshier i Collins možemo navesti šest faktora motivacije za obrazovanje odraslih (Pastuović, 1999, str. 293). To su ovi faktori:

- socijalni kontakt (zadovoljava se motiv za socijalnom interakcijom),
- socijalna stimulacija (bijeg od dosade i frustracija svakodnevnog života),
- profesionalno napredovanje,
- poboljšanje građanske (komunalne) efikasnosti,
- očekivanja drugih (poslodavca, savjetodavca, prijatelja i drugih),
- spoznajni interes (učenje iz zadovoljstva).

Za polaznike privremeni, unutarjni uzroci, koji su pod nadzorom djeluju motivirajuće, dok trajni, vanjski i unutarjni uzroci neuspjeha, koji nisu pod kontrolom djeluju negativno na obrazovnu motivaciju odraslih. Stoga najnegativnije djeluju sljedeći uzroci (Pastuović, 1999, str. 296) (rangirani prema intenzitetu djelovanja):

- mišljenje o vlastitoj nesposobnosti,
- trajno nepovoljne životne okolnosti (nedostatak vremena za učenje i umor),
- nepovoljni kontekst učenja u školi (neprijemni program, oprema, obrazovna klima, metode poučavanja i vrednovanje).

Motivacija za obrazovanjem ne ovisi o stvarnoj razvijenosti čimbenika uspjeha već od procijenjene razvijenosti ili zastupljenosti ovih faktora te stoga treba biti prisutna strategija smanjivanja djelovanja negativnih čimbenika. Budući da je na percepciju moguće djelovati i onda kad se objekt percipiranja ne mijenja, učitelji i instruktori trebaju djelovati na poboljšanje procjene limitirajućih faktora uspjeha i tako poboljšati motivaciju odraslih.

Nastavnik koji se posebno specijalizirao da prenosi određena znanja i vještine na odrasle također će biti motiviran ako od rezultata koje postigne u radu sa polaznicima ovisi njegov status i nagrađivanje adekvatno doprinosu. Potvrđeno je da obrazovna motivacija ovisi o demografskim i socioekonomskim varijablama i njihovim promjenama do kojih dolazi u različitim fazama životnog ciklusa. Tako mlađe odrasle osobe najviše su motivirane profesionalnim razlozima, u razdoblju srednje odraslosti prevladavaju raznoliki pragmatični i utilitarni motivi, dok stariji odrasli preferiraju motive vezane uz slobodno vrijeme i zdravlje. U svim razdoblji-

ma muškarci su motiviraniji za obrazovanje iz profesionalnih razloga dok su žene zainteresiranije za znanja primjenjiva u kući, obitelji i slobodnom vremenu.

Programi obrazovanja odraslih ne bi trebali biti tradicionalni i neaktualni. Programski bi sadržaji trebali biti sastavljeni tako da omogućuju stjecanje znanja i vještina koja su polaznicima konkretno potrebna za obavljanje određenih zadataka, zadovoljavanja njihovih interesa, aspiracija, ali i razvoja stvaralaštva.

Obrazovanje treba shvatiti kao jedan permanentan proces – obrazujemo se kroz cijeli život. Mnogi odrasli obrazuju se radi stjecanja novih znanja koja bi im omogućila bolju materijalnu egzistenciju. Nova znanja koja stječu uglavnom bi trebala biti usko vezana za njihove interese. Stvaralaštvo je područje koje pogađa interese mnogih ljudi tako da je i obrazovanje za stvaralaštvo odraslih dosta prisutno kao dio mnogih obrazovnih programa, gdje je ono samo jedan od niza zadataka ili u okviru mnogih tečajeva i seminara, likovnih radionica, ili pak kao sastavni dio programa nekih udruga.

4. Istraživanje vezano za obrazovanje odraslih za stvaralaštvo

Predmet istraživanja je utvrđivanje stvarne slike obrazovanja odraslih za stvaralaštvo kao jedan od vidova koji omogućuje materijalnu egzistenciju.

Cilj ovog empirijskog istraživanja je ispitivanje postojećih razloga i potrebe obrazovanja odraslih za stvaralaštva na uzorku polaznika kreativne radionice Udruge "Koraci".

Zadaci istraživanja su slijedeći:

- ustanoviti jesu li ispitanici zaposleni u svojoj struci (ukoliko imaju status zaposlenih),
- ispitati motiviranost i stavove ispitanika bavljenja stvaralaštvom,
- ispitati mišljenja polaznika o primjenljivosti naučenih znanja o stvaralaštvu,
- ispitati emocionalne doživljaje izazova bavljenja stvaralaštvom,
- utvrditi način informiranja o postojanju kreativne radionice.

Ispitivanje je provedeno na uzorku od 21 polaznika Kreativne radionice Udruge "Koraci". Analizom anketnog upitnika došlo se do sljedećih rezultata. U Kreativnu radionicu Udruge "Koraci" uključena je vrlo raznolika populacija s obzirom na dob i stručnu spremu. Danas se u nju sve više uključuju i mladi ljudi, iako još uvijek prevladavaju ljudi starije dobi. Najstarija polaznica ima 80 godina, a najmlađa 21 godinu. Iz ovog podatka vidljivo je da stvaralaštvo okupira ljude bez obzira na njihovu dob. Može se uočiti najveći broj polaznika između 60 i 70 godina života, njih 9 odnosno 42,9%. U dobi od 21 do 59 godina ima 7 polaznika, znači 33,3%, dok u dobi od 70 do 80 godina radionicu polazi 5 polaznika odnosno 23,8%.

Dakle, sastav populacije kreativne radionice obuhvaća pripadnike svih odraslih starosnih životnih dobi.

Pošto je većina ispitanika starije dobi, tada ne iznenađuje ni dobiveni podatak od čak njih 6 nepismenih 28,6%, isto toliko imaju osnovnoškolsku naobrazbu (28,6%) i srednjoškolsku naobrazbu (28,6%) dok je fakultetski obrazovano 3 ispitanika ili 14,3%.

Gotovo svi polaznici su nezaposleni, njih 18 ili 85,7%, 2 ili 9,5% jesu umirovljenici, a samo 1 ili 4,8% je zaposlen i to ne u svojoj struci.

Dakle, možemo zaključiti da kreativnu radionicu pohađaju uglavnom polaznici starije životne dobi, koji u jednakoj mjeri variraju od nepismenih do onih sa osnovnom i srednjom školom, dok fakultetski obrazovanih je najmanje, a svi su uglavnom nezaposleni.

Analizom rezultata provedenog istraživanja došlo se do spoznaje da se većina polaznika i prije bavila nekim vidom stvaralaštva – njih 18 ili 85,7% i to umjetničkim stvaralaštvom, dok se samo 3 ispitanika ili 14,3% nisu do sada bavili stvaralaštvom.

Kao motivaciju za pohađanje stvaralačke radionice 12 polaznika odnosno 57,1% navelo je druženje, razonodu i ljubav prema stvaralaštvu, dok je 9 polaznika ili 42,9% motivirala želja za učenjem i znatiželja za postizanjem svoje kreativne ličnosti, a samo 1 polaznik ili 4,8% je naveo kao motivaciju napredovanje u radu. 14 ispitanika odnosno 66,7% je i prije pohađalo radionice stvaralačkog tipa i to svi likovne radionice, a 7 ispitanika tj. 33,3% nisu do sada pohađali radionice stvaralačkog tipa.

Naučene sadržaje o stvaralaštvu u kreativnoj radionici troje tj. 14,3% polaznika će koristiti "gotovo uvijek", 10, znači 47,7% koristit će ih "često", a "ponekad" 8 polaznika tj. 38,1%. Niti jedan polaznik nije zaokružio odgovor "uopće mi neće koristiti".

Kako se Udruga bavi i prodajom radova stvorenih u kreativnoj i ostalim radionicama, 11 polaznika odnosno 52,4% pohađa ovu radionicu i radi kasnije materijalne koristi koju očekuje nakon prestanka pohađanja kreativne radionice, te ju zbog toga i pohađa. 10 polaznika, znači 47,7% ne pohađa ovu radionicu radi kasnije materijalne koristi, već to radi iz užitka.

Svi polaznici se žele stvaralaštvom baviti i nakon završetka ove radionice, ali iz različitih razloga. Kako je vidljivo iz prethodnog pitanja njih 11 odnosno 52,4% stvaralaštvom će se baviti osim zbog zadovoljstva i zbog materijalne dobiti, a 10 polaznika tj. 47,7% naučeno znanje primjenjivat će u svoje slobodno vrijeme kao svoj hobi te za izradbu poklona prijateljima i bližnjima.

Također su svi ispitanici izrazili svoje pozitivne osjećaje koji se odražavaju kroz rad u kreativnoj radionici, a opisali su ih kao osjećaj mira, zadovoljstva, razonode, veselja, dobrog druženja, te učenja korisnog. Nitko nije izrazio negativne osjećaje. Svi su za kreativnu radionicu saznali putem svojih prijatelja i polaznika.

Što se tiče vrednovanja skalom ocjena od 1 do 5 zadovoljstva radom u kreativnoj radionici ocjenom 5 ocjenilo ju je 16 polaznika, znači 76,2%, a ocjenom 4, 5 polaznika tj. 23,8%. Nitko nije dao manju ocjenu od 4.

Za potrebe ovog empirijskog istraživanja proveden je i intervju sa predsjednicom Udruge "Koraci" gđom. Lidijom Petrovački, koja je izrazila svoje mišljenje, stavove i nadanja o Kreativnoj radionici koja djeluje u sklopu ove udruge, te izložila rad udruge.

Dakle, analizom provedenog istraživanja došli smo do slijedećih rezultata. Većina polaznika se bavila nekim vidom stvaralaštva i prije pohađanja Kreativne radionice. Kao motivaciju naveli su druženje i razonodu, ljubav prema stvaralaštvu, želju za učenjem i znatiželju. Kod svih polaznika rad u ovoj radionici pobudio je pozitivne osjećaje. Znanja stečenja ovdje svi će i dalje primjenjivati mada neki u većoj, a neki u manjoj mjeri. Neki od ispitanika će znanja stečena u ovoj kreativnoj radionici koristiti za ostvarenje materijalne dobiti.

5. Zaključak

Samo stvaralaštvo je vrlo kompleksno pitanje i kao takvo predmet je intenzivnog proučavanja mnogih znanstvenih disciplina. Mnogi autori proučavaju stvaralaštvo u odnosu na dijete i na mladog čovjeka koji je u usponu svojih snaga, no u našoj, a i stranoj literaturi potpuno je zanemareno stvaralaštvo kao predmet obrazovanja odraslih, no ono je i tu prisutno i ne trebamo ga kao takvog zanemarivati.

Pedagogija uzima kao polazište svog djelovanja znanstvene spoznaje, a to su spoznaje da je stvaralaštvo opća genetička osobina, opća ljudska kvaliteta, univerzalna ljudska mogućnost i snaga, svojstvena svim ljudskim bićima, koju pojedinci posjeduju u različitom rasponu, na različitim nivoima i u različitom intenzitetu, te da stvaralaštvo pripada svim područjima života i esencijalno je za sve aspekte života i njegov progres u cjelini. Stoga i djelovanje Udruge "Koraci" i postojanje radionica tog tipa trebala bi biti podržavajuća činjenica za našu zajednicu, te bi trebalo više podržavati i pomagati ih u njihovom radu. U Kreativnoj radionici, gdje je provedeno empirijsko istraživanje omogućeno je ljudima da kroz zabavu i druženje te kreativno izražavanje svoje osobnosti, mogu doprinijeti i boljitku svog kvalitetnijeg življenja. Jer uspješno spojiti rad i to kreativan rad, zabavu i zaradu stvarno je za svaku pohvalu i podršku.

LITERATURA

1. Andrilović, V.: Razvijanje kreativnosti u različitoj životnoj dobi, Napredak br. 2, Zagreb, 1995.
2. Bilandžija, D.: Obrazovanje odraslih, Madrid d.o.o., Zagreb, 1998.
3. Klapan, A.; Pongrac, S.; Lavrnja, I.: Andragoške teme, vlastito izdanje, Rijeka, 2001.

4. Kvašček, R.: Poticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti, Svjetlost, Sarajevo, 1965.
5. Pastuović, N.: Edukologija, Znamen, Zagreb, 1999.
6. Poljak, V.: Stvaralaštvo u školi, Pedagoški rad br. 5-6, Zagreb, 1978.
7. Previšić, V.: Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo, Školske novine, Zagreb, 1987.
8. Supek, R.: Razvitak i učenje u vezi s kreativnošću, Pedagoški rad br. 3-4, Zagreb, 1977.
9. Sternberg, R.J. & Lubart, T.I.: An investment theory of creativity and its development, Human Development, 1992.
10. Strmčnik, F.: Vloga učitelja pri diferencijaciji in individualizaciji pouka, Sodobna pedagogika, Vol. 36, br. 1, 1985.
11. Strugar, V.: Nadareni učenici u procesu obrazovanja, Zavod za prosvjetnopedagošku službu SR Hrvatske, Zagreb, 1988.
12. Suhodolski, B.: Permanentno obrazovanje i stvaralaštvo, Školske novine, Zagreb, 1986.

Študij primera kot metoda preučevanja vprašanj nadarjenosti in usposabljanja za delo z nadarjenimi

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.037:371.12

DESKRIPTORI: kvalitativna analiza, študija primera, preučevanje nadarjenosti

POVZETEK – V prispevku predstavljam pristop k preučevanju vprašanj nadarjenosti s pomočjo metode študija primera. Na ta način sem zbrala in analizirala spomine odraslih oseb na težave, ki so jih doživljali kot izjemni (nadarjeni) otroci. V vzorcu je 10 oseb v starosti 25-40 let različnih poklicev, študentk podiplomskega študija, udeleženk seminarja na temo "Izjemno nadarjeni otroci in mladostniki – preprečevanje vzgojne problematike s celostnimi pristopi". V pričujočo študijo so bile izbrane osebe oziroma njihovi eseji, v katerih so zapisana doživljanja iz lastnega otroštva in refleksija na seminarsko delavnico. Kvalitativna analiza študije primerov je pokazala, da je v nadarjenih odraslih osebah še vedno prisotna trauma, ki so jo doživljali v otroštvu kot "drugačni". Deloma odkriti ali pa neodkriti nadarjeni so trpeli predvsem zaradi težav v psiho-socialni integraciji. Nihče jim pri tem ni bil zmožen pomagati. Žal praksa kaže, da tudi danes vzgojitelji in učitelji še niso primerno usposobljeni za celosten pristop.

1. Uvod

Pojav nadarjenosti ni množičen, saj naj bi bilo v populaciji 2% nadarjenih, še manj pa izjemno nadarjenih. Zato ga je težko proučevati s kvantitativnimi statističnimi metodami in dokazovati različne hipoteze. Iz navedenega razloga je primernejše kvalitativno raziskovanje s pomočjo metode študija primera (case study). Ker pa še vedno dajemo veljavo ugotovitvam, ki so statistično podkrepnjene s kvantitativnimi statističnimi metodami, je kvalitativna raziskovalna metoda študija primera

Original scientific paper

UDC 37.037:371.12

DESCRIPTORS: qualitative analysis, case study, studying giftedness

ABSTRACT – The article presents a case study as a possible approach to the study of giftedness. I collected and analysed the memories of adults about the difficulties they experienced as exceptional (gifted) children. The sample includes 10 persons, aged from 25-40 years of different professions: students of post-graduate studies, participants of the seminar entitled "Exceptionally gifted children and youth – prevention of educational problems on hand of a holistic approach". The study dealt with the persons and their essays in which they described their childhood experiences and reflections about the workshop. The qualitative analysis of the study cases shows that the traumatic childhood experiences of having been "different" are still very much alive. Partly identified and partly unidentified, these people suffered, mainly because of their difficulties in psycho-social integration. There was nobody to help them. Unfortunately, the practice reveals that even today pre-school teachers and teachers are still not sufficiently prepared for a successful approach to the issue.

bolj ali manj na stranskem tiru. Prav zato jo želim tokrat izpostaviti in predstaviti njen pomen za preučevanje nadarjenosti.

Značilnosti metode študija primera (povzeto po Higgins, 1993). Vprašamo se: Kaj je primer? Kaj je študija primera? Okoliščine, v katerih poteka študija primera? Kdo so protagonisti? V čem se študija primera razlikuje od biografije, autobiografije idr.? Primer je enota, zidak, s katerim gradimo naš teoretični model naj si bo na medicinskem, socialnem ali pravnem, pa tudi vzgojno-izobraževalnem področju. Primer je osnova mnogih humanističnih empiričnih študij. Znanost in umetnost rasteta iz natančnih ocen posameznih primerov, ki so zapisane v študiji primera. Analogno primerom v medicini in v socialnem delu najdemo študije primerov tudi v sodstvu, danes pa še posebej v menagementu, saj predstavljajo osrednjo metodo pri usposabljanju menagerjev. Študija primera predstavlja okvir, v katerem opisujemo in raziskujemo določeno vsebino. Primer se lahko nanaša na osebo, na skupino oseb ali pa na situacijo. Primer je lahko edinstven, posamezen ali pa primerek, vzet iz splošnega. Namen študije primera določa vrsto študije primera. Oseba v študiji primera je lahko primer iz neke situacije ali pa edinstveno in enkratno bitje. Freud (povzeto po Higgins, 1993) je npr. gradil svojo teorijo psiholoških mehanizmov na zgodovini primera (case history). Dobra študija primera se tako kot dobra zgodba ali skladba začneja z zametkom ideje, lahko tudi bizarne, nenavadne, in se razvije, razširi v ugotovitve ali diagnoze. Tako razširitve omogočajo osmišljanje preteklosti in predvidevanja v prihodnosti. Danes v svetu dobro znani nevropsihiater in avtor Oliver Sacks (1986) pogloblja in širi svoje študije primerov v zgodbe in pripovedi, z željo, da postavi v središče konkretnega človeka posameznika, ne pa le nek suhoparen, brezdušen primer. Tako imamo pred seboj resnično "kdo" in "kaj" osebo v odnosu do pojava, povezanega z njo, kljub temu, da nimamo s kom primerjati, da nimamo obstoječega modela. Vendar Oliver Sacks domneva, da prav posameznimi zgodbami prispevamo k oblikovanju modela. Študija primera nam lahko nudi osnovo za preučevanje širšega problema, za izhodišče postavljenih tez in hipotez.

Študija primera mora tako kot vsak raziskovalni projekt graditi po korakih: osebni izbor problema, na katerem delamo, opredelitev hipotez, ki se med delom na projektu tudi spreminjajo; smiselnost uporabe metode študija primera; teoretske osnove in primerja z drugimi študijami; pilotska študija in izbor vrste študija primera; serija študij primerov za večjo možnost posploševanja ugotovitev.

Metoda celostnega pristopa: le-ta v pomoči otrokom in mladostnikom pri njihovi psiho-socialni integraciji (inkluziji) poleg tradicionalne kognitivne ravni obsega tudi procese na telesni, vedenjski, čustveni, družbeni, osebnostni, duhovni, umetniški ravni. Celostne metode poskušajo na različne načine integrirati intelektualne, emocionalne, socialne vidike in, kar je za problem naše raziskave še posebej aktualno, telesne oziroma psihomotorične vidike vzgojno-izobraževalnega procesa. Doživljanje učenja je multimodalno, multisenzorično in poteka na večih ravneh. Vzgojitelj, učitelj obenem skozi igro, gibanje in zabavo spodbuja humor in domišljivi

jo, uporablja pozitivne sugestije. Prevladuje pozitivna skupinska dinamika, ki omogoča pristno komuniciranje. Za tehnike pri obravnavi snovi so značilni usklajenost in integriranost s fizičnim okoljem, tehnike sproščanja in vizualizacije, metaforično pripovedovanje, glasba, igre vlog, dramatizacije in gibalno izražanje, integracija perifernih dražljajev, globalna predstavitev bogate učne snovi, podporne in integrirane tehnike vrednotenja, skrben izbor besednega izražanja in učnih pripomočkov. Celostne metode učenja in poučevanja temeljijo na najnovejših spoznanjih o možganskem delovanju in se vklaplajo tudi v sodobno teorijo multiple inteligentnosti. Njen avtor Howard Gardner poudarja, da naj bi v vzgojno-izobraževalnem okolju, to je v šoli, poskušali upoštevati razlike med posameznimi profili inteligenc. Učitelj naj bi upošteval specifičen profil inteligenc posameznega učenca pri uresničevanju učnega programa. "Sedem vrst inteligenc naj bi omogočalo sedem načinov poučevanja, namesto enega samega." Naloga učitelja naj bi bila odkrivati profil otrokovih sposobnosti in nadarjenosti ter graditi na njem (Gardner, 1995, str. 22). Dosedanje izkušnje in preučevanja kažejo, da je celosten pristop uporaben tudi za izobraževanje in usposabljanje odraslih. V tokratni seminarski delavnici so bila zajeta umetnostna področja izražanja z gibanjem, likovnim in dramskim izražanjem.

Integracija in inkluzija: nadarjeni in izjemno nadarjeni so skupina otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, čeprav uradno ne priznana. Zato je tudi za njih pomemben proces, ne le integracije, ampak vključno z njo tudi proces inkluzije. To je ozaveščanje socialnega okolja in njegovo prilagajanje specifičnim potrebam posameznega nadarjenega ob upoštevanju pedagoškega načela individualizacije. Vzgojitelj, učitelj ustvarja socialne situacije, ki omogočajo izjemnemu otroku vključitev v skupino in sprejetje s strani njegovih vrstnikov. V tokratni delavnici je ta proces potekal v več stopnjah:

- Uглаševanje s samim seboj (s pomočjo glasbe, vizualizacijske tehnike...).
- Uглаševanje s skupino (preko družabnih igrice preko katerih se preko skupinskih aktivnosti fizično in psihično ogrejemo in približamo eden drugemu...).
- Spoznavanje in vključevanja posameznika v skupino.

2. Metoda

Vzorec: vzorec subjektov v raziskavi predstavlja 10 odraslih oseb v starosti 25-40 let, z različno visoko izobrazbo in s podiplomskim študijem Pomoči z umetnostjo, udeleženk seminarja na temo "Celostni pristopi v vzgojno-izobraževalnem delu z izjemno nadarjenimi otroki in mladostniki".

Metodologija in postopek: v raziskavi je bila uporabljena kvalitativna metoda študije primera. Izvedena je bila kvalitativna analiza primerov seminarskih esejev, v katerih so udeleženske posredovale svoja doživetja in razmišljanja ob temi in

izvedbi seminarja. Seminar so sestavljale tri izkustvene delavnice celostnih pristopov z uporabo različnih umetnostnih področij izražanja – giba (dr. Breda Kroflič), likovnosti (mag. Mojca Vogelcnik) in dramskega izražanja (Vlado Šav, spec.) ter teoretsko predavanje o vprašanih izjemno nadarjenosti (Jasna Cvetković-Lay, spec.). Navodilo za pripravo seminarskega naloge – eseja se je glasilo: "V seminarski nalogi opišite in razčlenite svoje dosedanje izkušnje z izjemno nadarjenimi osebami in svoje doživljanje seminarja."

3. Spomini odraslih nadarjenih oseb na dramo svojega otroštva

Primer A

"Rodila sem se prej kot so pričakovali. Nekaj časa je bilo moje domovanje v stekleni hiški, v inkubatorju... Nato krog domačih, prekrasna babica, tetka D. In še... Moj razvoj je potekal normalno; še več, imela sem prekrasno otroštvo. Povedali so mi, da sem bila zelo nemiren otrok, otrok domišljije, igriv, pripravljena na vedno nove projekte. Že od malega (2 leti) sem najraje risala. V vrtcu mi je bilo super. Izbrala sem D. kot najljubšo vzgojiteljico, ki me je ves čas varovala pred drugimi otroki in pred drugimi vzgojiteljicami... So bili dnevi, ko sem bila prava nadloga... Mama se večkrat smeji, ko se spominja na moje otroštvo. Pravi, da je večkrat potrebovala hladen obkladek, da se je malo spočila.

V osnovni šoli pa se je začela mora. Ne za vse otroke. Bilo nas je pet. Opredelili so nas za problematične. Ker sem imela močno domišljijo in ker mi delo v skupini ni odgovarjalo, so me k temu kar silili in prisilili. V prvem razredu sem si odmor kar sama podaljšala na eni izmed omar še po zvonjenju. Učiteljica je jezna pridivila ven in me zlasala, njen grobi dotik na ušesih še danes pomnim; joj kako je bolelo!!!! Za domov sem dobila napisano: "M. sanja na omari med in po odmoru."

V drugem razredu pa so nas začeli še bolj grupirati. Sestavili so skupine. Še zdaj se sprašujem, je to naredila psihologinja, razredničarka ali kdo!!! Bilo nas je pet. Ostali učenci-sošolci so nas klicali butli, bebc, defektni (izraze so pobirali od staršev). Peljali so nas na vse preiskave, v Šiško, na polikliniko na pregled glave. Spomnim se, da me je bilo tako sram, da sem gledala v tla in se popolnoma zaprla. Vem, da nam nihče ni obrazložil, zakaj vse to? Kaj je narobe? Torej jaz, E., T., S., R., diagnoza – s teh ne bo nič!!! Moja babica je, kar se da hitro, prispela iz M. Direktno do teh ustanov. Babi je bila namreč zelo dobra defektologinja. Odvihrala je na šolo k psihologinji in na Center in jih okregala, da z menoj ni nič narobe, da pa imajo sami en velik problem, da ne vidijo, da je otrok bister, nadarjen. Po babičinem posredovanju so me jemali "malo z distanco". Spominjam se prekrasne učiteljice za matematiko. Vedno si je vzela čas za nas, nam na koncu podarila kakšen cvet, list, bonbon ali kaj drugega. Ker smo jo imeli radi, smo vzljubili tudi njen predmet – matematiko.

Kasneje so se sošolci norčevali iz mojih oblačil. Klicali so me barviti butelj. Velikokrat sem se branila. Na koncu sem bila jaz tista, ki sem jih izzvala. Govorili so mi, da punčke ne smejo biti tako divje, agresivne.

Pri likovnem pouku pa mi je bilo "fino". Profesorju sem lahko pomagala, bila sem mali asistent. Sošolci so me potem malo bolj sprejeli.

Pred tremi leti smo se po dolgem času dobili A in B razred iz osnovne šole in učitelji. Z veseljem zapišem svoje občutke ob takratnem srečanju, ko me je ena od učiteljic povprašala: "Kaj M., si ti kaj končala?" Joj, bila sem presrečna, ko se je njen nasmešek pogrenil, ker ji je bilo nerodno. Zamislite si, nek butelj je diplomiral. Naj zapišem, kako je bilo z ostalimi (butlji): E. je končal študij ekonomije, T. je doktoriral iz matematike na Oxfordu, S. je dobra fotografinja, R. je elektroinženir.

Mojo pripoved bi lahko dogradila še z veliko primerov iz srednje šole, veliko delčkov iz mojega obdobja pubertete, vendar bi o tem lahko napisala knjigo...

Sedaj uživam v delu, ki ga imam rada, vsak dan. hvaležna sem vsem tistim redkim posameznikom, ki so mi pomagali, da nisem ostala brez volje, da sem kljub "drugačnosti" vztrajala naprej. In bom še naprej!!"

Primer B

"Seminar o nadarjenosti je v meni vzbudil veliko razmišljanj, uvidov in idej, kako delati drugače. Predavanje J. Lay me je spodbudilo k razmišljanju o mojem lastnem razvoju, otroštvu, življenju v šoli, lastni nadarjenosti in frustracijah.

V vrtec sem prišla s štirimi leti in pol. Časa vrtca se spominjam kot zelo težkega, neprijetnega obdobja, v katerem sem preživljala čas sama s seboj, odtujena od ostalih otrok in aktivnosti. Bila sem plašna, vzgojiteljice mi niso vzbujale občutka varnosti. Spominjam se absurdnih pravil, kot npr. vse pojesti. Sama sem tako enkrat iz strahu, da ne bom okregana, pojedla juho, ki sem jo pred tem že izbruhala. Po kosilu je bilo treba spati. Sama nisem nikoli zaspala, sem se pa zelo trudila ne premikati se, saj smo bili okregani za vsako premikanje, šepetanje, ...

S šestimi leti sem šla v šolo. Tu je bilo nekoliko bolje. Učiteljica je bila bolj čustvena in občutljiva za potrebe otrok. Trudila sem se biti dobra punčka. Spominjam se, da sem bila vedno tiha. Vsa šolska leta sem se zelo trudila. Bila sem pridna zbirateljica petic, kot me je kasneje poimenoval srednješolski učitelj matematike. V razredu večinoma nisem spraševala ali se kakorkoli izpostavljala. Izjema je bila učiteljica zemljepisa. To je bila nekoliko nekonvencionalna učiteljica, ki je predavala z velikim lastnim interesom, manj obremenjena slediti strogim pravilom učnih načrtov in predpisov. Pri njej sem se počutila domače, sproščeno, taka kakršna sem bila med bližnjimi.

V srednji šoli sem nadaljevala s svojo marljivostjo in mirnostjo. Tu sta se na srečo našla dva učitelja, ki sta v meni za vedno pustila dober občutek, mi vlivala samozavest in me spodbudila na lastno pot. Pri projektnem delu v skupini sem zacvetela. Pri tem sem začela izstopati od svojih vrstnikov. Moja, vedno čutena

drugačnost od vrstnikov, je tu prišla do izraza in bila nagrajena. Delala sem zaradi sebe in ne zaradi dobrih ocen. Te me dejansko niso nikoli osrečevale. Tako profesorica slovenščine kot profesor matematike sta bila "netipična učitelja", kot osebnosti nekonvencionalna, odprtega mišljenja in svobodnih pogledov. Če se obrnem nazaj, je npr. učiteljica slovenščine nekoliko več pozornosti posvetila prav "malo drugačnim" učencem, za šolo nezainteresiranemu sošolcu, ki sedaj študira saksofon v New Yorku in postaja uveljavljen saksofonist, od vrstnikov izoliranemu kemiku in meni. Verjetno ni čudno, da smo jo ohranili v lepem spominu...

Če pogledam teste in vprašalnike, ki smo jih v času študija morali opraviti na sebi, svoje dosedanje delo, izkušnje, bi lahko realistično rekla, da sem nekoliko nadpovprečno inteligentna in kreativna ter vztrajna na področjih, ki me zanimajo. Torej sem kot otrok spadala v skupino nadarjenih otrok, vendar pa le-ta v šoli večinoma ni bila stimulirana. Zelo sem se prilagodila šolskemu sistemu, bila uspešna, vendar nezadovoljna. Šele srečanje z učitelji, ki so bili pripravljene spoznati moje interese, razmišljanja, so me oživila (npr. skupinski projekt predstavitve nekega zame zanimivega romana s pomočjo drame, glasbe...). Vendar pa je večina učiteljev strogo sledila učnemu načrtu, predavala frontalno, mi pa smo morali ponoviti povedano, napisano ali slediti logiki že povedanega..."

Primer C

"Ob soočenju z vsebino predavanja v zvezi z nadarjenimi otroki, ki jo je predstavila prof. Lay-eva, sem že prav na samem začetku začutila zaporo v prsih. Stisko, ki je ob nizanju podatkov in statistik le še naraščala, sem zadrževala do prvega premora. Potem pa je v obliki pridušenega joka privrela na dan. Olajšala sem si dušo s solzami, nekje v kletnih prostorih fakultete, kjer sem bila lahko sama. Hvala bogu, da je ta šola velika reč!

Težko sem zaustavljala v valovih prihajajoče podobe iz otroštva, iz šole, iz okolja, ki me je oblikovalo. Ustvarjale so vedno bolj silovito čustveno reakcijo. Pomirjala sem se z mislijo, da je to samo reakcija, ki ima zveze z mojim primarnim poklicem. Med predavanjem samim sem se tolažila z skrbno izbranimi mislimi in končno dočakala odmor in se prepustila čustvom. Ni in ni hotelo biti konca – občutila sem vso preteklo prikrajšanost. Dober dan, gospa frustracija!

Nekakšen uvid se je zgodil in dobila sem odgovor na vrsto vprašanj v zvezi z mojo drugačnostjo, ki so se mi vsa moja odraščajoča leta zastavljala. Precizen in že kar obseden posluš za pravičnost, resnico. Ob krivici se mi je kar zavrtelo v glavi. Katapultiralo me je s stola, pa četudi sem potem morala odgovarjati namesto vprašane in dobila maščevalni "šus"! Zavzeto in brez premisleka sem se postavljala na stran tistih, ki so krivico utrpeli. Težko sem shajala z učitelji zaradi tega in pa ker sem hotela stvari razumeti. Z odporom sem zavračala vsako učenje na pamet. To se mi je zdelo tako "stupidno"! In želela sem najti svoj sistem, da pridem do rezultata, svojo razlago, želela sem razumeti kemične formule in kaj mi bo to koristilo v življenju. Zakaj moram vedeti, kdaj se je kaj zgodilo. Kaj mi bo to koristilo v življenju? V življenju! Če bi

mi le povedala, da se s poznavanjem kemijskih formul lahko napravi zdravilo ali npr. asfalt... Dajmo kaj bolj zanimivega prosim, to je dolgočasno! Živcirala sem jih z zavračanjem avtoritete...še dobro sem se izmazala... Pustila sem torej prosto pot bolečini, ki se je izvijala iz mojega telesa ob podobah iz mojega osnovnošolskega življenja. Z dihalno tehniko in nadomestnimi miselnimi obrazci sem se nato končno le uspela pripraviti na stik z svojimi kolegi.”

Refleksije udeleženk na izkušnjo seminarja

Oseba A

“Vtisi seminarja izredno močni. Pri sebi sem napravila ponovno nekaj korakov. Vedno bolj čutim sebe. Tokratna izkustva so mi pomagala, da zopet povprašam sebe “Hej, kako si?”. Kdo si? Kaj delaš? Prisiljena sem delati s skupino. Sem se potrudila izstopiti iz svojega sveta. Počutila sem se, da potujem nazaj v vrtec, hkrati pa smo se skozi igro spoznavali, se povezovali s stiskom rok. Poskušali smo se zavedati svojih čustev in občutkov. V meni se je tekom predavanj dogajalo marsikaj. Na dan so prišle stvari, ki sem jih skušala pokopati. Ko naj bi plesali, se gibali, mi je postalo kar slabo. Ja, pomislila sem, da bi odšla, ... zbežala ...! Kolegice so to začutile, me bodrile. Hvaležna sem jim! Kasneje sem uživala; telo moje je pripovedovalo zgodbo; meni; o meni. Ja, zdaj vem zgodbo o strahu!!! na dan prihajajo stvari, vračanje v otroštvo; ko me je tovarišica za telovadbo klicala “kotletek”, “krmenatelček”, kot češ, ti pa ne boš skočila čez kozo. Menim, da sem takrat zgubila vso voljo do gibanja. Ugotovitev, da grenak spomin ostane in da bo ostal. Tokrat pa sem presenetila samo sebe. Po predavanju mi je bilo lažje, razmišljala sem in ugotavljala, da danes bolje poskrbijo za otroke, ki so nadarjeni. Pred leti so nas vrgli v zaprt koš, nas ožigosali, potem pa so bili zadovoljni. Skušali so v nas zatreti vso kreativnost. Preko te izkustvene delavnice sem pridobila veliko informacij o sebi, o skupini, ugotovila koliko potencialov imamo zakritih, skritih, koliko napetosti se zbira v meni; koliko je vsega!!!”

Oseba B

“Kaj je pomembno za uspešno socialno integracijo – inkluzijo (nadarjenega) posameznika, otroka, mladostnika, učenca: Dober stik med učiteljem in učencem, občutek sprejetosti, spoštovanja izven učnih ciljev in šolskih pravil. Pomembno: dobro usposabljanje učiteljev.

Občutek sprejetosti v skupini sošolcev. – Pomembno: socialne igre, projektno skupinsko delo, različni celostni pristopi za medsebojno druženje in dobro počutje posameznika v skupini, uspešnost na enem področju.

Občutek uspešnosti na vsaj enem področju v šoli. – Z večanjem različnih področij v šoli je tudi več možnosti za uspešnost posameznikov; z upoštevanjem različnih senzornih tipov in učnih stilov posameznikov (upoštevati tudi zapostavljeni kinestetični učni tip in stil).

Izobraževati, usposablјati, uvajati učitelje v celostne pristope poučevanja in spodbujanja ter omogočanja ustvarjalnosti.”

Oseba C

“Z zanimanjem in nenavadno občutljivostjo sem se udeležila delavnic in predavanj, pod vodstvom različnih mentorjev. Na začetku sem svojo presenetljivo vznemirjenost ob tej temi pripisovala dejstvu, da sem mati šestletnega otroka, ki je tik pred vstopom v devetletko. Kasneje se je izkazalo še vse kaj drugega. V delavnicah sem se počutila domače. S tem hočem poudariti, da mi je interaktivna metoda dela precej bližja kot frontalno predavanje, ker je moje življenje po gimnaziji ena sama delavnica. Eno samo raziskovanje sebe, človeka. Kje so meje človeka, so to meje telesa ali meje njegovih misli...”

Kako razumeti izjemno nadarjene otroke, kako jih prepoznavati, kako ustreči njihovi radovednosti, kako jim ponuditi oporo, kako jih odpreti in ne zavirati njihove nadarjenosti, kako jo vzpodbujati, če ji sami nismo kos, kako naj se zlijejo s skupino? Na omenjenem seminarju nas je ponovno združila želja po razumevanju in v prid malih človečkov. Iz njih pač zrastejo veliki. Lahko so zadovoljni sami s seboj, z okoljem, v katerem so. Lahko pozitivno uporabijo svojo energijo ali pa postanejo veliki nezadovoljneži z seboj, z okoljem in lahko so pravi mali destruktivneži. Na ta in še mnoga druga vprašanja smo dobili odgovore, napotke. Hipoma nas je delo povežalo v homogeno in s skupnim ciljem naravnano skupino.

Nazoren prikaz metode, pristopa vodenja skupine, je delovalo kot nekakšen model. Po njem se mentor, učitelj lahko zgleduje in s pomočjo oz. uporabo lastne ustvarjalnosti iz nje izhaja. Po svojih močeh nadgrajuje in spreminja. Ustvarjalnost vključuje svoboden in neomejen duh, ki je mnogim učiteljem, zaradi dosedanega načina dela še vedno tuj. Zato bi bilo gotovo zaželeno še več ponovitev, na katerih bi si s “kilometrino” pridobili samozaupanje in posledično, nujno svobodo ter pogum pri svojem nadaljevanju dela. A tudi tako bo predvsem zaradi jasno strukturiranega poteka dela, v korist vsem, ki smo bili prisotni ter kasneje otrokom in mladostnikom, ki smo jim posvetili posebno pozornost v tem seminarju.”

Oseba D

“Tema seminarja o nadarjenih otrocih je v meni prebudila veliko asociacij na doživetja in občutke iz mojega otroštva, oziroma na srečanja s potencialno nadarjenimi otroki. Zavedela sem se, da sem si marsikatero situacijo in obnašanje otrok morda tolmačila napačno, kratkovidno. Tekom predavanj, notranjih razmišljanj in doživetij na ustvarjalnih delavnicah, ter ob pogovorih s študijskimi kolegicami, se mi je odprla nova dimenzija opazovanja in videnja nadarjenosti pri otrocih in njenih možnih manifestacijah.

Kaj smo doživeli, kaj omogoča posamezniku in skupini gibalna igra? Moja kratka definicija dogajanja je bila: pridem k sebi, vstopim v skupino, se povežem s skupino. Ta definicija mi še vedno pomeni bistvo, saj je pričetek vsakega bivanja,

ustvarjanja in komunikacije, stik s samim seboj. Le tako lahko črpamo iz svojih resursov življenjsko moč, voljo, ideje, ustvarjalnost, zmožnost sprejemanja in dajanja, torej komunikacije. Pomembne besede, ki definirajo raznolika občutja in faze procesa, skozi katerega smo šli, pa smo nanizali takole: ogrevanje, zabava, smeh, sodelovanje, sprostitvev, pretok energij, telesni stik, zaupanje, strpnost, družabnost, kreativnost, svoboda, sprejemanje drugače mislečih, distanca, vpogled v problem, učenje od drugega, strategija, predstavnost, veliko bližine, vstopanje v osebni prostor, igrivost, nove ideje, grupna dinamika. Pomembno je tudi spoznanje in definicija o mejah svobode: Meje naše svobode so tam, kjer se prične ogrožanje svobode drugega.

Vaje, ki smo jih izvajali, so imele za cilj razvijanje senzibilnosti, občutenja osebne in skupinske energije, razvijanje zaupanja in partnerstva, razvijanje skupinske dimenzije. Velik užitek mi je bil tudi ognjeni krog. Vsakdo je z gibom in krikom izrazil željen energijski naboj. Lepo je bilo, ko smo energijo v valu večali in manjšali in užitek je bil ob sproščanju moči v svojem huronskem kriku. V izrazu energije vsakega kolega posebej sem neizmerno uživala, najbolj pa v dovoljenju, da tudi sama neomejeno izrazim svojo energijsko moč. Doživetja so bila raznovrstna, prijetna in nekatera tesnoba. V skupnem pogovoru smo definirali občutja, ki jih zaznavamo ob konfliktu: slabost, ogroženost, razdražljivost, nemoč, strah, jezo, žalost. Če ta občutja prepoznaš kot znake konflikta, se lahko odločiš, kako boš v situaciji ravnal.

Delo je bilo zelo prijetno, atmosfera varna, neogrožujoča. Veselila sem se svojih občutij, možnosti, da jih podelim, sodelujem v igrivem ustvarjanju in spoznavam bolj poglobljeno svojo kolegico – partnerko pri nalogah.

Likovno ustvarjanje se mi zdi izredno varen in zadovoljujoč način samoizražanja in bivanja v skupini. Kar narišeš, si vedno ti in občutek samoizražanja je neizmerno zadovoljstvo. V skupino pa lahko vstopaš po svoji meri in potrebi. Na svoje delo in pozicijo v skupini (skupinska risba), lahko pogledaš, si ustvariš distanco in analiziraš. Zanimiv je tudi časovni odmik, ki ponuja spet čisto novo videnje sebe v nekem trenutku.

Aplikacija izkušenj pri delu z nadarjenim otrokom. Če iz teh praktičnih doživetij apliciram spoznanja v proces dela s skupno otrok, v kateri so vključeni tudi potencialno nadarjeni otroci, lahko ugotovimo, da se gibalne igre dobro obnesejo pri razvijanju pozitivne skupinske dinamike in vključevanju posameznika v skupino. Posebno pomembno je to za individualiste, kot so večkrat nadarjeni otroci. Ob budnem mentorskem vodstvu se otrokom odpira možnost vstopanja v skupino v lastnem tempu in po trenutnih zmožnostih, uveljavljanja svojih idej, učenju prilaganja skupinski igri, uveljavljanja vodstvenih potencialov, neprisiljene socialne integracije. Seveda je potrebno slediti odzivom in impulzom otrok s primerno fleksibilnostjo, ki ustvarja prostor kreativnosti, a hkrati varne okvire in ljubečo podporo. Možnost za uveljavljanje svojih idej morajo imeti tudi plašni, introverti-

rani otroci, ki še posebno potrebujejo podporo pri oblikovanju pozitivne samopodobe in samozavesti.

Pomoč z umetnostjo pri delu z nadarjenim otrokom. Umetniško izražanje je kreacija, samorealizacija lastnega bitja v danem trenutku. Poveže nas s samim seboj, kar je temeljno zadovoljstvo in osnovni pogoj, da se lahko povežemo s sočlovekom, vstopimo v skupino. To je za individualiste, kakršni so pogosto nadarjeni otroci, ena od možnih poti do vzpostavljanja kontakta, druženja. Ob tem lahko pokažejo svoje sposobnosti, tako umetniške, kot organizacijske ali vodstvene. Oblike pomoči z umetnostjo vidim v različnih okvirih: kot projektno delo v smislu obogatitve učno-vzgojnega programa, kot delavnice za pomoč staršem in otrokom v okviru specializiranih centrov, kot individualno delo z nadarjenim otrokom v okviru posebnega programa za tega otroka.”

Oseba E

“Seminar mi je pomagal ozavestiti področja delovanja in me spomnil na širino in kompleksnost problematike, povezane z razvojem otrok. Posledice seminarja in nasploh predavanj v zvezi s terapevtskim delom so vidne v mojem delu. Ustvarjalnost ostaja moje osnovno vodilo, spremenil pa se je moj pogled na likovno delo. Zdaj sem bolj pozorna na sam proces dela in ne le na estetski videz. Skozi likovni medij lahko izrazimo svoj svet in ta postane viden. Tako svojim mislim damo obliko. Oblike pa lahko iščemo skozi risbe, gibe, glasove ali medsebojne odnose. Ne smemo pozabiti, da v šoli ne podajamo le učne snovi, temveč ustvarjamo odnose med učiteljem, učencem in vsebino snovi. Socialne igre in plesno gibalne naloge ob glasbi so bile prijetna in vzpodbudna oblika spoznavanja udeležencev. Sama sem dobila potrditev v smiselnost takih oblik pedagoškega dela. Z veseljem sem jih vpeljala v svoje delo in otroci so bili navdušeni. Gib in ples sprostita miselni tok. Pomagata preprečevati zavrto agresivnost. Torej pomoč z aktivnostjo, tudi z dramo kot terapijo, da dosežemo fizično sprostitvev in umiritev duha. Ugotovila sem, da je ustvarjalnost pri pedagoškem delu pravi odgovor na zahteve “drugačnih” učencev.”

Oseba F

“...Tako lahko priznam, da mi je bilo na eni strani zelo lepo, po drugi pa sem v sebi stalno čutila obremenjenost drugih okrog mene. Nisem se mogla sprostiti. Velikokrat vaje iz teh predavanj ponavljam v razredu z otroki in takrat pa te obremenitve v sebi ne čutim, počutim se polno energije in jo z veseljem prenašam naprej. Tudi na tem področju moram še veliko narediti najprej zase, potem pa enkrat tudi čim več za druge. Saj zame velja moto, lepo je prejeti, a še lepše dajati!...Ta vaja (“vozli”) se mi je zdela tako dobra, da sem jo kmalu poskusila pri svojem delu v šoli. Vesela sem, ker so jo otroci tako radostno sprejeli, da jo kar večkrat na teden ponavljamo. Všeč mi je, ker sem s to igro dosegla povezanost vseh otrok med seboj, tudi tistih, ki so bili v skupini mogoče slabše sprejeti od sošolcev. S to igro sem spoznavala vztrajnost, strpnost, ustvarjalnost otrok, pa tudi otroško sproščenost, igrivost, ...

Vedno znova ugotavljam, da je med učitelji premalo osveščenosti o tem, kaj vse lahko pomeni nemirnost otroka; da pod tem pojmom ne smemo najprej pomisliti na minimalno cerebralno disfunkcijo, ampak da lahko to pomeni njegovo precejšnjo ustvarjalnost in inteligentnost. To so otroci s posebnimi potrebami, s potrebami in željami za več.”

Oseba G

“...Celotno dogajanje je vrednoteno drugače, če imaš možnost občutiti stvari na lastni koži. Čutim, da se dogaja proces na telesni in miselni ravni in dobivam širše obzorje zaznavanja, dojemljivosti. Prihajam do spoznanja, da so čustva in izražanje čustev izrednega pomena. Tako ustvarjamo čisto ozračje, strpnost in sprejemanje. Čustva človeka bogatijo. Vsak mora iti skozi proces dela na sebi in si dopustiti, da čuti tisto, kar je njemu lastno. Takšne delavnice nam omogočajo, da to spodbudimo in pospešimo. V skupini se je čutila svežina izraza, kreativnost, prepričljivost, notranje zadovoljstvo, odprtost, srce in duša skupine. Vežal nas je podoben ritem in odzivanje. Stres in pretvarjanje sta odpadla, ker so kvalitete vsakega posameznika vrele na dan. Pridobivamo veliko stvari, za katere smo bili prikrajšani v smislu togosti pouka in življenja, kajti poudarek je bil na tem, pametno misliti in delati z glavo, zanemarjati pa čustva.”

Oseba H

“Pri pomoči z likovnim ustvarjanjem gre za to, da čutimo in likovno izrazimo tisto, kar čutimo. Pri tem ne poskušamo interpretirati, kaj človek nariše. Vedno vprašamo, kaj temu posamezniku pomeni ta ali ona barva, oblika. Človeka ne poskušamo spreminjati. Vaje pripomorejo k zavedanju čustev in občutkov, ki jih imamo do ljudi, da se zavemo konfliktov in razmišljamo, kaj bomo v zvezi s tem naredili. Nadarjeni imajo pogosto težave pri stiku z drugimi otroki. Pomoč take vrste omogoča nadarjenemu, da pride v stik s svojimi čustvi in najde tudi most do drugih.”

Oseba I

“Izkušnja socialnih iger je bila zame pomembna z več vidikov. Pomembno je bilo moje občutenje “porajanja” skupine, kar bi lahko poimenovala proces nastajanja skupine. Proces sem doživljala najprej kot manj prijeten v fazi spoznavanja in predstavljanja ter tipanja po nečem nepoznanem in neodkritem. V nadaljevanju je nastopila prijetnejša klima, kar je olajšalo komunikacijo, soustvarjanje klime v skupini, opazovanje, vživljanje in poistovetenje s skupino. Na ta način udeleženc razvija potenciale pripadnosti skupini, krepí sposobnosti medsebojnega sodelovanja, prilagajanja, dogovarjanja, pridobiva fleksibilnost, spoznava različne oblike komunikacije, se uči izražati in oblikovati čustva, razvija verbalno komunikacijo in se uči poslušanja sogovornika, pridobiva ustvarjalne izkušnje, pridobiva na samozavesti, samopodobi in osebnem zadovoljstvu. Pomoč z umetnostnim ustvarjanjem je proces, ki sproža dogajanja na več ravneh: na telesni, vedenjski, čustveni, družbeni, osebni, duhovni, umetniški.”

Oseba J

“Na predavanju sem ob predstavitvi in razlagi lastnosti nadarjenih otrok zaznala veliko podobnost s tipičnimi lastnostmi “indigo” otrok – kot jih pogosto imenujejo v novodobni duhovni literaturi. Opisno bi jih sama poimenovala kar otroci z visoko razvitim duhovnim potencialom. Nekateri jih imenujejo “zvezdni” otroci, otroci modrega žarka, kristalni otroci, iskrivi otroci, ... Celostni pristop vzgoje, ki je bil rdeča nit in vodilo seminarja, me je zelo obogatil. Čudovito se je prepoznavati v novih, spreminjajočih se situacijah, ob glasbi, dotiku, gibu, ob prelivanju občutkov na papir v obliki risbe, ... Celostna metoda “učenja” tudi nas podiplomske študente usposablja za celovitost dojemanja na vseh ravneh, da bomo lažje prepoznali, razumeli, usmerjali in na sploh bili v pomoč in oporo “problematičnim” nadarjenim otrokom.”

4. Zaključek

Iz študij primerov doživljanj, refleksij in razmišljanj, ki jih je v udeleženkah sprožil seminar z ustvarjalnimi delavnicami in teoretsko osvetlitvijo psihosocialne problematike nadarjenih in izjemno nadarjenih otrok in mladostnikov, je razvidno, da je izkustveno učenje modelov celostnega pristopa v razvijanju psihosocialne integracije – inkluzije nadarjenih, podprto s teoretskimi dognanji, možen način ozaveščanja odraslih za delo z nadarjenimi. Kvalitativna analiza študij primerov je pokazala, da je v nadarjenih odraslih osebah še vedno prisotna trauma, ki so jo doživljali v otroštvu kot “drugačni”. Deloma odkriti, ali pa neodkriti nadarjeni, so trpeli predvsem zaradi težav v psiho-socialni integraciji. Nihče jim pri tem ni bil zmožen pomagati. Analiza refleksij udeleženk je pokazala smiselnost in uporabnost celostnega pristopa za usposabljanje odraslih, ki z delovanjem na več ravneh zbuja globlja doživetja, spodbuja njihovo senzibilnost, jih osvešča ter usposablja za delo z nadarjenimi.

Integracija in inkluzija nadarjenih. Pojma integracija in inkluzija pomenita isto, vključevanje v neko celoto. Vendar po sodobni mednarodni opredelitvi proces integracije zahteva prilagajanje posameznika okolju, v katerega se ga poskuša vključiti, v procesu inkluzije pa je okolje tisto, ki se prilagaja posamezniku in mu omogoča vključitev z upoštevanjem njegovih specifičnih potreb. Glede na slednje lahko le usposobljen vzgojitelj in učitelj (ne le teoretično!) uspešno usklaja posebne potrebe nadarjenih in potrebe okolja. S premišljenimi metodičnimi postopki hkrati omogoča zadovoljevanje temeljnih psiholoških potreb izjemnemu posamezniku in članom skupine. Ni otrok tisti, ki se mora s pomočjo pedopsihiatričnih postopkov, vedenjske in kognitivne terapije, pogojevanja in “dresure” učiti zaviranja in kontroliranja svoje energije ter prilagajanja zahtevam trenutnega okolja (zahtevam tradicionalnih metod, za sožitje z nadarjenimi neusposobljenih vzgojiteljev in učiteljev). V nasprotju s “socializacijo” v tradicionalni šoli, ki pomeni med drugim

uvajanje v rutinsko sprejemanje učiteljeve besede, tekmovalnost, storilnostno navranost, ekstremni individualizem, različni avtorji danes poudarjajo procese, ki bi jih lahko označili s pojmom I. Shora, enega od njih – “desocializacija” vzgojno-izobraževalnega procesa. Bistveni vedenjski vzorci naj bi bili sodelovanje, učiteljevo in učenčevu sorazvijanje učnih vsebin in metod, kooperativno učenje, učenčevu reflektiranje odnosa med teoretičnim znanjem in praktično uporabo, samostojnost brez stalne učiteljeve intervencije, zaupanje, radovednost, strast po znanju (Shor, 1992, v Kroflič, 1999). V vzgoji za “biti”, ne le za “imeti” ali posedovati karkoli in tudi znanje, je še posebej pomembno učenje z izkušnjo in umetnostno ustvarjanje (Fontana, 1996/97, v Kroflič, 1999). Ni naloga učitelja, vzgojitelja, terapevta “socializirati”, prilagajati “težavnega, neprilagojenega” nadarjenega otroka, ker naj bi zaostajal v socialnem razvoju. Njegova naloga je razvijati celostne pristope, projekte, v katerih bo vsak otrok in mladostnik in tudi nadarjeni lahko zadovoljeval svoje temeljne potrebe po svobodi, moči, zabavi, ljubezni (W.Glasser, 1994) in razvijal svoje potenciale v strpnem okolju.

Analize tokratnih študij primerov odraslih oseb nam kažejo, da je za uspešno integracijo oziroma inkluzijo nadarjenih v socialno okolje predvsem potrebno ustvarjati situacije v skupini, razredu, ki nadarjenim omogočajo vključevanje. Torej je ustrezno usposobljen vzgojitelj, učitelj, mentor, svetovalec, terapevt tisti, ki pripravlja ustrezne okoliščine glede na posebne potrebe nadarjenega posameznika.

LITERATURA

1. Cvetković Lay, J. (2002). Darovito je, što ču sa sobom. Zagreb: Alinea.
2. Dhority, L. (1991). Ustvarjalne metode učenja. Ljubljana: Alpha Center.
3. Fontana, D. (1996/97). Childhood and an education for being. *Caduceus* 34, 12-15.
4. Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.
5. Glasser, W. (1994). Kontrolna teorija. Ljubljana: Taxus.
6. Higgins, R. (1993). Approaches to Case Study. London: Jessica Kingsley Publishers.
7. Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka. Ljubljana: ZPS.
8. Kroflič, B. (2001). Vedenjsko težavni otroci – neodkriti in zatrti nadarjenci. Mednarodni simpozij “Nadarjeni med teorijo in prakso”, Otočec, 5. in 6. junij 2001.
9. Miller, A. (1992). Drama je biti otrok. Ljubljana: Tangram.
10. Sacks, O. (1985). The man who mistook his wife for a hat. London: Pan Books.
11. Shor, I. (1992). Empowering education. Critical teaching for social change. Chicago: The University of Chicago Press.

Dr. Breda Kroflič, visokošolska učiteljica za pedagoško psihologijo in metodiko gibalne vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, avtorica člankov in knjig s področja plesne in gibalne vzgoje predšolskih in osnovnošolskih otrok.

Naslov: Pod hrasti 68, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 42 93 200

Karolira Strehar

Voditeljske sposobnosti predsednikov šolskih otroških parlamentov

Izvirni znanstveni članek

UDK 65.012.4:37.042.2:37.014.553

DESKRIPTORI: vodstvene sposobnosti, šolski otroški parlament, vodenje, osebnostne lastnosti

POVZETEK – Zaradi družbenih sprememb in nastalih novih potreb je čedalje bolj pomembno odkrivanje in delo z nadarjenimi otroki. Že v šolskem obdobju je potrebno odkrivati in spodbujati k razvoju tudi učence z voditeljskimi sposobnostmi. Šolski otroški parlament daje možnost razvoja takim učencem. V nalogi ugotavljam značilnosti učencev predsednikov otroških parlamentov v Ljubljani in okolici: odličnjaki, pretežno deklice, skoraj polovica je identificiranih nadarjenih učencev, med vrstniki so priljubljeni, s trdnimi moralnimi načeli, samozavestni, z visokimi pričakovanji do sebe in drugih, spretni v opredeljevanju in reševanju problemov, radi sodelujejo s sošolci in usmerjajo njihovo dejavnost. Nadarjene prekašajo nenadarjeni v prizadevnosti, odgovornosti, delavnosti, v upoštevanju mnenj ter strpnosti do drugih.

Original scientific paper

UDC 65.012.4:37.042.2:37.014.553

DESCRIPTORS: leadership qualities, school children parliament, leadership, personal qualities

ABSTRACT – Due to social changes and the needs of new times, the identification and work with gifted children is becoming increasingly important. It is necessary to identify children with leadership qualities and encourage their development already during the school period. The schoolchildren's parliament offers possibilities of development for these children. The paper tries to establish the qualities of the presidents of children's parliaments in Ljubljana and in the suburbs. These students, predominantly girls, have excellent school record, almost half of them have been identified as gifted, they are popular with their peers, have strong moral values, are self-confident, have high expectations of themselves as well as of others, are skilled in identifying and solving problems like working together with their schoolmates and guiding their activities. The gifted are surpassed by the non-gifted in their zeal, responsibility, diligence, in taking into consideration the opinions of others and in their tolerance towards them.

1. Uvod

V šolah je potrebno vzgajati in izobraževati v duhu novih vrednot postmoderne dobe: avtonomije, odgovornosti, kritičnosti, demokracije, ekološke osveščenosti, strpnosti in socialne pravičnosti.

Leta 1989 je OZN sprejel Konvencijo o otrokovih pravicah. Istega leta je Zveza prijateljev mladine v Ljubljani ustanovila Komisijo za otrokove pravice. Vsi ti dogodki so sprožili nov pogled na otroka, tudi s pravnega vidika. Konvencija v 14. členu pravi, naj države podpisnice spoštujejo otrokovo pravico do svobodne misli, vesti in veroizpovedi. V 29. členu pa, da mora biti izobraževanje usmerjeno k

pripravi otroka na odgovorno življenje v svobodni družbi, v duhu razumevanja, miru, strpnosti, enakostmi med spoloma in prijateljstva med vsemi ljudmi, etničnimi, narodnimi in verskimi skupinami in osebami staroselskega porekla.

Otrok torej ni več pasiven, surovina za oblikovanje družbe, šola pa stroj za obdelavo (Pavlovič, 1993). Odgovornosti s(m)o se nekoč učili šele po končani šoli, sedaj jo poskušamo učencem privzgojiti že čim prej.

V Izhodiščih kurikularne prenove je med problemi navedena tudi premajhna usposobljenost učencev za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje. Za družbo je "zdravo" vključiti otroke kot subjekte demokracije. Pri nas se je začel ta proces leta 1990, ko se je sestal prvi parlament odraslih in v istem letu otroški parlament (ki se pa takrat še ni imenoval parlament, pač pa srečanje otrok) pod pokroviteljstvom ZPMS.

Dvanajsta skupina ciljev, zapisana v Izhodiščih kurikularne prenove, je usmerjena k razvijanju sposobnosti samostojnega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja; usposabljanje za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in njihovo reševanje.

Zelo širok in težko merljiv cilj. Zakaj je pomemben? Razvoj, napredek in znanost se obračajo sproti človeku. Vzgajati moramo generacije, ki bodo znale napredek obrniti v prid tudi generacijam, ki prihajajo za njimi. To je prvi argument (družbeno-političen) za spodbujanje razvoja nadarjenih, drugi pa psihološko-individualni, ki je zapisan v Beli knjigi in pravi, da mora biti izobrazba usmerjena k polnemu razvoju človekove osebnosti, ki jo moramo omogočiti z diferencirano ponudbo na vseh stopnjah. Torej smo dolžni nadarjenim učencem ponuditi take pogoje, v katerih bodo lahko polno razvili svoje potenciale.

2. Otroški parlament – možnost dela z nadarjenimi

Pri delu z učenci v otroškem šolskem parlamentu izhajamo iz naslednjih načel, ki so jih zapisali na Nacionalnem kurikularnem svetu za delo z nadarjenimi učenci: razvijanje ustvarjalnosti, uporaba višjih oblik učenja, uporaba sodelovalnih oblik učenja, upoštevanje individualnosti, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, skrb za celostni osebni razvoj, uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa.

Otroški parlament predstavlja možnost procesno-razvojnega dela z učenci, ki imajo vodstvene sposobnosti. Pri tem je cilj: razvijanje kulture dialoga (izražanje in zagovor lastnih stališč, mnenj, poslušanje, upoštevanje mnenj drugih...), omogočanje rasti učencev v moralnem presojanju, razvijanje avtonomnega, kritičnega, refleksivnega mišljenja, oblikovanje skupnosti (učencev ene šole) s pravili, ki jih sami oblikujejo, sprejmejo in spoštujejo...

V parlament se vključujejo učenci, ki se v marsičem razlikujejo od svojih vrstnikov. To so posamezniki, ki imajo določene sposobnosti, najbolj tipične so predvidoma naslednje (Nacionalni kurikularni svet):

- iz *miselno-spoznavnega področja*: razvito divergentno mišljenje in razvito logično mišljenje;
- iz *učno-storilnostnega področja*: široka razgledanost in bogato besedišče;
- iz *motivacije*: visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih;
- iz *socialno-čustvenega področja*: nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost.

Seveda ne gre pričakovati, da bodo učenci imeli vse naštetih sposobnosti razvite, nekatere bolj, druge manj. Najbolj izstopata motivacija in socialno čustveno področje, kar je logično. Učenci, ki so vključeni v parlament, so za to delo močno notranje motivirani, saj poleg lastne potrditve in priznavanja okolice ne morejo pričakovati neke nagrade v smislu ocene ali drugačnega dosežka, ki se vrednoti in jim kasneje odpira vrata v šolo, v katero se želijo vpisati.

Učenci, ki so predsedniki parlamentov, so ali nadarjeni ali talentirani. Pri inteligentnih učencih prevladuje analitično mišljenje, logika, racionalnost, emocionalna neprizadetost, iskanje zapletenih rešitev, konformizem, moralna fluidnost, prilagodljivost, zadovoljstvo v izvajanju aktivnosti...

Pri nadarjenih učencih prevladuje sintetično mišljenje, intuicija, emocionalnost, fantazija, iskanje enostavnih rešitev, nekonformizem, moralna čvrstost, neprilagodljivost, nepopustljivost, zadovoljstvo v doseganju rešitve...

3. Metodologija

3.1. Opredelitev raziskovalnega problema

Zanimalo me je:

- ali imajo predsedniki šolskih otroških parlamentov vodstvene sposobnosti, ki so navedene v literaturi,
- katere vodstvene sposobnosti najbolj izstopajo,
- ali so ti učenci identificirani kot nadarjeni,
- kakšen je njihov splošen uspeh,
- kako so bili postavljeni na funkcijo predsednika,
- katerega spola so pretežno predsedniki šolskih otroških parlamentov,
- starost učencev, ki predsedujejo šolskemu parlamentu,

- ali ima velikost šole ter okolje, v katerem se nahaja, kakšno povezavo z ostalimi spremenljivkami,
- visoke ter nizke korelacije med spremenljivkami.

Osnovna raziskovalna metoda: eksplikativna neeksperimentalna.

3.2. Tehnika in instrument

Instrument je nestandardiziran anketni vprašalnik V prvem delu vprašalnika sem pridobila osnovne podatke o vzorcu, o učencih, ki imajo funkcijo predsednikov šolskih otroških parlamentov, v drugem delu vprašalnika pa so mentorji označevali, v kolikšni meri določene osebnostne lastnosti veljajo za učence, ki opravljajo funkcijo predsednika parlamenta na njihovi šoli. Vprašalnik je zaprtega tipa s stopnjami od 1 do 5. Na koncu vprašalnika je odprto vprašanje o mnenjih, pripombah v zvezi z nadarjenimi ali vprašalnikom.

Spremenljivke:

- *neodvisne*: velikost šole, okolje šole, razred, spol, uspeh, kako je bil postavljen na funkcijo predsednika, identifikacija nadarjenosti;
- *odvisne*: osebnostne lastnosti s socialno čustvenega, učno storilnostnega, motivacijskega ter miselnospoznavnega področja, ki so izražena v 17 postavkah: priljubljenost, odgovornost, moralna načela, samozavest, nesebičnost, visoka pričakovanja, samokritičnost, opredelitev problema, reševanje problema, sprejemanje odločitev, sodelovanje, izražanje mnenj, iznajdljivost, vodenje, vestnost, upoštevanje drugih, vodenje sestankov.

Poslala sem 100 vprašalnikov, vrnilo so mi jih 44.

Obdelava podatkov: z računalniškim statističnim programom SPSS.

3.3. Vzorec oseb

V vzorec je zajetih 44 učencev – predsednikov šolskih otroški parlamentov v Ljubljani ter okolici. V predstavljenem vzorcu so zajeti vsi učenci, nadarjeni in nenadarjeni in tisti, ki še niso identificirani. Pri vsaki spremenljivki navajam tudi, kolikšen delež zajemajo nadarjeni učenci.

Vzorec ni ravno velik, vendar menim, da so pridobljeni podatki pomembni, ker raziskujem redek pojav. Na vsaki šoli je le en učenec, ki je predsednik šolskega otroškega parlamenta.

Velikost šol. Odzvalo se je največ mentorjev s srednje velikih šol. Kar polovica nadarjenih prihaja iz srednje velikih šol (301-500 učencev), iz prav tako velikih šol so odgovorili, da še ne identificirajo nadarjenih (43,8%), največji odstotek (37,5%) učencev, ki niso nadarjeni, je iz številčno večjih šol (501-700 učencev).

Šolski okoliš. V vzorcu je zajetih več učencev – predsednikov šolskih parlamentov z mestnih šol (27,2% več) kot vaških. 70% nadarjenih prihaja iz mestnega okolja, 30% pa iz vaškega.

Starost učencev. Prevladujejo predsedniki parlamentov, ki obiskujejo 8. razred. V vzorec sta zajeta tudi dva učenca 9. razreda 9-letne OŠ. Uvrstila sem ju med učence 8. razreda 8-letne OŠ, saj so učenci enake starosti. Razlog za prevlado starejših učencev je verjetno v mnenju, da so starejši učenci bolj "zreli" za tako pomembno funkcijo. 70% nadarjenih učencev obiskuje 8. razred (od tega 2 učenca 9. razred 9-letke), 30% pa 7. razred.

Spol učencev. Občutno več je učenk – predsednic šolskega otroškega parlamenta, kar za 27,2%. Pri vseh kategorijah, najsi bodo nadarjeni, nenadarjeni ali še neidentificirani, prevladujejo deklice. Pri nadarjenih učencih razlika ni tako velika (20%), večja je pri učencih, ki niso nadarjeni v korist deklic (za 50%).

Splošni uspeh učencev. 72,7% učencev, ki so predsedniki šolskih parlamentov, je imelo v lanskem šolskem letu odličen uspeh. 25% učencev je imelo prav dober, 2,3% (1 učenec) pa dober uspeh. 85% nadarjenih učencev je v lanskem letu imelo odličen uspeh, 15% pa prav dobrega. Pri učencih, ki niso nadarjeni, je odstotek odličnih nižji, točno polovica učencev je imela odličen uspeh in polovica prav dobrega, kar morda kaže na povezanost med nadarjenostjo in odličnim uspehom. Med neidentificiranimi je odstotek odličnih spet višji (68,8%), saj je med njimi tudi nekaj učno zelo uspešnih nadarjenih učencev.

Kako so bili postavljeni na funkcijo predsednika. 75% učencev je bilo izvoljenih, to pomeni, da so jih izbrali učenci šole na tajnih volitvah ali javno na zasedanju otroškega parlamenta. Če volitve potekajo demokratično in se učenci – kandidati predstavijo v predvolilnem času, lahko učenci šole izbirajo med njimi in izvolijo tistega, ki ga želijo. Drugače je, če se mentor za kandidata odloči že prej in svojo odločitev sugerira na zasedanju parlamenta ali pa ga enostavno določi. 18,2% učencev (to je 8 učencev) so določili mentorji oziroma učitelji. To je lahko dobro za učence, v katerih prepoznamo voditeljske sposobnosti in jim tako ponudimo možnost razvoja v smeri njihovih sposobnosti. Verjetno pa se z določanjem učencev ne moremo strinjati zaradi kratenja pravic drugim učencem, ki tako nimajo možnosti kandidirati za predsedniško funkcijo. Prav tako se lahko vprašamo, kaj se s tako nedemokratičnim načinom učenci cele šole z izvoljenim učencem vred naučijo. 87% učencev, ki niso nadarjeni, je bilo izvoljenih. Pri nadarjenih je odstotek malo nižji (75%), 15% je bilo določenih, 10% učencev pa je samih želelo prevzeti funkcijo predsednika in so jim mentorji ugodili. Torej drži, da so nekateri nadarjeni ambiciozni in prevzamejo vodstvo iz notranje motivacije.

Ali je identificiran kot nadarjen? 45,5% učencev je identificiranih kot nadarjenih, 18,2% ni nadarjenih, za 36,4% učencev pa ne vemo, ker v nekaterih šolah še ne identificirajo nadarjenih. Odstotek identificiranih nadarjenih je kar velik, zato se sprašujem, če gre za pravo identifikacijo in evidentiranje po predlogu Nacionalnega

kurikularnega sveta. Domnevam, da so nekateri obkrožili "da" (je nadarjen) na osnovni MFBT testa, ki ga učenci rešujejo v 7. razredu OŠ in je tudi eden od kriterijev ugotavljanja nadarjenosti.

4. Rezultati in interpretacija

V drugem delu vprašalnika so mentorji označevali, v kolikšni meri določene osebnostne lastnosti veljajo za učence – predsednike šolskih parlamentov.

Trditve sem po anketiranju združila po posameznih področjih.

Tabela: Osebnostne lastnosti z miselno spoznavnega področja (število učencev, za katere trditev popolnoma drži, je izraženo v % znotraj skupine nadarjenih, nenadarjenih in še neidentificiranih)

Trditev	Nadarjeni	Nenadarjeni	Neident.
Probleme dobro zaznava, zna opredeliti, kaj je problem.	75	37,5	37,5
Zna voditi sestanke.	60	37,5	56,3
V reševanju problemov je spreten.	45	25,0	50,0

Mentorji so ocenili, da učenci dobro zaznavajo probleme in jih znajo celo opredeliti, spretni so tudi v reševanju problemov. Učenci tudi znajo voditi sestanke. Pri vseh treh trditvah so identificirane nadarjene učence njihovi mentorji ocenili boljše kot nenadarjene.

Med prvo in tretjo lastnostjo obstaja visoka povezava (0,570), torej učenci, ki probleme zaznavajo, analizirajo, najdejo tudi rešitve.

Učenci, ki dobro rešujejo probleme, znajo tudi sprejemati odločitve, ki so sprejemljive za večino (0,567).

Tabela: Osebnostna lastnost z učno storilnostnega področja

Trditev	Nadarjeni	Nenadarjeni	Neident.
Jasno in razumljivo izraža svoje mnenje.	70	50	81,3

Na tem področju, predvsem v besednem zakladu in jasnem izražanju, so učenci izredno dobro ocenjeni. Med nadarjenimi je kar 70% učencev s tako označeno

osebnostno lastnostjo, med neidentificiranimi pa je % še večji. Torej mora biti voditelj tudi dober govornik.

Nadarjeni učenci imajo visoka pričakovanja, nenadarjeni učenci manj. Zanimivo je, da po ocenah mentorjev nenadarjeni učenci v treh lastnostih prekašajo nadarjene. Rezultati kažejo, da so nenadarjeni učenci bolj pripravljeni prevzeti odgovornost za uspešno uresničitev naloge, radi prevzamejo delo in ga opravijo. To potrjuje teorijo, ki pravi, da inteligentni ljudje radi ohranjajo obstoječo situacijo, so pridni in delavni. Nenadarjeni so tudi bolj samokritični od nadarjenih in napako, ki jo naredijo, tudi raje priznajo. Visok korelacijski koeficient med samokritičnostjo in upoštevanjem mnenj drugih (0,578) kaže, da učenci s to lastnostjo bolj upoštevajo tudi mnenja drugih. Obe lastnosti sta bolj izraziti pri nenadarjenih.

Obstaja visoka povezava med spremenljivkama nesebičnost in naloge (0,621), torej nesebični, empatični učenci raje prevzamejo naloge in jih vestno opravijo. Obe lastnosti sta bili pri nenadarjenih bolje ocenjeni.

Tabela: Osebnostne lastnosti s socialno čustvenega področja

Trditev	Nadarjeni	Nenadarjeni	Neident.
Je samozavesten, ni ga strah nastopati.	80	50,0	68,8
Dobro se znajde v novih okoliščinah.	75	25,0	56,3
Ima trdna moralna načela.	65	25,0	25,0
Sposoben je sprejemati odločitve, sprejemljive za večino.	65	37,5	62,5
V skupini vodi, usmerja dejavnost ostalih članov.	45	37,5	31,3
Rad sodeluje s sošolci in učitelji.	60	62,5	56,3
Zanima se za druge, je nesebičen, empatičen.	40	62,5	43,8
Upošteva mnenja drugih.	60	87,5	75,0
Med vrstniki je priljubljen.	55	87,5	62,5

Po ocenah mentorjev nenadarjeni nadarjene prekašajo v priljubljenosti, upoštevanju mnenj drugih, v nesebičnosti, empatičnosti in v pripravljenosti na sodelovanje. Torej drži, da so nadarjeni včasih nestrpni, neprilagodljivi, nepopustljivi. Visoko inteligentni učenci se pustijo voditi, saj so zadovoljni že s samim izvajanjem aktivnosti.

Spremenljivki nesebičnost in upoštevanje mnenj imata visok korelacijski koeficient (0,630) in v obeh so bili nenadarjeni bolje ocenjeni.

Z nastopanjem in samozavestjo učenci, predvsem nadarjeni, nimajo težav. Prav tako se nadarjeni dobro znajdejo v novih okoliščinah, so bolj kreativni. Samozavest

in iznajdljivost sta visoko povezani spremenljivki (0,550), kar kaže na dejstvo, da so iznajdljivi učenci tudi bolj samozavestni.

Sposobnosti sprejemanja odločitve, sprejemljive za večino, učenci še nimajo prav visoko razvite, saj je povezana z moralnim razvojem, ki pa kljub nadarjenosti pri teh učencih še ni na najvišji stopnji. Vendar so mentorji to sposobnost pri nadarjenih višje ocenili kot pri nenadarjenih in ostalih učencih. So pa pri nadarjenih glede na ostali dve skupini visoko ocenili trdnost moralnih načel.

Nadarjeni v skupinah pogosto prevzamejo vloge vodij in usmerjevalcev dela.

Spremenljivka sodelovanje je visoko povezana z več spremenljivkami:

- *upošteva mnenje* (0,630); učenci, ki več sodelujejo, tudi bolj upoštevajo mnenje drugih;
- *priljubljenost* (0,514); bolj priljubljeni učenci več sodelujejo z drugimi;
- *odgovornost* (0,560); bolj odgovorni učenci sodelujejo z drugimi, čutijo odgovornost do njih;
- *samokritičnost* (0,501); bolj samokritični učenci več sodelujejo z drugimi;
- *nesebičnost* (0,609); nesebični in empatični učenci se posvečajo tudi drugim.

Večina navedenih parov spremenljivk je soodvisnih, tako da vplivata ena na drugo, oziroma sta odvisni ena od druge.

Še nekaj mnenj mentorjev šolskih otroških parlamentov, ki so jih zapisali na zadnje, odprto vprašanje (mnenja, pripombe v zvezi z nadarjenimi ali vprašalnikom):

- Ali je nadarjenost res nujno potrebna za opravljanje take funkcije? Če je, na katerem področju? Iz izkušnje: je prej ovira kot prednost.
- Vprašalnik zelo natančno povzema lastnosti predstavnika parlamenta na šoli.
- Uspešni, v šoli zelo zaželeni, nosilci pri izvedbi projektov, uspešni na tekmovanjih.
- Pogosto ni potrebno iskati posameznikov za vodenje, saj že po nekaj letih šolanja močno izstopajo med vrstniki s svojo nadarjenostjo, zanimanjem za dogajanje in skrbjo za sošolke in sošolce.
- Visoka socialna in čustvena zrelost sami po sebi še ne kaže na nadarjenost. Tudi dobro razvita sposobnost vodenja je le del nadarjenosti – specifična nadarjenost. Veliko vlogo pri tem, kdo bo predsednik šolskega parlamenta, igra priljubljenost in govorne sposobnosti.

Z raziskovalno nalogo sem ugotovila, da je skoraj polovica učencev, predsednikov šolskih otroških parlamentov, nadarjenih. Ostali učenci so nenadarjeni (inteligentni), in veliko je še neidentificiranih. Glede na velikost šole jih je največ iz srednje velikih šol, s 301-500 učencev. Iz večjih in manjših šol je dosti manj identificiranih nadarjenih učencev. Tako velika šola lahko še deluje kot skupnost, učitelji učence dobro poznajo in jih spodbudijo k vključitvi v parlamentarno delo. Nadarjeni so pretežno iz mestnih šol, vendar je tudi v vzorec zajetih več mestnih

kot vaških šol. Predsedniki so učenci 8. razreda, le nekaj posameznikov je mlajših. Prevladujejo učenke – predsednice parlamentov, čeprav v skupini nadarjenih med spoloma ni tolikšne razlike, za 20% je več deklic. Naj tukaj omenim še sicer šibko korelacijo, pa vendar obstaja med spolom in "Rad prevzame naloge in jih vestno opravi." Jasno je, da gre za deklice, ki ubogljivo prevzamejo naloženo delo in ga tudi vestno opravijo.

Predsedniki parlamentov so pretežno odličnjaki in izvoljeni na volitvah.

Značilnosti nadarjenih predsednikov šolskih otroških parlamentov v primerjavi z nenadarjenimi in še neidentificiranimi:

- imajo visoka pričakovanja do sebe in drugih,
- dobro zaznavajo probleme, jih znajo opredeliti in reševati in so bolj sposobni sprejemati odločitve, sprejemljive za večino,
- so na višjem nivoju moralnega razvoja od sovrstnikov,
- v novi situaciji se bolje znajdejo od ostalih sovrstnikov,
- vodijo dejavnost ostalih članov v skupini, znajo voditi sestanke,
- jasno in razumljivo izražajo svoja mnenja,
- redkeje sprejemajo odgovornost za uspešno uresničitev nalog,
- so manj prizadevni, delovni in vestni,
- nadarjeni učenci so bolj nestrpni do sošolcev, manj empatični,
- so manj samokritični in težje priznajo napako, če jo naredijo,
- najmanj upoštevajo mnenja drugih.

Vse naštetje odebeljene značilnosti so sicer tudi tipične za nadarjene otroke, a jih v pozitivnem smislu prekašajo nenadarjeni, verjetno inteligentni, pridni in prizadevni učenci. Na miselno spoznavnem in učno storilnostnem področju so nadarjeni neprekosljivi, deloma tudi iz socialno čustvenega. Nenadarjeni učenci so močnejši od njih na socialno čustvenem področju ter v motivaciji.

V šolskih otroških parlamentih in kasneje na vodilnih mestih potrebujemo oboje, nadarjene in inteligentne osebe. Vsak ima svoje kvalitete, ki so pomembne za družbo in napredek. Pomembno je, da jim čim prej omogočimo, da razvijejo svoje potenciale, da jim nudimo ugodne pogoje, v katerih imajo možnost v vsej polnosti razviti tisto, kar jim je dala narava.

Nova spoznanja o nadarjenih in delu z njimi le počasi prodirajo v prakso. Učitelji o nadarjenih vedo malo, nimajo pedagoških in psiholoških znanj, ne didaktičnih materialov za delo z njimi.

Učenec naj bi ob mentorju spoznaval svoja močna področja ter jih razvijal. V praksi delajo učitelji na naravoslovnem področju, jezikovnem, ostalo je zanemareno. Vsekakor je potrebno odkrivati tudi nadarjene z vodstvenimi sposobnostmi in delati z njimi. Šolska praksa ponuja otroški parlament kot možnost razvoja nadarjenih z vodstvenimi sposobnostmi. Ali znamo to izkoristiti?

Na koncu se še vprašam o možnih poteh, ki jih imamo mentorji otroškega parlamenta:

- ali izberemo demokracijo in prepustimo izvolitev predsednika učencem, ki ga izberejo po lastni presoji in lahko izberejo nekoga, ki nima voditeljskih sposobnosti in ni nadarjen,
- ali določimo učenca, ki ima voditeljske sposobnosti, je nadarjen, morda ni priljubljen med sošolci in je "zahteven" za mentorja,
- ali določimo nekoga, ki je inteligenten, deluje po "receptu" in je za mentorja nezahteven.

Odločitev je prepuščena mentorjem šolskih otroških parlamentov.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995.
2. Blažič, A.: Klub kot model dela z nadarjenimi – nastanek in izkušnje, V: Zborniku Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti, Društvo pedagoških delavcev Dolenjske, Novo mesto, 1994.
3. Blažič, M.: Nadarjeni med teorijo in prakso, Zbornik.
4. Borg, W.R., Gall, M.D.: Educational Research, Longman, London, 1989.
5. Delors, J.: Učenje – skriti zaklad, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996.
6. Ferbežer, I.: Celovitost nadarjenosti, EDUCA, Nova Gorica, 2002.
7. Gailbraight, J.: Vodič za nadarjene, DZS, Ljubljana, 1992.
8. George, D.: Nadarjeni otrok kot izziv, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1997.
9. Jaušovec, N.: Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti, DZS, Ljubljana, 1987.
10. Makarovič, J.: Nadarjenost v psihološkem in družbenem kontekstu, Zbornik.
11. Nacionalni kurikulumni svet, Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, V: Pedagoška obzorja, št. 5-6, 1998, str. 276-285.
12. Otrokom prijazno šolo, Zbornik, Zveza prijateljev mladine Slovenije, občinske ZPM in Mestna ZPM Ljubljana, Ljubljana, 1993.
13. Ožir, T.: Voditeljstvo pri nadarjenih (diplomsko delo), Maribor, 2000.
14. Pavlovič, Z.: Otroški parlament v Sloveniji, V: Zbornik strokovnih tekstov in zapis razprav, Zveza prijateljev mladine Slovenije, Ljubljana, 1995.
15. Pavlovič, Z.: Psihološke pravice otroka, Didakta, Radovljica, 1993.

NAVODILA SODELAVCEM

Časopis *PEDAGOŠKA OBZORJA - DIDACTICA SLOVENICA* objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednje kategorije:

- izvirni znanstveni članek (original scientific paper),
- pregledni članek (review),
- referat na znanstvenem posvetovanju (conference paper),
- strokovni članek (professional paper),
- poročilo (report).

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo.

Prispevki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov upoštevajo naslednja navodila:

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3, p.p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Word in preveden v ASCII ali TXT obliko.
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani formata A4.
4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, elektronski naslov (E-mail), številko žiro računa, EMŠO in davčno številko.
5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.
6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike, sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu. Zaželeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporabljajte šrafure!
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:
 - Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:
Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
 - Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:
Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 12, št. 5-6/1997, str. 3-12.
 - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:
Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), če pa gre za spošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).

