



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# vzgoja & izobraževanje

**IZOBRAŽEVANJE NADARJENIH:  
ANALIZA NACIONALNEGA  
KONTEKSTA ZA POPOTNICO  
V NASLEDNJE DESETLETJE**

**NADARJENI UČENCI IN  
NJIHOVE MOŽNOSTI  
AKTIVNEGA SOOBLIKOVANJA  
UČNEGA PROCESA**

**PODPORA DVOJNO IZJEMNIM  
UČENCEM V ŠOLI**

**MOČNA PODROČJA PRI  
UČENCIH S POSEBNIMI  
POTREBAMI - OZAVEŠČANJE  
IN BELEŽENJE**

**SODELOVANJE  
UČITELJEV S STARŠI**



9 770350 50600 2

## VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065  
Letnik LI, številka 1-2, 2020

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK  
Dr. Vinko Logaj

### UREDNIŠKI ODBOR

Dr. Ada Holcar Brunauer  
Ddr. Barica Marentič Požarnik  
Urška Margan  
Dr. Alenka Polak  
Dr. Sonja Pečjak  
Dr. Justina Erčulj  
Dr. Robert Kroflič

### ODGOVORNA UREDNICA

Dr. Zora Rutar Ilc

### GOSTUJOČI UREDNICI

Ddr. Barica Marentič Požarnik  
Dr. Alenka Polak

### UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

### JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

### PREVOD

Enštra prevajanje,  
Brigita Vogrinc s. p.

### OBLIKOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

### PRIPRAVA IN TISK

Design Demšar, d. o. o.  
Present, d. o. o.

### NAKLADA

700 izvodov

### NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,  
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

[www.zrss.si](http://www.zrss.si)



## NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
[zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)

faks:  
01/3005 199

**Cena posameznega izvoda**  
1-2/2020 je 25,00 €.

### Letna naročnina (6 števil):

50,00 € za šole in druge ustanove  
37,50 € za individualne naročnike  
18,50 € za dijake, študente, upokojene

V cenah je vključen DDV.

## NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti ([vzgoja.izobrazevanje@zrss.si](mailto:vzgoja.izobrazevanje@zrss.si) ali [zora.rutar-ilc@zrss.si](mailto:zora.rutar-ilc@zrss.si)). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

**Slikovno** (sheme in slike) ter **grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

**Obseg prispevkov:** razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava *Times New Roman*, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).

Prispevkom priložite **izvleček** (do 8 vrstic) in **ključne besede** v slovenščini.

**Reference** v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).

**Opombe** v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

**Literaturo** navajajte na koncu prispevka, npr.:

*knjiga:* Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.

*članek:* Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.

*prispevek v zborniku:* Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*spletna stran:* [www.zrss.si](http://www.zrss.si) (dostopno 18. 3. 2010).

Če je sestavni del članka tudi **učencev izdelek**, vas prosimo, da pridobite **soglasje** učencevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov.

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.

©Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020

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



## UVODNIK EDITORIAL

## ANALIZE & PRIKAZI ANALYSES & PRESENTATION

- 
- 5 NADARJENI: BREME ALI IZZIV?**  
The Gifted and Talented: A Burden or a Challenge?  
Dr. Zora Rutar Ilc
- 
- 6 IZOBRAŽEVANJE NADARJENIH: ANALIZA NACIONALNEGA KONTEKSTA ZA POPOTNICO V NASLEDNJE DESETLETJE**  
Gifted and Talented Education: Analysis of the National Context as a Guide for the Next Decade  
Dr. Mojca Juriševič
- 12 NADARJENI UČENCI IN NJIHOVE MOŽNOSTI AKTIVNEGA SOOBLIKOVANJA UČNEGA PROCESA**  
Gifted and Talented Students and the Possibilities of their Active Co-creation of the Learning Process  
Dr. Monika Mithans
- 16 VLOGA EVALVACIJE V IZOBRAŽEVANJU NADARJENIH**  
The Role of Evaluation in the Gifted and Talented Education  
Urška Žerak, Simona Dolšina in Mojca Juriševič
- 22 PODPORA DVOJNO IZJEMNIM UČENCEM V ŠOLI**  
Support for Twice-exceptional Students in School  
Biserka Lep
- 28 MOČNA PODROČJA PRI UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI – OZAVEŠČANJE IN BELEŽENJE**  
Strengths in Students with Special Needs – Awareness and Recording  
Nika Obed, Nina Potočnik in Mojca Vrhovski
- 34 SODELOVANJE UČITELJEV S STARŠI**  
Teacher Cooperation with Parents  
Živa Grafenauer Ekart

## AKTUALNO CURRENT

- 
- 40 PETNICA – »KORAK V ZNANOST«: MODEL DOBRE PRAKSE IZOBRAŽEVANJA NADARJENIH**  
Petnica – »A Step in Science«: Good Practice Model for the Gifted and Talented Education  
Mojca Juriševič, Gregor Torkar
- 43 EDUKACIJA ZA INDUSTRIJO 4.0**  
Education for the Industry 4.0  
mag. Matej Veber

## UČITELJEV GLAS TEACHER'S VOICE

- 
- 51 KONCEPT DELA Z NADARJENIMI DIJAKI NA II. GIMNAZIJI MARIBOR**  
The Concept of Work with the Gifted and Talented Students at the Secondary School II. gimnazija Maribor  
Mag. Ivan Lorenčič, Saša Mikić, Zdenka Keuc
- 55 DELO Z DIJAKI, KI ŽELIJO IN ZMOREJO VEČ – RAVEN ŠOLE IN PRIMER DEJAVNOSTI PROJEKTA SKOZ**  
Working with Students Who Want and are Able to Achieve More – School Level and Examples of Activities of the SKOZ Project  
Alenka Krapež, Alenka Mozer

- 59 DEJAVNOSTI V ŠOLI, KI UTRIPAJO V RITMU HIPHOPA**  
School Activities to the Hip Hop Beat  
Matija Purkat
- 64 INTERVJU Z G. GREGORJEM DELEJO, RAVNATELJEM GIMNAZIJE CELJE-CENTER**  
Interview with Mr Gregor Deleja, Principal of Gimnazija Celje-Center  
Urban Jug
- 69 MATEMATIČNI VIKENDI GESŠ TRBOVLJE**  
Mathematics Week-ends at GESŠ Trbovlje  
Majda Škrinjar
- 73 NAČIN REŠEVANJA KONFLIKTOV V RAZREDU**  
Conflict Resolution in the Classroom  
Damijana Bijek
- 81 UPORABNOST ABC-SISTEMA POVEZOVANJA ČUSTEV IN VEDENJA V VRTCU**  
Applicability of the ABC System in Connecting Emotions and Behaviour in the Kindergarten  
Elizabeta Kos
- 84 POVEZAVA NEVROLINGVISTIČNEGA PROGRAMIRANJA S PRIMERI DOBRE PRAKSE V RAZREDU**  
Linking Neuro-linguistic Programming with Good Practice Examples in the Classroom  
Ines Polončič
- 89 UPORABA ŠTUDIJE PRIMERA PRI POUKU V SREDNJI STROKOVNI ŠOLI**  
Using a Case Study in Vocational Secondary School Class  
Davor Mandič
- 92 POUČEVANJE UČENCA Z ASPERGERJEVIM SINDROMOM**  
Teaching a Student with Asperger's Syndrome  
Blanka Jerman

## NADARJENI: BREME ALI IZZIV?

Lahko bi rekli, da je tokratna številka posvečena »posebnim potrebam«, čeprav je v njenem jedru (poleg tem, kot so delo z otroki z avtizmom in neželenim vedenjem, reševanje konfliktov ...) tokrat – nadarjenost! To, da tudi nadarjenost spada k »posebnim potrebam«, se »zdravemu razumu« še vedno lahko zdi nenavadno, ker le-te povezuje z ovirami ali celo »primanjkljaji«. Seveda pa so nadarjeni prav tako izjemni in potrebujejo posebej občutljivo in ciljno podporo za razvoj svojih močnih področij, kot jih nekateri drugi potrebujejo za razvoj šibkih. In prav v pristopih dela s takšnimi ciljnim skupinami se pokaže, kako celovit in domišljen je neki sistem. Še posebej, če se v njem znajdejo »dvojno izjemni«: učenci, ki so na nekem področju nadarjeni, na nekem drugem pa imajo primanjkljaj ali oviro, o čemer piše avtorica Biserka Lep, psihologinja in svetovalka, ki se na Zavodu RS za šolstvo že dolgo ukvarja prav s to problematiko.

Čeprav se v medijih pogosto pojavljajo pavšalne ocene, da se »pri nas premalo dela z nadarjenimi«, že bežen pogled na šolske prakse kaže, da temu ni tako in da so v mnogih šolah razvili celovite modele in strategije (eno takih predstavlja 2. gimnazija Maribor), da v njih potekajo izvrstne prakse in da njihova prizadevanja porajajo mednarodno zavirljive uspehe in dosežke. Morda bo kdo rekel: res je, šole se trudijo, ni pa sistemske podpore! A tudi temu ni čisto tako, saj ima podpiranje sistematičnega dela z nadarjenimi večdesetletno tradicijo prav na naši instituciji, Zavodu RS za šolstvo. Kolegica mag. Tanja Bezić je z mnogimi praktiki in strokovnjaki dolga leta vzpostavljala model prepoznavanja in obravnavanja nadarjenih z različnimi podpornimi dokumenti, predvsem pa praksami, mrežami, bogatimi gradivi itd., ki je zaživel in kljub določenim rezervam reševal številne izzive na tem področju.

Pred leti se je tem prizadevanjem pridružil še Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani pod vodstvom dr. Mojce Jurišević, ki v svojem prispevku med drugim opozarja, da je treba prakso dela z nadarjenimi postaviti na trdne raziskovalne temelje in okrepiti evalvacijsko kulturo. Kako to s pomočjo aktivnosti

oz. projekta PROGA poteka pri spremljanju ESS-projektov RaST in SKOZ, predstavljajo dr. Urška Žerak idr. A že sam laični pogled na spletne strani obeh omenjenih projektov pokaže izjemno ponudbo najbolj raznolikih in naprednih praks podpiranja nadarjenih in njihove aktivnosti ter dosežke, gradiva in rezultate, ki odražajo, koliko pozornosti in zanosa je povezanih s temi praksami.

Središči SKOZ (Središče Kariere Orientacije Zahod) za zahodno Slovenijo in RaST (RazvijSvojTalent) za vzhodno Slovenijo sta vzvod za delo z nadarjenimi dijaki in podporo kakovostni karierni orientaciji. Središče za Vzhodno kohezijsko regijo je postala II. gimnazija Maribor s projektom RAST, za Zahodno pa Gimnazija Vič, katere ravnateljica, Alenka Krapež, predstavlja izkušnje v teh aktivnostih.

Je pa res, da je na ravni sistematične podpore zunaj projektov ostalo veliko izzivov, na katere ravnatelji, dobro poznajo problematiko nadarjenih, redno opozarjajo in si prizadevajo za to, da bi podporni mehanizmi postali trajni in zanesljivi s sistemsko umestitvijo, vključno z različnimi oblikami finančne podpore šolam.

Iz zapisov v tokratni številki veje potreba po tem, da se nadarjene podpre učinkovito, trajnostno, upošteva

različne vidike njihovega razvoja, vključno s psihosocialnim. Dr. Monika Mithans z mariborske Pedagoške fakultete kot enega od vzvodov za to izpostavlja participacijo oz. sooblikovanje učnega okolja s strani samih nadarjenih. Z roko v roki s tem gredo prizadevanja, da bi temeljito usposobili mentorje, saj – kot zapiše dr. Jurišević – »le strokovno kompetentni mentorji, ki v celoti razumejo značilnosti in potrebe nadarjenih učencev in spodbujajo njihovo samorazumevanje, lahko nadarjenim zagotavljajo ustrezno podporo pri uresničevanju potencialov«. In še, da bodo le tako lahko posamezniki, ki so bili vključeni v programe za nadarjene, »ohranili svoje interese v daljšem časovnem obdobju in po končanem izobraževanju ostali vključeni v ustvarjalno produktivno delo ...«, da bodo »v prihodnosti prevzeli vlogo vodilnih inovatorjev, strokovnjakov, ustvarjalcev in voditeljev«.

Ključno pri tem pa je, da so pedagoški pristopi, prvotno pripravljene za nadarjene učence, smiselni in koristni za vse, ne le za nadarjene.

V nadaljevanju sta predstavljeni dve dejavnosti projekta SKOZ, in sicer delo na raziskovalnih projektih v sodelovanju z zunanjimi raziskovalnimi institucijami in sodelovanje z mednarodno raziskovalno šolo.

Dr. Mojca Juriševič

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti

# IZOBRAŽEVANJE NADARJENIH: ANALIZA NACIONALNEGA KONTEKSTA ZA POPOTNICO V NASLEDNJE DESETLETJE

*Gifted and Talented Education: Analysis of the National Context as a Guide for the Next Decade*

## IZVLEČEK

V prispevku je na temelju dostopnih dokumentov in domačih empiričnih izsledkov podana analiza stanja na področju izobraževanja nadarjenih v slovenskem strokovnem prostoru. Predstavljen je pregled uresničevanja predlaganih rešitev iz *Bele knjige o izobraževanju v RS 2011* o izobraževanju nadarjenih. Izpostavljene so zaznane pomanjkljivosti obravnave nadarjenih otrok in mladostnikov v praksi ter možnosti in strokovni izzivi, ki bi v prihodnje lahko korakoma prispevali k višji kakovosti izobraževanja nadarjenih.

**Ključne besede:** izobraževanje nadarjenih, šolska zakonodaja, kakovost izobraževanja nadarjenih

## ABSTRACT

The article introduces the analysis of the situation in the field of the gifted and talented education in the Slovenian professional environment based on the available documentation and Slovenian empirical findings. It includes an overview of the realisation of the proposed solutions from the *White Paper on Education in the Republic of Slovenia 2011* on the gifted and talented education. The emphasis is on the gaps in the treatment of the gifted and talented children and adolescents noticed in practice as well as on the possibilities and professional challenges that might contribute to gradually raising the quality of the gifted and talented education in the future.

**Keywords:** gifted and talented education, school legislation, gifted and talented education quality

Temeljni cilj prepoznavanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi v šoli je prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa prepoznanim učnim potrebam nadarjenih ter skrb za njihov zdrav osebni razvoj v smislu promocije duševnega zdravja in izbire najbolj ustrezne karijerne orientacije (Juriševič, 2011). To pomeni, da se nadarjenim v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa smiselno zagotavlja optimalne možnosti za kultivacijo njihovih izjemnih učnih potencialov (ZOsn/2. in 11. člen, ZPSI-1/2. 8., 22., 57. člen, ZGim/2., 11. in 36. člen). Še posebej v obdobju otroštva in mladostništva ta vključuje predvsem skrb za razvoj in krepitev učne motiviranosti (npr. interesi, motivacijski cilji, zunanje spodbude), usvajanje znanj na ustrezno zahtevni ravni ter učenje psihosocialnih spretnosti, ki so nepogrešljive za dosledno doseganje izjemnih rezultatov (npr. uporaba višjih oblik učenja, razvoj delovnih navad in samouravnavanja učenja, realna samopodoba in asertivno sporazumevanje, učinkovito sporočanje dosežkov v pisni/ustni obliki, kon-

struktivno soočanje z uspehi in neuspehi itd.) (Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011, 2019).

## KAKO SKRIBIMO ZA RAZVOJ NADARJENIH UČENCEV IN DIJAKOV V NAŠI DRŽAVI

V slovenski osnovni in srednji šoli ima delo z nadarjenimi relativno kratko, a precej bogato zgodovino. V zadnjih petdesetih letih se je uresničevalo v več smereh:

1. z različnimi oblikami diferenciacije in individualizacije ter pospešenega učnega napredovanja glede na individualne zmožnosti učencev in dijakov znotraj obveznega vzgojno-izobraževalnega programa, po strokovni preporoki učiteljev,
2. v okviru razširjenega programa (interesne dejavnosti) in šolskih obogatitvenih dejavnosti za nadarjene, z name-

nom nadaljnje krepitve in spodbujanja razvoja interesov in talentov učencev ter dijakov,

3. v obliki zunajšolskih dejavnosti, ki nadarjenim omogočajo priložnosti za razvijanje potencialov, ki presegajo okvire rednega vzgojno-izobraževalnega procesa, npr. na glasbenem ali športnem področju,
4. s tekmovanji, kjer nadarjeni lahko preizkušajo, dokazujejo in/ali primerjajo svoje dosežke s podobno visoko zmogljivimi vrstniki doma in mednarodno, ter
5. s štipendiranjem nadarjenih oziroma finančno podporo za uresničevanje potencialov nadarjenih.

Poleg navedenega se je v zadnjih dveh desetletjih v osnovnem in srednjem šolstvu začel uveljavljati bolj sistematičen pristop k prepoznavanju in izobraževanju nadarjenih na temelju programskih dokumentov »Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli«, od 1999 dalje (Koncept, 1999) in »Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju«, od 2007 dalje (Koncept, 2007), ki ju je pripravila posebna strokovna (ekspertna) skupina pod okriljem Zavoda RS za šolstvo, pri čemer je konceptualno in praktično skušala slediti *duhu časa* v domačem in mednarodnem strokovnem prostoru (Bezić idr., 2006, 2011). Pomembno je izpostaviti, da je uvajani pristop imel za cilj poenotiti obravnavo nadarjenih<sup>1</sup> na nacionalni ravni, kar je za tako veliko državo, kot je Slovenija, strokovno smiselna in uresničljiva ideja, skozi katero je mogoče udejanjati načelo enakih izobraževalnih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med učenci in pravice do izbire in drugačnosti. Vendar so se v dveh desetletjih uporabe pristopa poleg omenjenih prednosti (po)kazale tudi določene pomanjkljivosti in težave,<sup>2</sup> ki niso bile sproti premišljene in/ali rešene, to pa je sčasoma omajalo splošno zaupanje v njegovo strokovno veljavnost (Juriševič, 2009, 2011). Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi Zavoda RS za šolstvo je zato leta 2019 pripravila posodobitve obeh dokumentov, ki so trenutno v razpravi (Strokovna izhodišča posodobitve, 2019).

Ne nazadnje velja z vidika analize stanja omeniti tudi v zadnjih letih opazno povečanje skrbi za nadarjene v širšem javnem, nevladnem in privatnem sektorju, in sicer v obliki ponudbe dejavnosti, tako za nadarjene (v obliki delavnic, programov, srečanj, taborov, itd.) kot za strokovnjake, ki se ukvarjajo z nadarjenimi (v obliki strokovnega sodelovanja, strokovnih srečanj in izobraževanj); zabeleženi so tudi nekateri poskusi zagovornišтва nadarjenih (Juriševič, 2015). To kaže, da se kot družba spreminjamo ter čedalje bolj zavedamo pomena ustrezne vzgoje in izobraževanja nadarjenih za njihovo osebno in širšo družbeno dobrobit. Po drugi strani pa je treba opozoriti, da je omenjena ponudba dejavnosti za zdaj še stihijska, ni koordinacije ne spremljanja in evalvacije njene kakovosti oz. učinkovitosti, kar pove, da država še nima razvitih mehanizmov sistemske skrbi za tako pomembno področje njenega delovanja v sedanjosti in prihodnosti. Zato tudi ostajajo nekatera ključna vprašanja, povezana z obravnavo nadarjenih, še

neodgovorjena. Med njimi je brez dvoma vprašanje o tem, kako se oziroma kako so se do zdaj uresničevali cilji s področja obravnave nadarjenih učencev in dijakov, na primer o dejanskih učinkih identifikacije nadarjenosti (glej Koncept, 1999; Koncept, 2007) in štipendiranja nadarjenih (Nagy, 2016). Nadalje, vprašanje je, kako primerna in strokovno kakovostna je obstoječa ponudba programov in/ali dejavnosti za nadarjene otroke in mladostnike oz. kako ta celostno upošteva njihove razvojne značilnosti in potrebe. Ključno bi bilo poznati tudi odgovor na to, kako dodiplomsko in v okviru programov stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja kakovostno izobraževati za delo z nadarjenimi strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja.

Zdi se, bi bilo mogoče figurativno povzeti, kakor da je trenutna obravnava nadarjenih podobna situaciji ciljanja v tarčo, pri čemer sicer obstaja določena raven motiviranosti in/ali odgovornosti, da je tarčo treba nekako zadeti, a ni znano, kako dobro smo usposobljeni za ciljanje, prav tako tudi ne, kako dobro opremo imamo za ciljanje in v kako ustreznih pogojih poskušamo zadeti center tarče. Še več: obstaja namreč tudi možnost, da nismo prepričani, ali je naš cilj zadeti tarčo, kamor koli pač že, ali je naš cilj zadeti center tarče. Zaradi tega so ob rob pestrosti in zanimivosti različnih programov, dejavnosti in iniciativ do zdaj te ostale prepuščene strokovni odgovornosti posameznikov ali posameznih vzgojno-izobraževalnih, raziskovalnih, umetniških in športnih ustanov, v odsotnosti nacionalne strategije, ki bi problematiko obravnave nadarjenih uredila celostno po vzgojno-izobraževalni vertikali v okviru celostnega razvoja nadarjenih (Juriševič, 2016).

## URESNIČEVANJE PREDLAGANIH REŠITEV IZ BELE KNJIGE O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU V RS 2011

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS 2011 (v nadaljevanju Bela knjiga, 2011; Krek in Metljak, 2011) je šesto poglavje namenjeno problematiki izobraževanja nadarjenih. Po eni strani gre v primerjavi s prvo, dobrih petnajst let starejšo različico tega dokumenta (Krek, 1995), za pomemben preskok v konceptualizaciji vzgojno-izobraževalnega prostora, ki vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi prepozna kot dovolj resno, inkluzivno naravnano področje, da mu nameni poseben vsebinski sklop in ne le omembo v sklopu naštevanja različnih skupin učencev med splošnimi cilji izobraževanja. Po drugi strani pa gre za novo odgovornost, ki jo ta odločitev narekuje. Natančneje, v aktualnem dokumentu je bila narejena analiza domačega in mednarodnega strokovnega prostora, ki je služila za izpeljavo predlogov rešitev, ki bi smiselno izpolnili zaznane vrzeli in pojasnili nekatere prepoznane strokovne dileme. Slabo desetletje kasneje je ob pregledu dostopne dokumentacije mogoče hitro ugotoviti, da predlagane rešitve s strani države še niso uresničene. V Preglednicah 1 in 2 so podani analiza uresničitve predlogov posameznih temeljnih in podpornih rešitev, opredeljenih v dokumentu, ter dodatni oz. osveženi predlogi, oblikovani na temelju analize trenutnega stanja problematike.

1 Obravnava nadarjenih je za namen prispevka mišljena kot prepoznavanje nadarjenih, izobraževanje nadarjenih in svetovanje nadarjenim, vse v okviru osnovnega in srednjega šolstva.

2 Na primer: previsok odstotek identificiranih nadarjenih učencev, nesorazmerje med vložkom v postopek identifikacije in izvajanjem vzgojno-izobraževalnih prilagoditev, neskladje med sistemskimi oz. zakonodajnimi in strokovnimi rešitvami, pomanjkanje empiričnih in strokovnih podlag.

**► PREGLEDNICA 1: Realizacija predlogov za temeljne rešitve iz BK 2011 – pregled stanja in aktualni dodatni predlogi za rešitve**

<b>Predlagana temeljna rešitev</b>	<b>Obstoječe stanje</b>	<b>Aktualni predlog</b>
1. Opredeliti cilje dela z nadarjenimi.	Ni podatka – neuresničeno, ni napredka in/ali izboljšav.	Opredeliti jasno nacionalno vizijo in cilje obravnave nadarjenih v državi.
2. Opredeliti pojem nadarjenosti.	Ni podatka – neuresničeno oz. ni napredka in / ali izboljšav, razen ZOsn-H, 11. člen.*	Sprejeti strokovni konsenz glede opredelitve nadarjenosti na nacionalni ravni.
3. Prepoznavanje nadarjenosti – postopek in instrumenti.	Ni podatka – neuresničeno, ni napredka in/ali izboljšav.	Pripraviti nacionalni dokument za ocenjevanje nadarjenosti v skladu s prvima dvema točkama te preglednice ter določiti konkretne postopke, instrumente in kriterije za prepoznavanje nadarjenosti.
4. Prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela potrebam nadarjenih – poučevanje nadarjenih.	Ni podatka – neuresničeno, ni napredka in/ali izboljšav.	Opredeliti predloge za smiselne, kakovostne in izvedljive vsebinske in organizacijske prilagoditve med poukom in zunaj njega.
5. Koordinatorstvo dela z nadarjenimi.	Ni podatka – neuresničeno, ni napredka in/ali izboljšav.	Urediti status in usposobljenost koordinatorjev za delo z nadarjenimi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.  Dodatni predlog: program za strokovno izpopolnjevanje.
6. Zviševanje kompetentnosti učiteljev za delo z nadarjenimi.	Ni podatka – neuresničeno, ni napredka in/ali izboljšav.	Po sistematičnem načrtu nacionalno izvajati kontinuirano strokovno izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.  Dodatni predlog: izobraževanje šolskih kolektivov kot prednostna naloga.
7. Spremljanje in evalvacija učinkov dela z nadarjenimi.	Delno uresničeno: Trenutno poteka nacionalna evalvacijska študija v okviru ESS-projekta (MIZŠ), ki jo izvaja Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (2017/2020). **	Po sistematičnem načrtu lokalno/regionalno in nacionalno izvajati spremljavo in evalvirati obravnavo nadarjenih s ciljem zagotavljanja kakovosti uresničevanja vizije in ciljev obravnave nadarjenih (prva točka te preglednice).
8. Skrb za varovanje osebnih podatkov o nadarjenih.	Na splošno se na področju vzgoje in izobraževanja od 25. 5. 2018 upošteva GDPR. Specifično – ni podatka – ni napredka in/ali izboljšav.	Določiti varen način varovanja osebnih podatkov o nadarjenih, v skladu s tretjo točko te preglednice in tretjo točko iz Preglednice 2.

**► PREGLEDNICA 2: Realizacija predlogov za podporne rešitve iz BK 2011 – pregled stanja in aktualni dodatni predlogi za rešitve**

<b>Predlagana podporna rešitev</b>	<b>Stanje</b>	<b>Aktualni predlogi</b>
1. Priprava nacionalne strategije za delo z nadarjenimi.	Neuresničeno, ni napredka in/ali izboljšav, kljub dejstvu, da je bila leta 2014 ustanovljena Medresorska strateška skupina za delo z nadarjenimi v okviru MIZŠ.***	Reaktivirati skupino in čim prej nadaljevati z delom na nacionalni strategiji.
2. Protokol za prepoznavanje in delo z nadarjenimi.	Ni podatka – neuresničeno.	Pripraviti strokovna izhodišča, kriterije, postopke in instrumente za prepoznavanje nadarjenosti. Slediti predlogom stroke.***
3. Nacionalna koordinacija za obravnavo nadarjenih.	Neuresničeno na ravni države.  CRSN se od leta 2015 v okviru mreže evropske mreže za podporo nadarjenim povezuje mednarodno in doma – ETSN.*****	Ustanoviti nacionalno koordinacijo, na primer v okviru MIZŠ, kot direktorat ali koordinacijsko službo za podporo nadarjenim; MIZŠ namreč pokriva večino področij nadarjenosti: učenje in akademsko področje, znanost ter šport. Umetniško področje bi se lahko pridružilo. Tej koordinaciji bi se »predalo« tudi nacionalni štipendijski sklad za nadarjene in druge odgovornosti.



Predlagana podpora rešitev	Stanje	Aktualni predlogi
4. Raziskovanje na področju nadarjenosti in dela z nadarjenimi (nacionalno, mednarodno).	Ni podatka – neuresničeno na nacionalni ravni. Parcialne raziskave glede na interese posameznih (redkih) raziskovalcev in/ali ustanov.	Načrtno in sistematično okrepiti raziskovanje na področju nadarjenosti in dela z nadarjenimi, z namenom (s)poznavanja potreb nadarjenih, načrtovanja in evalvacije programov in razvoja nacionalnega konteksta za podporo nadarjenim.
5. Izobraževanje učiteljev in koordinatorjev za obravnavo nadarjenih (dodiplomsko, v okviru stalnega strokovnega izobraževanja).	Delno uresničeno – parcialne rešitve glede na strokovno ozaveščenost in odgovornost ali materialne interese posameznih ustanov in/ali podjetij.	Po sistematičnem načrtu nacionalno izvajati (obvezno) dodiplomsko in nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev ter drugih strokovnih delavcev v VIZ na področju obravnave nadarjenih.
6. Ozaveščanje družbe o pravici nadarjenih do njim primernega izobraževanja oz. »kultura spodbujanja potencialov«.	Ni podatka – neuresničeno.	Okrepljena promocija izjemnih potencialov na različnih področjih v okviru spodbujanja spoštovanja izjemnih naporov in dosežkov ter krepitev vrednot dela.
7. Partnerstvo med ustanovami in strokovnjaki za delo z nadarjenimi.	Stihijsko uresničeno po načelu doseganja skupnih ciljev na področju.	Spodbuditi mreženje in sodelovanje med različnimi deležniki, v skladu s tretjo točko te preglednice.
8. Umestitev obravnave nadarjenih v zakonodajo.	Delno uresničeno, za osnovno šolo: ZOsn-H, 11. člen.*	Urediti oz. uskladiti zakonodajo – vrtci, srednje šolstvo, univerza – ter ustrezne podzakonske akte.
9. Finančna in druge vrste ustrezna podpora šolam in drugim ustanovam za delo z nadarjenimi.	Delno uresničeno, na primer na ravni srednjega šolstva projekta RaST (II. gimnazija Maribor) in SKOZ (Gimnazija Vič Ljubljana) v okviru ESS oz. MIZŠ 2017/2020*****; štipendiranje, tekmovanja.	V skladu s prvo in tretjo točko te preglednice.

## Opombe/komentarji k Preglednicama 1 in 2:

- \* Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli – ZOsn-H (Uradni list RS, št. 87/11 z dne 2. 11. 2011): »11. člen (izobraževanje nadarjenih učencev): Nadarjeni učenci so učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.«
- \*\* Več o projektu: <https://www.pef.uni-lj.si/795.html>.  
Dodatna opomba: Evalvacijska študija »Evalvacija učinkov dela z identificiranimi nadarjenimi učenci v osnovni in srednji šoli v letih 2004–2014 po konceptu odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli in v srednji šoli«; prijava Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (CRSN) na razpis Pedagoškega inštituta kot koordinatorja evalvacijskih študij v okviru MIZŠ oz. Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport 02. 07. 2013 pod številko: 013-26/2012-20 (14-15). Prijavitelj ni prejel niti odgovora na oddano prijavo.
- \*\*\* Skupini je uradno potekel mandat in ni bila reaktivirana; kljub zaključenemu delu v postavljenem roku ji MIZŠ oz. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ni dalo možnosti predstavitve osnutka pripravljene strategije (2016).  
Dodatna opomba: Podrobnejša dokumentacija o delovanju skupine na voljo pri predsednici te skupine, dr. Mojci Juriševič.
- \*\*\*\* Na primer: sklepi z okrogle mize 6. 10. 2010 na temo Koliko nadarjenih zmore Slovenija? na [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/strokovno\\_delo/vsebinsko\\_poro%C4%8Dilo\\_okrogla\\_miza.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/strokovno_delo/vsebinsko_poro%C4%8Dilo_okrogla_miza.pdf), sklepi strokovnega posveta na temo »Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih« (2011) na <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1183/> in »Prepoznavanje nadarjenih učencev« (2015) na [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/strokovno\\_delo/Porocilo\\_in\\_sklepi\\_s\\_posveta.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/strokovno_delo/Porocilo_in_sklepi_s_posveta.pdf).
- \*\*\*\*\* V okviru ETSN oz. European Talent Support Network deluje CRSN oz. Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani od leta 2015 kot eden od ustanovnih evropskih centrov za nadarjene (European Talent Centre) in trenutno združuje 30 slovenskih vrtcev, šol, fakultet oz. univerz, raziskovalnih in nevladnih organizacij – znotraj slovenske ter evropske mreže si inštitucije izmenjujejo informacije, dobre prakse ter znanje o delu z nadarjenimi. Več: <https://www.pef.uni-lj.si/1153.html>.
- \*\*\*\*\* Na primer: Katalog KATIS za leto 2019/20 ponuja tri seminarje v okviru programov profesionalnega usposabljanja, in sicer *Delo z glasbeno nadarjenimi in Spodbujanje učnih interesov in ustvarjalnih potencialov v zgodnjem otroštvu* (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani) in *Mentorsko delo učitelja in glasbeno nadarjeni učenci v splošnem šolstvu* (Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani).
- \*\*\*\*\* Več o aktualnih ESS-projektih MIZŠ oz. Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport z naslovom »Spodbujanje prožnih oblik učenja in podpora kakovostni karierni orientaciji za nadarjene« v okviru projektov RaST: <http://www.projekt-rast.si/> in SKOZ: <https://skoz.si/>.

## KAJ KAŽEJO EMPIRIČNI IZSLEDKI V OKVIRU RAZISKOVALNE DEJAVNOSTI CENTRA ZA RAZISKOVANJE IN SPODBUJANJE NADARJENOSTI NA PEDAGOŠKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI (CRSN)

Ob pregledu objavljenega raziskovalnega dela se je mogoče strinjati, da je slovenski strokovni prostor podhranjen z empirično podprtimi spoznanji, ki bi olajšala sprejemanje pomembnih odločitev na področju obravnave nadarjenih. Zdi se, da gre ugotovitev deloma pripisati majhnemu številu slovenskih raziskovalcev, ki bi jih utegnili zanimati problematika nadarjenosti in nadarjenih, deloma pa verjetno tudi neobčutljivosti odločevalcev za spodbujanje in financiranje raziskovalnega dela na tem področju ter ne nazadnje strokovni ozaveščenosti in potrebam strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja za uporabo empirično podprtih pedagoških pristopov ter vključevanje empiričnih spoznanj v sprejemanje vsakodnevnih strokovnih odločitev.

V okviru CRSN smo v zadnjih letih izvedli oz. še izvajamo nekatere raziskave, da bi lahko bolje razumeli vzgojno-izobraževalni kontekst, v katerem izobražujemo nadarjene, ter nekatere značilnosti nadarjenih, ki so pomembne za učenje in poučevanje. V nadaljevanju so predstavljene pomembnejše raziskovalne ugotovitve, ki do zdaj iz njih izhajajo:

1. Strokovni delavci in starši imajo pozitivno naravnana stališča do nadarjenih učencev in dijakov in njihovega izobraževanja, pri čemer starši tistih, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, pogosteje izpostavljajo in/ali kritizirajo zaznani elitistični in ne inkluzivni pristop v obravnavi nadarjenih (Juriševič, 2012a; Juriševič in Žerak, 2019). Tudi študenti pedagoških prvostopenjskih študijskih programov – prihodnji učitelji – izražajo pozitivna stališča do nadarjenih in izobraževanja nadarjenih; le-ta se krepijo med študijem, poleg tega izbirni predmet o izobraževanju nadarjenih prispeva k bolj jasnim in pozitivno oblikovanim stališčem; študenti avtobiografsko pogosteje poročajo o negativnih kot o pozitivnih izkušnjah z izobraževanjem nadarjenih, predvsem z vidika ohlapnosti identifikacijskega postopka, neustreznega odnosa učiteljev do nadarjenih učencev in dijakov, skromne ponudbe dejavnosti za nadarjene na šoli in nepravilnosti kriterijev Zoisovega štipendiranja (Loboda, Bedek, Žerak, Juriševič in Vogrinc, v tisku).
2. Nadarjeni učenci in dijaki pojasnjujejo, da si v šoli ne želijo biti etiketirani zaradi svoje nadarjenosti, pač pa se želijo v šoli učiti glede na svoje interese in zmožnosti; izpostavljajo potrebo po spoštljivih odnosih v šoli in zaupanju od učiteljev ter o možnosti soodločanja pri šolskem učenju, poleg tega poudarjajo potrebo po več aktivnih oblikah učenja in poučevanja in avtentičnih učnih vsebinah (Juriševič, 2012a; Juriševič in Žerak, 2019). Nadarjeni učenci so za učenje motivirani tako notranje kot zunanje, od svojih vrstnikov se v povprečju razlikujejo bolj po intenziteti motiviranosti kakor po motivacijski strukturi; za učenje so jim pomembni dobri socialni odnosi in sodelovanje, dijaki izpostavljajo pomembno vlogo kompetentnega in osebno motivirajočega učitelja oz. mentorja (Juriševič, 2017).

3. Nadarjeni učenci in dijaki ne kažejo manjše osebne čvrstosti ali šibkosti v primerjavi s svojimi vrstniki; v povprečju so za šolsko delo vestni in ga radi odlično opravijo, so intelektualno radovedni in odprti za nove izkušnje. Pri soočanju s konfliktnimi situacijami v primerjavi s svojimi sošolci uporabljajo nekatere bolj prilagojene strategije, na primer načrtovanje za aktivno reševanje konflikta in/ali sprijaznjenje; za nastale konfliktno situacije manjkrat krivijo druge in/ali se ne obremenjujejo z razmišljanjem o katastrofičnih možnostih (Juriševič in Worrell, 2019). Samopodoba nadarjenih učencev in dijakov je podobno visoka kot pri njihovih vrstnikih, z leti šolanja se utrjuje višja samopodoba na področju šolskega učenja v primerjavi s sošolci (Juriševič, 2012a, 2012b; Juriševič in Worrell, 2019).
4. Nadarjeni učenci in dijaki kažejo do okolja drugačen odnos kot njihovi sošolci: okolje razumejo bolj v smislu ohranjanja oz. varovanja in manj v smislu izrabljanja, poleg tega izražajo več altruistične skrbi (skrbi za zdravje ljudi na splošno) zaradi okoljskih problemov kot njihovi vrstniki. Po drugi strani kažejo višjo stopnjo družbene odgovornosti kot vrstniki, kar pomeni, da se v povprečju bolj zanimajo za družbena vprašanja, delo v skupno dobro in lojalna ravnanja (Juriševič, Bogner, Krzywosz-Rynkiewicz, Worrell in Torkar, 2018).
5. Analiza vrtčevske obravnave predšolskih otrok, ki zmorejo več in/ali kažejo višjo stopnjo interesov za posamezna področja kot njihovi vrstniki, je pokazala, da strokovni delavci zaznavajo problematiko oz. različne učne potrebe in zmožnosti otrok, vendar več časa in prizadevanj namenjajo obravnavi otrok s posebnimi potrebami (med njimi so tudi nekateri nadarjeni oz. dvojno izjemni), ki je tudi jasno zastavljena; izražajo potrebe po strokovnih smernicah, ki bi bile v pomoč pri prepoznavanju in načinih usmerjanja otrok z visokimi učnimi potenciali v različne dejavnosti, in opozarjajo na nujnost sistemskih rešitev, s katerimi bi bilo mogoče podpreti strokovno delo (Juriševič, Devjak, Skubic, Berčnik in Žerak, 2019).
6. Obravnava nadarjenih poteka tudi v zasebnih ustanovah (vrtec, osnovna in/ali srednja šola), bodisi v prilagojeni različici priporočenih programskih dokumentov (Koncept, 1999; Koncept, 2007), kot denimo v katoliški šoli (npr. individualizirani načrti za vse učence oz. dijakke), ali pa konceptualno drugače, zaradi drugačnega pojmovanja nadarjenosti (vsak človek je nadarjen) in uresničevanja posebnih vzgojno-izobraževalnih načel, kot denimo v Montessori in walfdorskih ustanovah. Zasebne ustanove poročajo, da načrtno usmerjajo k spodbujanju močnih področij pri vseh učencih in dijakih in ne le pri tistih, ki so prepoznani kot nadarjeni v okviru identifikacijskega postopka, poleg tega namenjajo veliko pozornosti ustvarjalnosti pri učenju in poučevanju (Buchanan in Juriševič, 2017).

## KAKO NAPREJ

Na temelju povedanega je mogoče skleniti, da bi bilo višjo raven kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi na nacionalni ravni mogoče doseči premišljeno, z odpravljanjem zaznanih pomanjkljivosti in težav ter s smiselnim umeščanjem ugotovljenih manjkajočih elementov v celostni pristop po prednostnem seznamu, ki omogoča realen pogled v razvoj prihodnosti naše družbe oz. države.

Na prvem mestu bi bilo verjetno najbolj smiselno ustanoviti nacionalno koordinacijo, da bi po načelih sodelovalne kulture premislila cilje, zasnovala nacionalno vizijo ter pripravila strategijo, po kateri bi se ta uresničevala, vertikalno in horizontalno v nacionalnem vzgojno-izobraževalnem kontekstu, pa tudi na področju trga dela, na katerega mladi nadarjeni vstopajo. Seveda bi bilo nujno sočasno in v perspektivi misliti tudi na pogoje, ki bi omogočali uresničevanje strategije (npr. izobrazba in status pedagoških strokovnjakov in mentorjev, urejenost zakonodaje in sistemske

prilagoditve, finančna konstrukcija) ter metodologijo, ki bi spremljala in evalvirala uresničevanje ter učinkovitost razvoja. Odgovornost vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi je namreč v prvi vrsti skrb za spoštovanje pravic nadarjenih učencev do njim prilagojenega poučevanja v smislu inkluzivnega pedagoškega pristopa in spodbujanja celostnega osebnostnega razvoja, enako pomembna pa je tudi skrb, da nadarjeni sprejmejo odgovornost do lastnega učenja in znanja za osebno, pa tudi širšo družbeno korist (Armstrong, Armstrong in Spandagou, 2010; Smith, 2006).

## VIRI IN LITERATURA

- Armstrong, A. C., Armstrong, D., Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Bezić, T., Blažič, A., Brinar Huš, M., Boben, D., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Priročnik. Ljubljana, Slovenija: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T. (2011). *Dejavnosti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah Sloveniji, od leta 1996 do 2011*. Neobjavljeno poročilo v okviru projekta Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu (Evropski socialni skladi 2010-2012). Ljubljana, Slovenija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Buchanan, N. K., Jurišević, M. (2017). Meeting the needs of GT students through school choice: A comparison of Hawaii and Slovenia. V: *Fifteenth Annual Hawaii International Conference on Education, Hawaiian, January 2nd - 6th, 2017*. Fifteenth Annual Hawaii International Conference on Education, January 2nd - 6th, 2017. Honolulu, Havaji.
- Jurišević, M. (2009). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli: stanje in perspektive *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 18, 153-168.
- Jurišević, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V: J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (str. 329-367). Ljubljana, Slovenija: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jurišević, M. (2012a). *Nadarjeni učenci v šoli*. Ljubljana, Slovenija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jurišević, M. (2012b). Academic self-concept: Does giftedness make a difference? V: V. Geršak, H. Korošec, E. Majaron in N. Turnšek (ur.), *Promoting the social emotional aspects of education = Spodbujanje socialno-čustvenih vidikov vzgoje in izobraževanja: a multi-faceted priority = raznotere naloge: conference proceedings*. Ljubljana, Slovenija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jurišević, M. (2015). Zagovorništvo v izobraževanju nadarjenih: zakaj in kako? V: M. Jurišević in P. Gradišek (ur.), *Prepoznavanje nadarjenih in delo z njimi v vrtcu in šoli: zbornik predstavljenih prispevkov: mednarodna strokovna konferenca, 20.-21. avgust 2015, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*. Ljubljana, Slovenija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jurišević, M. (2016). Nerazumljena ali nezaželena strategija izobraževanja nadarjenih? *Šolski razgledi: pedagoški strokovno-informativni časnik*, 67(10), 1.
- Jurišević, M. (2017). Motivating gifted students. V: J. R. Cross, C. O'Reilly, T. L. Cross (ur.), *Providing for the special needs of students with gifts & talents* (str. 235-262). Dublin, Irsko: CTYI Press.
- Jurišević, M., Bogner, F. X., Krzywosz-Rynkiewicz, B., Worrell, F. C., Torkar, G. (2018). Gifted students' attitudes towards environment and society. V: *Working with gifted students in the 21st century: book of abstracts*, 16th Conference of the European Council for High Ability, 8th - 11th August 2018, Croke Park, Dublin. Dublin, Irsko: CTYI Press.
- Jurišević, M., Devjak, T., Skubic, D., Berčnik, S., Žerak, U. (2019). *Odnos pedagoških delavcev do kultiviranja potencialov nadarjenih otrok v zgodnjem otroštvu - VRT*. Predstavitev raziskave v okviru 6. študijskega popoldneva CRSN na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, 4. 12. 2019, Ljubljana, Slovenija.
- Jurišević, M., Worrell, F. C. (2019). Socio-emotional characteristics of gifted adolescents: Self-concept, personality, cognitive coping, and perfectionism. V: *Book of abstracts. XVI European Congress of Psychology (ECP 2019)*, 2-5 July, 2019, Lomonosov Moscow State University, Moscow. Moskva, Rusija: Moscow University Press.
- Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli (1999). <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>.
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007). [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/koncept\\_viz\\_nad\\_srednje\\_marec\\_07.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/koncept_viz_nad_srednje_marec_07.pdf).
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana, Slovenija: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana, Slovenija: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Loboda, M., Bedek, N., Žerak, U., Jurišević, M., Vogrinc, J. (v tisku). Stališča študentov pedagoških smeri do nadarjenih in njihovega izobraževanja. *Pedagoška obzorja - Didactica Slovenica*.
- Nagy, M. (2016). Čas za prenovu Zoisovega štipendiranja. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 25, 1-17. doi: 10.20419/2016.25.439.
- Robinson, W., Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education: Using the whole school approach*. London, Združeno kraljestvo: Routledge.
- Smith, C. M. M. (2006). Principles of inclusion: Implications for able pupils. V: C. M. M. Smith (ur.), *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners* (str. 3-22). London, Združeno kraljestvo: Routledge.
- Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019). [https://www.zrss.si/pdf/strokovna\\_izhodišca\\_nadarjeni.pdf](https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodišca_nadarjeni.pdf).
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (ur.) (2019). *The psychology of high performance. Developing human potentials into domain-specific talent*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ZOsn - Zakon o osnovni šoli. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
- ZPSI-1 - Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.
- ZGim - Zakon o gimnazijah. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>.

Dr. Monika Mithans

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

# NADARJENI UČENCI IN NJIHOVE MOŽNOSTI AKTIVNEGA SOOBLIKOVANJA UČNEGA PROCESA

*Gifted and Talented Students and the Possibilities of their Active Co-creation of the Learning Process*

## IZVLEČEK

V prispevku se posvečamo možnostim participacije nadarjenih učencev pri oblikovanju zanje potrebnih prilagoditev in šolskega vsakdana. Predstavljeni so formalni in strokovni dokumenti, ki opredeljujejo identifikacijo nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi v slovenskih osnovnih šolah.

Orisane so temeljne značilnosti participacije in nadarjenosti. V sklepnem delu je predstavljen položaj participacije nadarjenih učencev, podani pa so tudi nasveti za njeno udejanjanje v pedagoški praksi.

**Ključne besede:** nadarjeni učenci, participacija, osnovna šola, šolska zakonodaja

## ABSTRACT

The article focuses on the possibilities of gifted and talented students' participation in creating the adjustments and everyday school environment they need. It introduces the formal and professional documents that define the identification of the gifted and talented students as well as the educational work with them in Slovenian primary schools.

Included are the basic features of participation and talent, and the article concludes by describing the position of the gifted and talented students' participation with recommendations for its realisation in pedagogical practice.

**Keywords:** gifted and talented students, participation, primary school, school legislation

## UVOD

Vodilno vzgojno-izobraževalno usmeritev sodobne šole predstavlja koncept inkluzije, ki na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev opozarja na spoštovanje pravic nadarjenih za njim prilagojeno poučevanje, hkrati pa opozarja na sprejemanje odgovornosti za lastno učenje in znanje (Smith, 2006).

V skladu z načeli osnovne šole je vzgojno-izobraževalno delo treba organizirati tako, da bodo vsi učenci imeli možnosti optimalnega razvoja, torej tudi nadarjeni. V skladu z načelom enakih možnosti je navedeno, da mora šola zagotoviti kader, ki bo čim bolj spodbujal kakovostno delo z nadarjenimi učenci (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011).

Tako kot večinska populacija učencev bodo tudi nadarjeni učenci, ki bodo imeli možnost aktivnega soodločanja v vzgojno-izobraževalnem procesu in pri oblikovanju zanje potrebnih prilagoditev, za šolsko delo bolj motivirani

(Kötter, Schmidt in Ziegler, 2001; Kovač, 2008). Pravica do participacije spada med temeljne pravice otrok (gl. Dürr, 2005), ki so zapisane v *Konvenciji o otrokovih pravicah* (2009) in vključene v slovenske systemske dokumente s področja vzgoje in izobraževanja.

Nadarjeni, ki naj bi v določenem pogledu prekašali vrstnike (Žagar, 2001), bi torej morali biti tudi sposobnejši sprejemati lastne odločitve in prevzemati z njimi povezane odgovornosti.

V nadaljevanju bomo osvetlili pomen participacije in nadarjenosti v vzgojno-izobraževalnem vsakdanu ter preverili, kako je zakonsko urejeno področje participacije nadarjenih učencev v osnovnošolskem izobraževanju.

## PARTICIPACIJA

V današnjem času je ideja o participaciji otrok v vzgoji in izobraževanju splošno sprejeta. Strokovne ideje in koncep-

ti so vzpostavili prepričanje, da je otroka treba upoštevati kot aktivno učečo se osebo ter mu zagotoviti participacijo v vzgojno-izobraževalnih procesih in pri odločanju o lastnih interesih. Še vedno pa ostaja odprto vprašanje, do katere mere smo odrasli pripravljene sprejeti aktivno participacijo otrok (Kroflič, 2013).

Participacija, ki jo Hart (1992) opredeljuje kot soudeležbo otrok pri sprejemanju odločitev v procesih, ki se dotikajo posameznika in skupnosti, v kateri živi, je neodtujljiva pravica otrok.

Ideja o participaciji je v pedagoški tradiciji prisotna že od samega začetka pojmovanja pedagogike kot akademske discipline. Dokončno pa se je participacija otrok uveljavila leta 1989 s sprejetjem *Mednarodne konvencije o otrokovih pravicah* (2009) (Kroflič, 2013), ki v okviru enega od štirih prednostnih področij opredeljuje tudi pravico do participacije.

S sprejetjem *Konvencije* (2009) so se vse države podpisnice zavezale, da bodo otrokom priznale pravico »biti slišan in upoštevan«. Slovensko šolstvo se je začelo otrokovim pravicam intenzivneje posvečati po osamosvojitvi (Strehar, 2011). Leta 1995, z izidom prve *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju* v Republiki Sloveniji, je participacija postala del obvezujoče razprave in implementacije (Rutar, 2012), saj sta bili vzgoja in participacija takrat uvrščeni med načela uresničevanja vzgoje in izobraževanja (Bela knjiga, 1995: 30–31).

Težnja slovenskega šolstva po aktivni participaciji otrok se odraža v ciljih vzgoje in izobraževanja, ki med drugim težijo k vzgoji in izobraževanju »za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo« (ZOFVI, 2007, čl. 2 in ZOsn, 2006, čl. 2). V 2. členu *Zakona o OŠ* je med cilji izpostavljen tudi pomen razvoja socialnih kompetenc (strpnost, sodelovanje, sprejemanje drugačnosti, spoštovanje človekovih pravic itd.). Pomen participacije je v ciljih predstavljen le posredno, izpostavljene so vrednote in sposobnosti, ki učencem omogočajo večjo participacijo v šoli in zunaj nje (Kodela in Lesar, 2015).

Poleg formalne zakonske podlage v prid uresničevanju aktivne participacije učencev govorijo tudi njeni pozitivni učinki, saj sta kakovost šolskega dela in zadovoljstvo učencev s šolo v veliki meri odvisna od stopnje vključenosti in participacije vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa (Kovač idr., 2008; Pereira, Mouraz in Figueiredo, 2014). Aktivno vključevanje učencev ima poleg navedenega pozitivne učinke tudi na motivacijo za delo (Kötters, Schmidt, Ziegler, 2001; Kovač, 2008). Kljub temu raziskave razkrivajo, da je resnična participacija v pedagoški praksi redka (Kurth-Buchholz, 2011; Mithans, 2017).

K. Strehar (2011) je prepričana, da mora biti učencem zagotovljeno, da svoje pravice spoznava neposredno v šolskem življenju, pri delu in prek določenih predmetov (državlanska in domovinska vzgoja, etika, zgodovina). Poleg tega jim mora šola omogočiti in spodbujati razvoj veščin, ki jih potrebujejo za uveljavljanje otrokovih pravic v vseh stopnjah pedagoškega procesa.

Resnično razumevanje demokratične participacije in pridobivanje zanjo potrebnih kompetenc je namreč mogoče le prek neposredne izkušnje oz. z izvajanjem dejavnosti (Hart, 1992).

## NADARJENI UČENCI

Tako kot ideja o participaciji je tudi zanimanje za nadarjene učence zelo staro. Izbor nadarjenih otrok je tako predlagal že Platon, v 15. stoletju je bila v Turčiji ustanovljena posebna šola za najpametnejše otroke in leta 1883 je Galton objavil prvo znanstveno študijo o izvoru in razvoju genialnosti. Kljub temu pa še danes na tem področju vlada neenotnost na področju terminologije ter definiranja in odkrivanja nadarjenih (Žagar, 2001). Tako se v povezavi z nadarjenimi učenci se uporabljajo izrazi sposobni, nadpovprečno sposobni, izjemni, talentirani, nadarjeni, učenci z višjimi učnimi potenciali idr. (George, 1997).

Enotne definicije nadarjenosti ni, saj se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999; gl. Ferbežen, 2001) (v nadaljevanju Koncept).

Dileme nastopijo tudi pri odkrivanju nadarjenih, saj strokovnjaki priporočajo različne metode odkrivanja nadarjenosti. Nobena posamična metoda pa ne more povsem zanesljivo napovedati nadarjenosti (Žagar, 2001).

Freeman idr. (2010) so v svoji raziskavi ugotovili, da po svetu kombinirajo različne postopke identifikacije nadarjenih učencev. Najpogosteje se kot samostojen kriterij ali v kombinaciji s preostalimi kriteriji uporablja ocena učitelja (80 %), več kot 60 % vprašanih je kot samostojen postopek ali v kombinaciji s preostalimi navedlo tudi šolske ocene in teste znanja ter podatke staršev oz. skupnosti. Pogosto (55 %) so vprašani odgovarjali tudi, da se kot kriterij kategorizacije uporabljajo testi intelektualnih sposobnosti. Sledijo drugi testi, ocene šolskega psihologa, sprotno delo učenca pri pouku in testi ustvarjalnosti.

Ne glede na vse izpostavljene dileme pa strokovnjaki soglašajo s splošnim opisom, da so nadarjeni učenci tisti, ki »v določenem pogledu prekašajo primerjalno skupino enako starih otrok« (Žagar, 2001: 4).

Nadarjeni učenci imajo nekatere osebne lastnosti, ki jih pri večinski populaciji ne najdemo ali so pri nadarjenih izrazitejše. Tako med nadarjenimi najdemo osebne lastnosti, kot so razvito divergentno in logično mišljenje, nenavadna domišljija, sposobnost natančnega opazovanja, dober spomin in razvit smisel za humor. Odlikuje jih široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnosti na umetniškem področju ter motorična spretnost in vzdržljivost. Nadarjeni imajo pogosto visoko potrebo po doseganju odličnosti, so radovedni, vztrajni in visoko storilnostno motivirani. Med nadarjenimi je močno razvit občutek za pravičnost, so neodvisni in samostojni, imajo vodstvene sposobnosti, znajo organizirati delo in so empatični (Koncept, 1999).

Tudi med nadarjenimi so učno neuspešni učenci, ki jih šolsko delo ne zanima, jih je strah šolskega spraševanja, imajo nizko samopodobo, niso sposobni sodelovati v skupini, imajo slabo pozornost, so hiperaktivni, čustveno in socialno nezreli ali jih pri doseganju višjih rezultatov ovirajo drugi dejavniki. Vse te lastnosti pa ne bi smele biti ovira pri odkrivanju njihove nadarjenosti (Koncept, 1999). In ker so prav učitelji najpomembnejši pri odkrivanju in spodbujanju razvoja nadarjenih, je njihovemu izobraževanju, strokovnemu spopolnjevanju in pomoči treba nameniti vso pozornost (Bezić, 2001).

## POLOŽAJ PARTICIPACIJE NADARJENIH V TEMELJNIH DOKUMENTIH

V 11. členu ZOsn (2006) so nadarjeni učenci opredeljeni kot tisti, ki »izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu«. Prav ta člen ZOsn (2006) nadarjenim učencem zagotavlja pravico do prilagajanja vsebin, metod in oblik dela ter vključitve v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela. Kodela in Lesar (2015) v povezavi s tem izpostavljata dejstvo, da je zelo nejasno opredeljena njihova participacija pri zagotavljanju zakonsko določenih prilagoditev, saj iz navedenega ni mogoče razbrati, v kolikšni meri je učencem omogočeno izraziti svoje mnenje in v kolikšni meri je to upoštevano pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti.

Leta 1999 je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje sprejel *Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*, v katerem sta podrobneje opredeljena odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi. Z vidika participacije učencem pa v *Konceptu* (1999) ni posebej izpostavljen pomen aktivnega sodelovanja učencev.

Koncept najprej natančno opredeljuje proces odkrivanja učencev, »ki vključuje evidentiranje, identifikacijo ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev« (prav tam: 7).

V postopku evidentiranja se upošteva prisotnost vsaj enega od naslednjih kriterijev: visok učni uspeh, izjemni dosežki, mnenje učitelja, najvišji rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih, nadpovprečni rezultati na področju izbranih interesnih dejavnosti (hobiji) ter pozitivno mnenje šolske svetovalne službe. Med evidentirane učence so izbrani tisti, ki izpolnjujejo vsaj enega od navedenih kriterijev (prav tam).

Ti učenci so nato vključeni v poglobljeno obravnavo – identifikacijo, ki vključuje tri merila: oceno učiteljev, test sposobnosti in test ustvarjalnosti (*Koncept*, 1999; Boben, 2006). Kot nadarjeni so identificirani učenci, ki so vsaj pri enem izmed navedenih kriterijev dosegli nadpovprečen rezultat (*Koncept*, 1999).

Zadnjo stopnjo odkrivanja nadarjenih predstavlja seznanitev staršev s pridobljenimi rezultati identifikacije in pridobitev njihovega mnenja o otrokovi nadarjenosti. Končna odločitev je v rokah oddelčnega učiteljskega zbora, ki v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in koordinatorjem za delo z nadarjenimi učenci na šoli poda končno oceno o učenčevi nadarjenosti (prav tam).

V procesu odkrivanja nadarjenih sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba, starši in po potrebi zunanji strokovnjaki. Praviloma se izpelje v prvem in drugem triletju. Zaradi zagotavljanja enakih možnosti za vse se lahko po potrebi ponovi še v tretjem triletju (prav tam). Iz zapisanega izhaja, da *Koncept* (1999) pri odkrivanju nadarjenih ne predvideva aktivne soudeležbe učencev.

Fazi odkrivanja nadarjenih sledi faza dela z nadarjenimi učenci. V prvem triletju se delo z nadarjenimi učenci najpogosteje izvaja kot oblika notranje diferenciacije pri pouku. Ločevanje nadarjenih učencev iz razreda je priporočljivo le občasno (dodatni pouk, razne interesne dejavnosti idr.). V drugem in tretjem triletju pa naj bi se delo razširilo in izvajalo v obliki fleksibilne in delne zunanje diferenciacije (prav tam).

Pri delu z nadarjenimi učenci je soustvarjanje zagotovljeno učencem drugega in tretjega triletja, saj *Koncept* (1999) predvideva, da se morajo z vključitvijo v posebne dodatne

oblike dela poleg staršev v drugem in tretjem triletju strinjati tudi učenci (prav tam).

Leta 2000 je Zavod RS za šolstvo pripravil priročnik *Operacionalizacija koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*, ki podrobneje opredeljuje v *Konceptu* (1999) zapisana izhodišča za odkrivanje nadarjenih in delo z njimi. Tudi v skladu z *Operacionalizacijo Koncepta* (2000) v fazi odkrivanja nadarjenih učencev ni predvidno njihovo aktivno sodelovanje.

Soodločanje pa jim je zagotovljeno v fazi dela z njimi, kjer je jasno zapisano, da jim mora biti dana možnost sodelovanja (pogovori z učenci) pri pripravi individualiziranega programa dela (IP) in možnost, da povedo svoje mnenje o pripravljenem IP (prav tam). Temeljna vloga strokovnih delavcev šole je v tem, da učencem in staršem nudijo kakovostne informacije in jim svetujejo, da bodo lahko sprejeli ustrezne odločitve (Bezić, 2006b).

V nadaljevanju je predvideno tudi aktivno sodelovanje učencev pri izvajanju in sprotne spremljanju IP ter pri analizi uresničevanja ciljev. V tej sklepni fazi imajo učenci možnost podati soglasje za nadaljevanje ali spremembo IP (*Operacionalizacija koncepta*, 2000).

Pri delu z nadarjenimi učenci morajo strokovni delavci vnaprej načrtovati ponudbo programov, ki bodo podpirali razvoj nadarjenega, hkrati pa morajo pustiti prostor za ideje nadarjenih glede vsebine in načine dela (Bezić, 2006a).

Analiza *Operacionalizacije koncepta* (2000) razkriva, da je pri delu z nadarjenimi učenci oblikovanje individualiziranega programa v rokah odraslih. Hkrati pa je učencem zagotovljeno aktivno sodelovanje pri pripravi, izvedbi in evalvaciji oblikovanega individualiziranega programa. V vseh fazah oblikovanja individualiziranega programa se upošteva mnenje učencev, ki so vključeni tudi v sprejemanje odločitev, kar ustreza 6. stopnji participacije po Hartu (1992). V nasprotju z učenci z učnimi težavami in posebnimi potrebami (gl. Magajna idr., 2008; Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011; Kodela in Lesar, 2015) nadarjeni učenci niso vključeni v proces prepoznavanja in odkrivanja nadarjenosti.

Tudi na tem mestu je treba opozoriti na dejstvo, da je participacija nadarjenih učencev v veliki meri odvisna od odnosa strokovnih delavcev in njihovega znanja za delo z nadarjenimi, saj so prav kompetentni učitelji in ustrezne spodbude za učenje in vodenje tisto, kar nadarjeni učenci potrebujejo za svoj učni razvoj (Juriševič, 2012). Žal pa ni vsak učitelj dovolj dober učitelj, da bi lahko zagotovil in razumel različne potrebe nadarjenih učencev (Kukanja Gabrijelčič, 2014).

## SKLEP

Kljub dolgi zgodovini uveljavljanja koncepta participacije na področju šolstva mnogi strokovnjaki za prikriti kurikulum v šolah opozarjajo na vsakdanjo šolsko rutino, ki učence navaja na osnovno izkušnjo biti ne slišani (Bregar Golobič, 2011). Učenci morajo imeti možnost izraziti svoje mnenje o delu, ki se nanaša neposredno nanje, kajti participacija učencev v šoli je enako pomembna kot prispevki vseh preostalih uporabnikov šole. Poleg tega so učenci na šoli številčno v večini in posledično pomembno prispevajo k oblikovanju šolske klime in kulture (Kovač, 2008).

Za učinkovite šole, ki jih opredeljujejo višji rezultati učencev, je značilna višja stopnja vključevanja učencev v pouk in aktivnejše sodelovanje učencev z učitelji (Kranjc, 2019).

Pregled dokumentov in zakonodaje na področju participacije nadarjenih učencev je pokazal, da je participacija nadarjenih pri zagotavljanju zanje pomembnih prilagoditev v temeljnem zakonu (ZOsn, 2006) opredeljena zelo nejasno. Tudi *Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (1999) pomenu aktivnega sodelovanja nadarjenih učencev ne posveča posebne pozornosti.

V nasprotju z učenci z učnimi težavami in posebnimi potrebami (gl. Magajna idr., 2008; Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011; Kodela in Lesar, 2015) nadarjeni učenci niso vključeni v postopek prepoznavanja oz. odkrivanja lastne nadarjenosti.

V skladu s *Konceptom* (1999) in njegovo *Operacionalizacijo* (2000) je participacija nadarjenim učencem zagotovljena v fazi dela z nadarjenimi, saj imajo prek pogovora možnost sodelovati pri pripravi, izvajanju in sprotnem spremljanju individualiziranega programa dela ter možnost aktivno sodelovati pri analizi njegovega uresničevanja.

Vse usmeritve, priporočila in zakonske podlage za aktivno vključevanje nadarjenih učencev v vzgojno-izobraževalni proces nikakor niso zadosten pogoj za njihovo aktivno

participacijo. Predstavljajo le smernice, ki učiteljem kažejo poti za aktivno vključevanje nadarjenih v šolsko prakso (Kodela in Lesar, 2015). Brez angažiranih učiteljev, ki so pripravljeni sprejeti odgovornost za omogočanje aktivne participacije učencev, soodločanje nadarjenih ne bo našlo poti v pedagoško prakso.

Prav učitelji so najpomembnejši pri odkrivanju in spodbujanju razvoja nadarjenih in zato je njihovemu izobraževanju, strokovnemu spopolnjevanju in konkretni podpori treba nameniti vso skrb (Bezić, 2001). Aktivna participacija nadarjenih je možna le, če bodo učitelji in drugi strokovni delavci imeli dovolj strokovnega znanja in bodo pripravljeni sprejeti odgovornost za aktivno vključevanje nadarjenih v vzgojno-izobraževalno prakso (gl. Mithans, 2016).

Tudi pri delu z nadarjenimi ne smemo pozabiti na pomen vodstva šole, ki nosi odgovornost za kakovostno pripravo strokovnih delavcev šole in za informiranje staršev ter širšega okolja, kar pripomore h kakovosti izobraževanja nadarjenih (Bezić, 2006a). Vodstvo šole s svojim zgledom in demokratičnim stilom vodenja učitelje vzpodbuja k aktivnemu vključevanju učencev ter je odgovorno za uresničevanje formalno danih možnosti soodločanja (Kovač, 2008).

## VIRI IN LITERATURA

- Bezić, T. (2001). Odkrivanje nadarjenih učencev v osnovni šoli in delo z njimi. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 2, 15-21.
- Bezić, T. (2006a). Operacionalizacija Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V: *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T. (2006b). Individualizirani program vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene učence. V: *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Boben, D. (2006). Identifikacija po Konceptu in pripomočki zanj. V: *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bregar Golobič, K. (2011). O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikritega kurikula v šoli: glas učenca! V: *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dürr, K. (2005). *The school: A democratic learning community. The all-European study on pupils' participation in school*. Strasbourg: Svet Evrope. [http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/School\\_democraticlearning\\_community\\_EN.pdf](http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/School_democraticlearning_community_EN.pdf) (dostopno 16. 4. 2019).
- Feržež, I. (2001). Nadarjeni otroci v Sloveniji med teorijo in prakso. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 2, 8-14.
- Freeman, J., Raffan, J., Warwick, I. (2010). Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey. Research report. <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport.pdf> (dostopno 10. 9. 2019).
- George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. Florence: Unicef, International Child Development Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html> (dostopno 10. 9. 2019).
- Izhodišča kurikularne preнове: nacionalni kurikularni svet: Slovenija* (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Jurišević, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kodela, T., Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? V: *Sodobna pedagogika*, 3, 36-51.
- Konvenca o otrokovih pravicah* (2009) Ljubljana: Unicef Slovenija. <https://unicef.blob.core.windows.net/uploaded/documents/KOP.pdf> (dostopno 9. 9. 2019).
- Kötters, C., Schmidt, R., Ziegler, C. (2001). Partizipation im Unterricht - Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. V: *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Kovač, T. (2008). Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Kovač, T., Resman, M., Rajkovič, V. (2008). Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela. Moč participacije učencev. V: *Sodobna pedagogika*, 2, 180-201.
- Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf> (dostopno 3. 9. 2019).
- Kranjc, T. (2019). Šolska kultura in klima - 2. del. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 2-3, 26-32.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2013). Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu - pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo. V: *Nacionalna konferenca Socialna in državljanska odgovornost: Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. <https://www.zrss.si/sidro/files/SIDRO2013-zbornik.pdf> (dostopno 3. 9. 2019).
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2014). Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. V: *Revija za elementarno izobraževanje*, 1, 83-97.
- Kurth-Buchholz, E. (2011). Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern: Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann Verlag.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar - Golobič, K. (2008). Koncept dela: učne težave v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mithans, M. (2016). Učitelj, pomemben dejavnik participacije učencev? V: *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij (743-752)*. Polhov Gradec: Eduvision.
- Mithans, M. (2017). Participacija učencev pri pouku in na šoli. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Operacionalizacija koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (2000). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pereira, F., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2014). Student Participation in School Life: The »Student Voice« and Mitigated Democracy. V: *Croatian Journal of Education*, 16 (4), 935-975.
- Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? V: *Sodobna pedagogika*, 63 (3), 86-98.
- Smith, C. M. M. (2006). Principles of inclusion: Implications for able pupils. V: *Including the gifted and talented: making inclusion work for more gifted and able learners*. London: Routledge.
- Strehar, K. (2011). *Skupnost učencev šole in otroški parlament med idejo in prakso*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/536/> (dostopno 16. 4. 2019).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/*. (2007). Ur. l. RS, št. 16/07, 36/08, 58/09, 64/09, 65/09, 20/11, 40/12-ZUJF, 57/12-ZPCP-2D, 47/15-ZOFVI-3, 46/16-ZOFVI-L, 25/17 - ZVaj (l. 2. 2007).
- Zakon o osnovni šoli /ZOsn/* (2006). Ur. l. RS, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12-ZUJF, 63/13, 46/16-ZOFVI-L (l. 4. 2006).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP/* (2011). Ur. l. RS, št. 58/2011, 90/2012 (20. 7. 2011).
- Žagar, D. (2001). Kdo so nadarjeni učenci? *Vzgoja in izobraževanje*, 32 (2), 4-7.

# VLOGA EVALVACIJE V IZOBRAŽEVANJU NADARJENIH

## *The Role of Evaluation in the Gifted and Talented Education*

### IZVLEČEK

V prispevku so podane izbrane strokovne podlage za izvajanje evalvacije izobraževalnih aktivnosti za nadarjene, ki so nastale v okviru projekta PROGA na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Odgovarjajo na dve temeljni vprašanji prakse, utemeljene na dokazih: zakaj evalvirati izobraževanje nadarjenih in kako. Za zagotavljanje kakovosti izobraževanja nadarjenih je namreč ključno spremljanje in evalviranje učinkov dela z nadarjenimi, da bi bilo mogoče načrtovati in sproti vpeljevati utemeljene izboljšave in/ali spremembe, ohranjati dobre prakse in opuščati tiste, ki se za izobraževanje nadarjenih niso izkazale za učinkovite.

**Ključne besede:** evalvacija, izobraževanje nadarjenih, obogatitvene aktivnosti, kakovost poučevanja

### ABSTRACT

The article introduces a selected professional basis for implementing the evaluation of educational activities for the gifted and talented, developed within the PROGA project at the Faculty of Education, University of Ljubljana, which answers two fundamental evidence-based questions of the pedagogical practice: Why and how to evaluate the gifted and talented education? In order to ensure the quality of the gifted and talented education, it is crucial that the effects of the work with the gifted and talented be monitored and evaluated as the basis for the planning and continuing to implement justifiable improvements and/or changes, maintaining good practices and abandoning those that have proved inefficient in the gifted and talented education.

**Keywords:** evaluation, gifted and talented education, improvement activities, teaching quality

Vzdolžne raziskave na področju izobraževanja nadarjenih kažejo dolgoročne koristi izvajanja prilagoditev učnih načrtov, programov in aktivnosti za delo z nadarjenimi učenci, ki se kažejo v povečanih dosežkih na določenih področjih, razvoju interesov in drugih elementov motivacije, ustvarjalnega mišljenja, produktivnosti in kariernih ciljev (Decourt, 1993; Hébert, 1993; Lubinski, Webb, Morelock in Benbow, 2001). V raziskavi Westberga (1999) se je denimo pokazalo, da so posamezniki, ki so bili vključeni v programe za nadarjene, ohranili svoje interese v daljšem časovnem obdobju in so po končanem izobraževanju ostali vključeni v ustvarjalno produktivno delo. Steenbergen-Hu in Olszewski-Kubilius (2016) prav tako izpostavljata pomen izobraževalnih programov in aktivnosti za nadarjene v smislu razvoja talentov in motiviranosti visoko sposobnih posameznikov, ki bodo v prihodnosti prevzeli vlogo vodilnih inovatorjev, strokovnjakov, ustvarjalcev in voditeljev. Renzulli (2005) je ugotovil, da so se številne inovacije na področju izobraževanja, kot sta na primer diferenciacija in obogatitvene dejavnosti, izkazale kot koristne za dosežke učencev, ki imajo različno raven sposobnosti ter prihajajo iz različnih etničnih in socialno-ekonomskih okolij. To z drugimi besedami pomeni, da so pedagoški pristopi, prvotno pripravljene za nadarjene učence, smiselni in koristni za vse učence, ne le za nadar-

jene. Podobno navaja Reis (2008), da so bile inovacije, ki so posledica razvoja izobraževanja nadarjenih učencev v ZDA, uspešno vpeljane kot prispevek v smislu kakovosti v različna izobraževalna okolja. V zadnjem času je razvoj talentov predstavljen tudi kot konceptualni model, ki poudarja zgodnjo obogatitev za vse otroke in dolgoročen področno specifičen izobraževalni program s ciljem omogočiti čim več posameznikom, da dosežejo najvišje ravni dosežkov na svojem področju talenta (Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011; Subotnik in Rickoff, 2010). Na tem mestu je zato smiselno opraviti s splošno znanim napačnim prepričanjem, da se bodo nadarjeni znašli sami, saj znajo vedno poskrbeti zase; oznaka »nadarjen« namreč ni sopomenka za vrhunsko uspešnost, ustvarjalno produktivnost ali doseganje uspehov brez vloženega truda in napora (Subotnik idr., 2011). Velja ravno nasprotno: nadarjeni učenci potrebujejo različne izobraževalne pristope, ki jim bodo predstavljali izziv pri rednem pouku, obogatitvene in zunajšolske dejavnosti, ki jim omogočajo kontinuiran napredek v šoli in zdrav socialno-čustveni razvoj (Loveless, Farkas in Duffett, 2008).

Upoštevaajoč vse omenjene koristi izobraževanja nadarjenih, je prav tako jasno razviden pomen zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kljub temu je treba poudariti, da vsi programi za nadarjene niso nujno koristni



za nadarjene učence, zlasti če niso oblikovani primereno in se ne izvajajo ustrezno. Hocket (2009) izpostavlja, da je kakovost splošnega izobraževanja in programov za nadarjene ogrožena predvsem v izobraževalnih okoljih, kjer se poudarja doseganje minimalnih standardov oz. kompetenc. V pregledu literature na področju izobraževanja nadarjenih avtor nadalje poudarja, da morajo biti tako splošni programi kot programi za nadarjene avtentični, učencem v izziv, imeti morajo smiselne cilje in biti morajo fleksibilni pri upoštevanju razlik med učenci. Navaja, da morajo visokokakovostni učni načrti na področju izobraževanja nadarjenih upoštevati naslednje:

- uporabo konceptualnega pristopa z namenom organizacije vsebine, ki vključuje specifično področje discipline in je integrativna;
- si prizadevati za napredni nivo razumevanja, ki presega splošni učni načrt prek abstrakcije, globine, širine in kompleksnosti znanja,
- od učencev zahtevati, da uporabijo postopke in materiale, ki so podobni tistim, ki jih imajo strokovnjaki na tem področju;
- vključujejo življenjske probleme, izdelke oz. rezultate, ki so transformacijski;
- so dovolj fleksibilni, da upoštevajo učenčev interes, samostojno učenje, raznolikost in prilagoditve določenih tem.

Na podlagi teoretskih spoznanj in empiričnih ugotovitev na področju nadarjenosti (Gagne, 1999; Subotnik idr., 2011) je smiselno poudariti, da kakovostni programi za nadarjene ob dosežkih na šolskem področju in razvoju sposobnosti namenjajo posebno pozornost socialno-čustvenemu razvoju nadarjenih učencev. Strokovnjaki so si enotni, da je duševno zdravje temelj za učinkovito učenje in uresničevanje posameznikovih potencialov, kar se kaže v njegovem delu in dosežkih.

## KAKO EVALVIRATI AKTIVNOSTI IN PROGRAME ZA NADARJENE

Prvi pomemben dejavnik pri evalvaciji programov za nadarjene je razmislek o virih, ki so na voljo, kar pomeni, da je treba narediti analizo potreb. Ker se proces identifikacije nadarjenih prepleta s procesom odločitev o programu za nadarjene, se pri razvoju programov za nadarjene pogosto srečujemo z dilemo. David in Rimm (1989, v: Boyd, 1992) izpostavljata, da lahko identifikacija učencev, ki se bodo udeležili programa za nadarjene, vpliva na zasnovi programa za te nadarjene učence, Clark (1988, v: Boyd, 1992) pa poudarja pomen upoštevanja potreb nadarjenih učencev pri zasnovi programa za nadarjene. Zato je treba v začetni fazi odgovoriti na naslednja vprašanja: Kaj se zgodi, ko opredelimo nadarjenost? Ali identificiramo učence in gradimo program glede na njihove specifične potrebe? Ali najprej sprejememo odločitev o vrsti programa in nato identificiramo učence, katerih potrebe so skladne z našim programom? Ne glede na izbrani pristop nam analiza potreb zagotovi potrebne informacije za odločitev o identifikaciji in nam lahko pomaga pri sprejemanju odločitev o programu, ki je najbolj primeren za nadarjene učence (Alexander in Muia, 1982; Clark, 1988, v: Boyd, 1992). Vsaka strokovna skupina za izobraževanje nadarjenih se mora sama odločiti, kateri pristop je etično oz. praktično bolj primeren glede na kontekst posamezne vzgojno-izo-

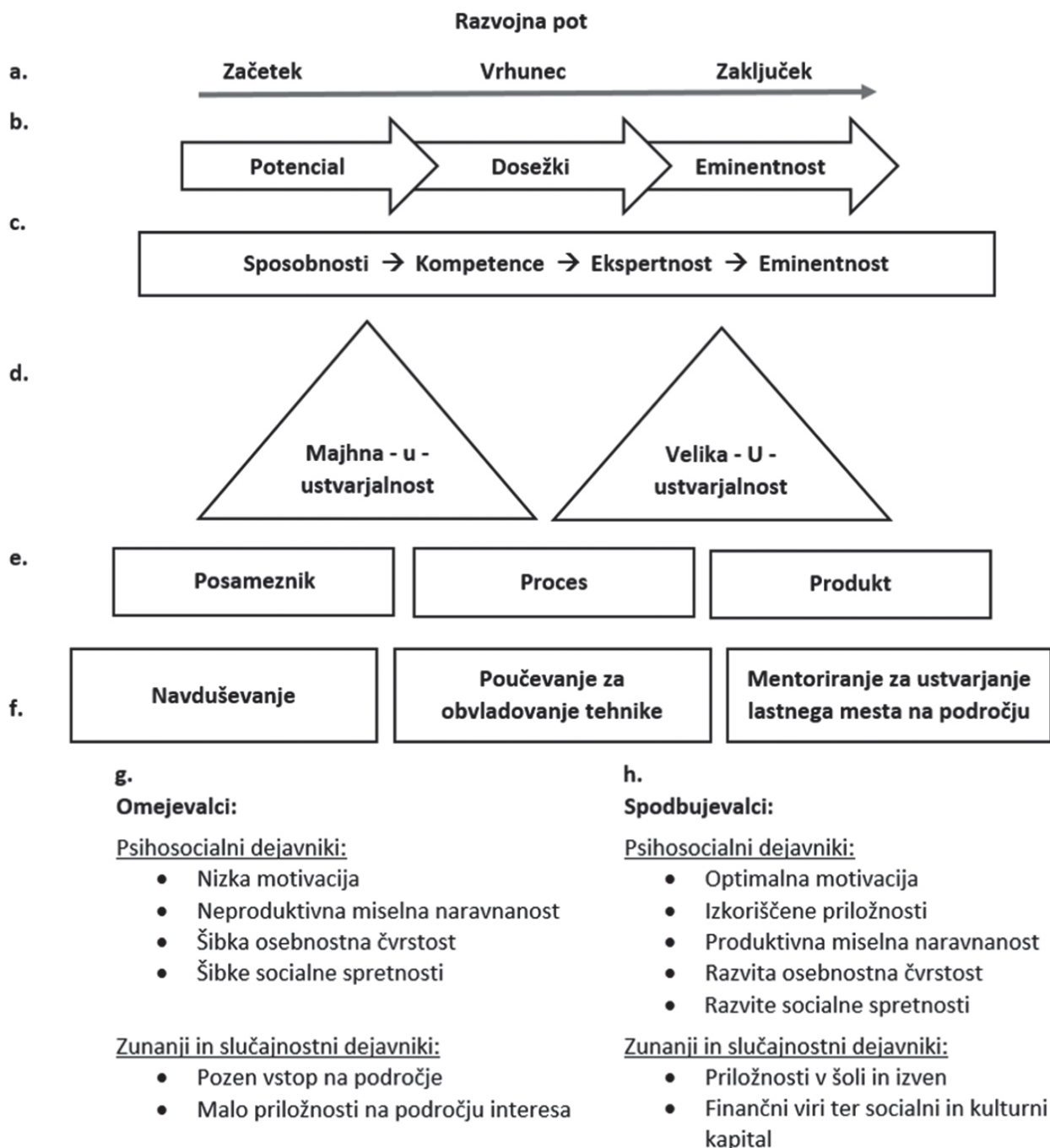
braževalne institucije (Renzulli, 1975, v: Boyd, 1992). Na podlagi analize potreb dobijo odločevalci potrebne informacije, ki jim omogočajo, da sprejmejo ustrezne odločitve pri načrtovanju programa za nadarjene. Nekateri menijo, da je proces analize potreb preveč časovno potraten, pretežak ali ni vreden truda. Na tem mestu je treba poudariti glavno prednost natančno izvedene analize potreb, in sicer zagotavlja jasnejšo sliko o tem, katere elemente programa lahko razvijamo in katerih ne, ko gre za specifični primer programov za nadarjene, ki so na voljo v točno določenem kontekstu (Boyd, 1992). Naslednji korak je temeljit načrt izvedbe programa, upoštevajoč njegovo kakovost. Nacionalno združenje za nadarjene otroke v ZDA (angl. *National Association for Gifted children* ali NAGC) je pred leti izdalo strokovno koristen vodnik za izvajanje visokokakovostnih programov za nadarjene (Johnsen, 2012). V njem so opisani glavni vidiki zagotavljanja kakovosti teh programov. Na tem mestu povzemamo najbolj bistvene. Kot prvi vidik je opisan proces identifikacije, ki mora biti celovit, povezan, tehnično ustrezen ter izpeljan tako, da ponudi učencem primerno okolje, kjer imajo možnost izraziti svoje različne potenciale in sposobnosti. Naslednji pomemben element so učitelji oziroma njihova splošna in specifična strokovna kompetentnost. Mentorji morajo biti ustrezno usposobljeni, saj lahko le strokovno kompetentni mentorji, ki v celoti razumejo značilnosti in potrebe nadarjenih učencev in spodbujajo njihovo samorazumevanje, nadarjenim zagotavljajo ustrezno podporo pri uresničevanju potencialov. Mentorji morajo učencem pomagati pri prepoznavanju njihovih interesov in močnih področij ter razvijati aktivnosti, ki se ujemajo s temi interesi in področji. Prav tako mentorji predstavljajo vzor, po potrebi sodelujejo z družinami nadarjenih učencev in učencem pomagajo pri karierni orientaciji. Za zagotavljanje ustrezne podpore nadarjenim učencem je torej ključnega pomena kakovosten vseživljenjski strokovni razvoj učiteljev mentorjev. Zato morajo učitelji sodelovati v raziskovalno podprtih raznovrstnih oblikah strokovnega izobraževanja in usposabljanja, na katerih pridobijo potrebna znanja in veščine o tem, kako razviti okolja in aktivnosti za visoko sposobne in talentirane učence. Vključevati se morajo v strokovne organizacije, redno spremljati in ocenjevati svoje poučevalne prakse in pristope ter opredeliti področja za osebni razvoj, pri tem pa morajo upoštevati pravila, politike in standarde etične prakse. Tretji pomemben vidik, ki ga je treba upoštevati, je načrtovanje programov. Strokovnjaki na področju izobraževanja morajo razviti celostne programe za učence z različnimi talenti, ki vključujejo diferencirane učne načrte na različnih predmetnih področjih, uporabljati uravnotežen sistem ocenjevanja in vključiti razvoj strategij za kritično in ustvarjalno mišljenje, metakognicijo in reševanje problemov. Četrti pomemben vidik, ki ga v učnem okolju ni možno popolnoma nadzorovati, se nanaša na celostni osebni razvoj posameznika. Pomembno je, da učencem nudimo podporo pri razvoju osebnih, socialnih, kulturnih, komunikacijskih in vodstvenih zmožnosti in predvsem spodbujamo njihovo samorazumevanje, samozagovornišvo, samoučinkovitost, zaupanje vase, notranjo in zunanjo motiviranost, vztrajnost, ustvarjalno mišljenje in učno samoregulacijo (Lee, Olszewski-Kubilius in Thomson, 2012; Subotnik, 2015). Treba je spodbujati razvoj pozitivnih vrstniških odnosov skupaj z medosebnimi in komunikacijskimi spretnostmi z različnimi posamezniki in skupinami, ki prispevajo k osebni in družbeni odgovornosti posameznika. Pomembno je, da ustvarimo učna okolja, v

katerih ne poudarjamo le visokih pričakovanj, temveč tudi napor in vložen trud, učenci pa se počutijo varne, rešujejo različne probleme, prevzemajo tveganja ter imajo zagotovljene priložnosti za samoraziskovanje in vodenje. Ne nazadnje so eden izmed najpomembnejših elementov kakovostnega izobraževanja nadarjenih systemska prizadevanja. Strokovnjaki na področju izobraževanja nadarjenih morajo biti aktivni pri oblikovanju politik, zagotavljanju zadostnega financiranja, koordiniranju različnih programov in aktivnosti, sodelovanju z družinami in preostalimi deležniki, vključno z razvojem in izvajanjem obsežnega nabora dejavnosti, kot so akceleracija, obogatitvene dejavnosti, razvrščanje v skupine, individualizirano učenje, mentorstvo, pripravništvo idr., ki omogočajo razvoj talentov na določenem področju.

Cilj evalvacije določenega programa je, da nam poda informacije o tem, kako program dejansko vpliva na dosežke in razvoj potencialov nadarjenih učencev. Vsaka evalvacija programa mora zato vključevati različne ravni (Worrell, Olszewski-Kubilius in Subotnik, 2018):

1. raven učenca oz. dijaka,
2. raven programa,
3. raven šole in
4. raven regije.

Upoštevač megamodel razvoja talentov (Slika 1; Subotnik idr., 2011), je na vsaki stopnji – stopnji potenciala, kompetentnosti in ekspertnosti – treba oceniti učne dosežke in psihosocialne spretnosti za posameznega učenca kot tudi



► SLIKA 1. Megamodel razvoja nadarjenosti – od sposobnosti do eminentnosti na določenem področju (Subotnik idr., 2011: 34, prirejeno z dovoljenjem avtorjev)

za učitelje, šole in regije. Pri oceni učnih dosežkov se na stopnji potenciala pri učencih osredotočamo predvsem na interes, angažiranost in v nekaterih primerih zgodnjo izraženost visokih ravni določenih spretnosti. Na stopnji kompetentnosti so vidni izjemni dosežki na določenem področju, ki sčasoma preidejo v samostojno učenje in razvite metakognitivne spretnosti. Na področju psihosocialnih spretnosti je žarišče evalvacije na stopnji potenciala na samoregulaciji čustev ter uravnavanju pozornosti pri učenju. Na stopnji kompetentnosti je treba oceniti vztrajnost in vloženi trud, tudi ob neuspehu, primerna stališča do vložene truda ter zmožnost za samostojno delo in učenje. Ocena psihosocialnih spretnosti na ravni ekspertnosti vključuje stopnjo identifikacije s področjem ter strategije spoprijemanja s tekmovalnostjo, perfekcionizmom, testno anksioznostjo ter situacijami, ki ogrožajo posameznikovo samopodobo (Worrell idr., 2018).

*Področja imajo razvojne poti z različnimi začetki, vrhunci in zaključki (a). Nadarjenost na določenem področju je ocenjena v odnosu do drugih (b) – na začetku kot potencial, kasneje kot prikazani dosežek in končno, v odraslosti, kot eminentnost (odličnost). Razvoj nadarjenosti je proces, ki vključuje več prehodov, skozi katere se sposobnosti razvijajo v kompetentnost (zmožnosti), kompetentnost v ekspertnost, ekspertnost pa v eminentnost (c). Te prehode označujejo različne ravni ustvarjalnosti (d), od začetne »majhne ustvarjalnosti« oz. »majhnega u« (neodvisno mišljenje, poigravanje z različnimi perspektivami, ustvarjanje projektov ali izdelkov, ki predstavljajo novost v primerjavi s projekti ali izdelki vrstnikov) do končne »velike ustvarjalnosti« oz. »velikega U«, ki je pogoj za doseganje eminentnosti. Prehodi vključujejo preusmerjanje poudarka (e) od »posameznika« (ustvarjalen pristop in odnos) prek »procesa« (usvajanje procesnih spretnosti in miselne naravnosti) k »izdelku« (ustvarjanje intelektualnih, umetniških ali praktičnih izdelkov ali izvedb). Za vsako stopnjo razvoja nadarjenosti so značilne različne učne metode in cilji (f) – na začetku za vključevanje mladih v vsebine ali na področja (»navduševanje«), nato kot podpora in pomoč pri usvajanju potrebnih spretnosti, znanj in vrednot (»poučevanje tehnike«) ter ne nazadnje kot razvoj lastnega področja udejstvovanja, stila, metode ali področja uporabnosti (»mentoriranje za ustvarjanje lastnega mesta na področju«). Prehod od kompetentnosti do eminentnosti je lahko omejen zaradi naslednjih dejavnikov (g): nizke motivacije, miselne naravnosti, ki zavira soočanje s težavami in rezilientnost, pomanjkljive ali zgolj naključne priložnosti za učenje. Napredovanje je mogoče izboljšati, ohranjati ali pospeševati (h) z dosegljivostjo vzgojno-izobraževalnih priložnosti, vključno z obogatitvenimi dejavnostmi zunaj pouka in z mentoriranjem, psihološko in socialno podporo od pomembnih drugih in s socialnim kapitalom.*

Evalvacija programa je uspešna, če je usmerjena k aktivnostim programa, odgovarja na potrebe različnih interesnih skupin (učenci, mentorji, starši ipd.) po specifičnih informacijah in zajame različne vidike, ko poroča o prednostih in slabostih programa (Robinson, Cotabish, Wood in O'Tuel, 2014). VanTassel-Baska (2006) navaja, da je pri evalvaciji programov za nadarjene treba uporabiti kombinacijo različnih metod zbiranja podatkov (opazovanje aktivnosti, vprašalniki, fokusne skupine, intervjuji).

Z namenom zagotavljanja in ohranjanja kakovosti v izobraževanju je pomembno, da evalviramo programe, ki so namenjeni nadarjenim učencem. Proces evalvacije programa je bistvenega pomena za uspeh tega programa, saj nudi

podatke o tem, v kolikšni meri program učinkovito izvaja načrtovane dejavnosti ter v kolikšnem obsegu dosega pričakovane rezultate. Evalvacija programa za nadarjene omogoča, da na podlagi zbranih podatkov pripravimo smernice za izboljšanje, razvoj, izpopolnitev in/ali širitev obstoječega programa. Koristne informacije lahko izhajajo iz spoznanja, v kolikšni meri program dosega svoje cilje. Še bolj pomembno pa je, da natančno preučimo vzroke, zakaj program dosega oz. ne dosega svojih ciljev. Namen izvedbe evalvacije programa je sistematično spremljanje ne le tega, kaj deluje in kaj ne, temveč tudi tega, kaj deluje za koga, kje in pod katerimi pogoji. S temi podatki pridobimo informacije o učinkih programa, njegovih možnih omejitvah in prednostih. Vsaka od teh komponent je bistvenega pomena za ustvarjanje sistema kakovostnih programov za nadarjene, ki pomembno prispevajo k optimalnemu učnemu, socialnemu in čustvenemu razvoju nadarjenih učencev (Callahan, Moon in Oh, 2017).

Evalvacija ima pomembno vlogo pri spremljanju in zagotavljanju kakovosti, saj nudi zanesljive postopke in empirične izsledke, ki so pomemben vir podatkov za odločevalce na tem področju (Cao, Jung in Lee, 2017; Neber in Heller, 2002; VanTassel-Baska in Robinson, 2017). Po drugi strani pa lahko rezultati evalvacije programov predstavljajo pomemben vidik za ozaveščanje in izobraževanje mentorjev in izvajalcev programov ter tako vplivajo na pozitivne spremembe v razvoju zagotavljanja kakovosti (Robinson idr., 2014). Zato je ključnega pomena, da se izdelata podroben načrt evalvacije programa že v zgodnji fazi oblikovanja programa (Nebel in Heller, 2002; VanTassel-Baska in Robinson, 2017). Izjemno pomembno je, da imamo na začetku jasno idejo o tem, zakaj je bil program zasnovan in kaj želimo z njim doseči. Cilji programa morajo biti zasnovani tako, da so iz njih razvidne koristi za učence, ki so vključeni vanj. Natančno opredeljeni cilji programa izvajalcem evalvacije omogočajo ustrezno interpretacijo rezultatov evalvacije (Borland, 1997). Bistveno je, da se evalvacijo vključi v vsakodnevno prakso na področju izvajanja programov za nadarjene učence. To bo omogočilo, da bodo mentorji in strokovnjaki na področju izobraževanja nadarjenih prepoznali vrednost evalvacije ter da bodo modeli dobrih praks evalvacije programa dostopni vsem zainteresiranim praktikom (Callahan, 2004; Conole, 2004).

## TEMELJNI IZSLEDKI EVALVACIJSKEGA PROJEKTA PROGA<sup>1</sup> IN PRIHODNJI IZZIVI

PROGA je triletni projekt zunanje primerjalne evalvacije aktivnosti za nadarjene dijake, ki potekajo v okviru dveh slovenskih srednješolskih središč. V projektu je raziskovanje usmerjeno na pet sklopov evalvacijskih aktivnosti. Ti so:

1. racionalna evalvacija, ki vključuje vsebinsko analizo projektne dokumentacije in intervjujev s koordinatorki središč;
2. formativna evalvacija z namenom spremljave načrtovanih ciljev središč;
3. kvantitativna in kvalitativna analiza izobraževalnega konteksta, v katerem poteka izobraževanje nadarjenih;

<sup>1</sup> Prožni model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti celostne obravnave nadarjenih dijakov in spodbujanja njihovega kariernega razvoja v slovenskem kontekstu – OP20.02053 MIZŠ in ESS (2017/20).

4. multipla empirična evalvacija izvedenih aktivnosti središč z namenom spremljanja kakovosti uresničevanja prožnih oblik učenja in skrbi za karierni razvoj in
5. metaevalvacija delovanja središč, ki koordinirata in izvajata aktivnosti za pripravo akcijskih načrtov izboljšav in nadaljnje samoregulacije na področju evalvacije. Pri tem so evalvacijske aktivnosti osredotočene na štiri vsebinske ravni. Na prvi ravni je pozornost usmerjena na konceptualizacijo projektnih aktivnosti, na drugi ravni na naravo in strukturo aktivnosti, na tretji na ustreznost mreženja posameznega srednješolskega središča z različnimi ustanovami in na četrti ravni na učinke izvedenih aktivnosti v smislu zagotavljanja prožnih oblik učenja in skrbi za karierni razvoj nadarjenih dijakov.

Natančneje, na podlagi teoretskih, empiričnih in praktičnih izhodišč o pomenu in načinu izvajanja evalvacije na področju izobraževanja nadarjenih, so bili v projektu PROGA oblikovani naslednji kazalniki kakovosti:

- (K1) Opredelitev in prepoznavanje nadarjenosti: Kaj je nadarjenost in kako je razumljena? Kdo, kaj prepoznavna nadarjenost in kako (s katero metodologijo)?
- (K2) Izbor (selekcija) nadarjenih dijakov za aktivnosti: Kdo izbira nadarjene dijake za aktivnosti in kako (s katero metodo)?
- (K3) Izbor (selekcija) mentorjev za aktivnosti: Katere so najbolj ustrezne kompetence mentorjev? Kdo izbira mentorje za aktivnosti in kako (s katero metodo)?
- (K4) Izbor (selekcija) aktivnosti: Analiza potreb. Karierni razvoj. Katere vrste aktivnosti so izbrane?
- (K5) Struktura aktivnosti: Kateri elementi, oblike, metode in postopki so predvideni?
- (K6) Izbor (selekcija) partnerjev za sodelovanje znotraj mreže: Kateri so glavni kriteriji? Kateri so kvalitativni/kvantitativni vidiki sodelovanja?
- (K7) Transfer izkušenj znotraj in zunaj mreže središča: Kakšna je smer in moč (narava) tega transferja? Načrtovanje izboljšav na temelju evalvacije?

Z odgovori na zgoraj navedena vprašanja so bile pridobljene informacije o avtentičnem kontekstu izvedenih aktivnosti v posameznem središču, denimo vsebinska analiza aktivnosti ter ustreznosti uporabljenih didaktičnih metod, rezultati aktivnosti in možnosti prenosa učinka aktivnosti. Izsledki evalvacije so uporabni pri napovedovanju možnih koristi in vpliva posamezne aktivnosti na kultivacijo potencialov nadarjenih dijakov in njihovega nadaljnega kariernega razvoja.

Dodatni izziv, ki je bil zaznan pri izvedbi evalvacije vzgojno-izobraževalnih aktivnosti za nadarjene dijake, je odnos različnih deležnikov (učitelji, mentorji, zunanji sodelavci, dijaki, starši ipd.) do evalvacije, kar plastično prikazuje naslednji komentar:



***Kot vodja samoevalvacije se srečujem z nemotiviranostjo akterjev na vseh ravneh (sodelavci, učitelji, dijaki in tudi starši). Vprašalnike izpolnjujejo po metodi ,samo da pridem čim prej skozi', v vprašanja***

***se ne poglobijo, imajo odpor do anket, pri predstavitvi rezultatov ne poslušajo, jih rezultati ne zanimajo ... občasno se sprašujem, zakaj še to počnemo, če je v interesu samo vodstvu; učitelji pa so mnenja, da se redko stvari po evalvaciji spremenijo. Spremenijo pa se ne, ker zakonsko ni dovolj podpore oz. spremembe niso možne ali izvedljive.***

Pomembno je, da so cilji evalvacije programa natančno opredeljeni, oviro pri evalvaciji pa lahko predstavlja tudi miselna naravnost posameznikov, ki so vključeni v proces evalvacije, denimo: »Včasih niso premišljeni cilji evalvacije in so anketni vprašalniki milo rečeno »čudni«, morda nepremišljeni, včasih je čutiti neko nastrojenost deležnikov že ob sami besedi »evalvacija«, včasih je evalvacija namenjena sama sebi, saj ni narejenih načrtov za upoštevanje evalvacije oziroma mnenj, ki jih z evalvacijo pridobimo.«

Iz povedanega je mogoče povzeti, da morajo biti za izvajanje evalvacije na področju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi vzpostavljeni naslednji pogoji:

- a) partnerski odnos med izvajalci evalvacije in izvajalci ter udeleženci aktivnosti, ki temelji na medsebojnem spoštovanju in zaupanju,
- b) poznavanje metod evalvacije,
- c) poznavanje dejanske prakse dela z nadarjenimi v kontekstu posamezne vzgojno-izobraževalne institucije,
- č) jasni, specifični in merljivi kriteriji ter cilji evalvacije,
- d) pripravljenost na organizacijske in vsebinske spremembe oz. izboljšave aktivnosti na podlagi rezultatov evalvacije,
- e) primeren odnos vključenih deležnikov do evalvacije,
- f) motiviranost za izvedbo evalvacije,
- g) točno določeni časovni okvirji izvedbe evalvacije aktivnosti in
- h) podpora vodstva vzgojno-izobraževalne institucije, v kateri se evalvacija izvaja. Za zagotavljanje kakovosti programov je bistveno, da evalvacija predstavlja sestavni del vseh aktivnosti na področju dela z nadarjenimi, njeni rezultati pa se uporabijo za načrtovanje in izboljšavo prihodnjih aktivnosti. Končni cilj kakovostnega programa, ki je namenjen razvoju talentov in močnih področij nadarjenih učencev in dijakov, je namreč povečati verjetnost, da bodo dosegali vrhunske dosežke na področju svojega talenta in tako tudi prispevali k razvoju družbe (Worrell idr., 2018).

## VIRI IN LITERATURA

- Borland, J. (1997). Evaluating gifted programs. V: N. Colangelo in G. Davis (ur.), *Handbook of gifted education* (253-266). Boston, MA: Allyn in Bacon.
- Boyd, L. (1992). The needs assessment – who needs it? *Roeper Review*, 15(2), 64-67.
- Callahan, C. M. (2004). Asking the right questions: The central issue in evaluating programmes for gifted and talented. V: C. M. Callahan (ur.), *Programme evaluation in gifted education* (str. 1-13). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal of the Education of the gifted*, 40(1), 20-49.
- Cao, T. H., Jung, J. Y., Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advance Academics*, 28(3), 163-203.
- Conole, G. (2004). The role of evaluation in the quality assurance of e-learning. *Learning & Teaching in Action*, 3(2), 15-17.
- Delcourt, M. A. B. (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining energy, interest, and imagination. *Gifted Child Quarterly*, 37, 23-31.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 230-234.
- Hébert, T. P. (1993). Reflections at graduation: The long-term impact of elementary school experiences in creative productivity. *Roeper Review*, 16, 22-28.
- Hockett, J. A. (2009). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 394-440.
- Johnsen, S. K. (2012). Introduction to the NAGC Pre-K-Grade 12 gifted programming standards. V: S. K. Johnsen (ur.), *Gifted education programming standards. A guide to planning and implementing high-quality services* (str. 1-26). Waco, TX: Prufrock Press.
- Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli [Gifted students in the Slovenian school]. Ljubljana, Slovenija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kanevsky, L., Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. in Turner Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Loveless, T., Farkas, S., Duffett, A. (2008). *High-achieving students in the era of NCLB*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 4, 718-729.
- Neber, H., Heller, K. A. (2002). Evaluation of a summer-school program for highly gifted secondary-school students: The German pupils academy. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 214-228.
- Reis, S. M. (2008). *Research that supports the need for and benefits of gifted education*. <https://wvde.state.wv.us/osp/Gifted-Research-Support-GT-SallyReis.pdf>.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. V: R. J. Sternberg in J. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Robinson, A., Cotabish, A., Wood, B. K., O'Tuel, F. S. (2014). The effects of a statewide evaluation initiative in gifted education on practitioner knowledge, concerns, and program documentation. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 349-383.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P. (2016). Gifted identification and the role of gifted education: A commentary on 'Evaluating the gifted programme of an urban school district using a modified regression discontinuity design. *Journal of Advanced Academics*, 27(2), 99-108.
- Subotnik, R. (2015). Psychosocial strength training: The missing piece in talent development. *Gifted Child Today*, 38(1), 41-48.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. doi:10.1177/1529100611418056
- Subotnik, R. F., Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, 20, 358-364. doi: 10.1016/j.lindif.2009.12.005
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 199-215.
- VanTassel-Baska, J., Robbins, J. (2017). *Evaluation study report Talented and gifted (TAG) program Alexandria city public schools*. <http://esbpublic.acps.k12.va.us/attachments/c1c0b8ae-490d-404a-ac17-d44d02e02e29.pdf>.
- Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. (2018). Evaluating the effectiveness of talent development programs. V: P. Olszewski-Kubilius, R. F. Subotnik, F. C. Worrell (ur.), *Talent development as a framework for gifted education* (str.281-297). Waco, TX: Prufrock Press.

Biserka Lep

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

# PODPORA DVOJNO IZJEMNIM UČENCEM V ŠOLI

*Support for Twice-exceptional Students in School*

## IZVLEČEK

Želeli smo raziskati načine, kako podpreti dvojno izjemne učence v procesu učenja, ter vzpostaviti konstruktivno sodelovanje med učitelji in drugimi strokovnimi delavci ter starši. Cilj je bil oblikovati varnejše psihološko okolje za dvojno izjemne učence, tako v primeru socialne vključenosti kot emocionalne razbremenitve frustracij. Šele to je pogoj, da lahko učenec deluje v skladu s svojimi sposobnostmi. Pri tem je bistvenega pomena, da je omenjena dodatna strokovna pomoč in podpora pravilno usmerjena in izvajana. Znanje učiteljev je bilo treba nadgraditi tako na področju dvojne izjemnosti, razumevanja te specifikke za funkcioniranje učenca v šoli in za osvetlitev pomena posameznih primanjkljajev, ovir ali motenj, ki so lahko v različnih kombinacijah bistveno zahtevnejše za organizacijo in izvajanje samega pouka v razredu. Rezultat dvoletnega dela je bil uresničen vsaj delno, ker so učenci praviloma dosegali boljši učni uspeh, ob boljšem počutju v šoli so poročali tudi o boljših medvrstniških odnosih, ki pa so redno nihali od dobrih do zopet konfliktnih. Edina razlika je bila v tem, da smo ob vsaki novi težavi, ki smo se je lotili in jo reševali, krepili spoznanje, da je rešljiva, in krepili zaupanje, da jo zmoremo preseči.

**Ključne besede:** dvojno izjemni, individualizirani program, razširjena strokovna skupina

## ABSTRACT

We wanted to explore ways of supporting twice-exceptional students in the learning process as well as developing a constructive cooperation of teachers with other professionals and parents. The objective was to create a safer psychological environment for twice-exceptional students both in terms of social inclusion and emotional relief and releasing of frustrations, which is the necessary condition for them being able to perform according to their abilities. In doing so, it is crucial that this additional professional assistance and support be directed and executed appropriately. Teacher knowledge in the area of twice-exceptionality needed to be upgraded in terms of understanding the specifics in order to enable the functioning of twice-exceptional students in school and emphasize the importance of individual gaps, obstacles or disorders that can be, in different combinations, much more challenging in organizing and implementing classes in the classroom. The result of the two-year work was at least partially realized with students mostly achieving better learning outcomes, having a better school experience and improving their relationships with their peers, which, however, still regularly varied from good to conflicting. The only difference was that with every new problem that we tackled and solved, we strengthened our realization and our confidence that it can be solved.

**Keywords:** twice-exceptional, individualized programme, expanded professional group

## UVOD

Letošnji Nobelov nagrajenec za kemijo John B. Goodenough je dislektik (Dyslexic Library, 2019). Šolal se je v štiridesetih letih 20. stoletja, ko se še ni govorilo in raziskovalo na področju specifičnih učnih težav in nevroznanost ni dokazala nevrorazličnosti. Njegov oče mu ni hotel plačati študija, ker študij ni za »retardirane« otroke. Pravi, da se je za sprejemni izpit na univerzo naučil uporabno brati in pisati, saj je želel, kot njegov starejši brat, študirati. Namenoma je izbral matematiko in fiziko na Univerzi Yale, saj se je zavedal, da ne bo zmožel predmetov, ki zahtevajo veliko pisanja in branja. Še danes ima težave pri branju in pisanju. Po drugi svetovni vojni se je kot vojni veteran iz druge svetovne vojne udeležil programa za vojne veterane na področju matematike in fizike in postal raziskovalec na

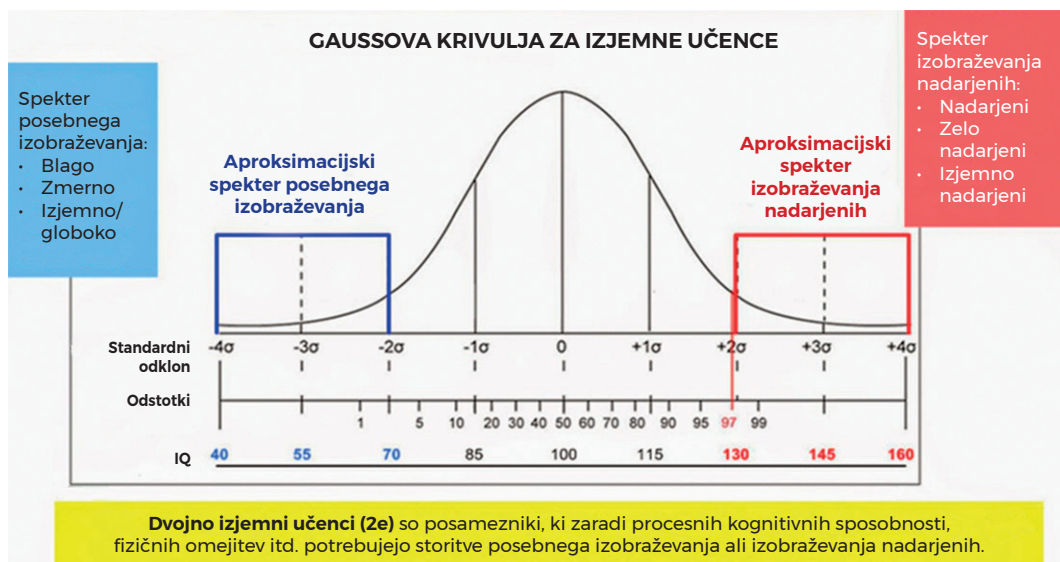
MIT, kasneje predavatelj anorganske kemije na Univerzi Oxford.

Dvojno izjemen je torej učenec, ki je kljub svojim posebnim potrebam, ki ga v procesu učenja bistveno ovirajo, tudi nadarjen oziroma je učenec z visokimi intelektualnimi potenciali in/ali talenti. V širši definiciji sem prištevamo še učence iz depriviligiranega okolja, begunce itd.

Če bi njihove posebnosti v času šolanja, ki morajo biti upoštevane, da ne naletijo na nepremostljive ovire, izrazili v obliki formule, bi to zapisali tako:

$$2i = 3r$$

Dvojno izjemni učenci = raziskovanje na treh področjih



Vir: <http://gilbertgifted.blogspot.com/2014/04/asynchronous-development.html>

► SLIKA 1: Prikaz dvojne izjemnosti učencev na Gaussovi krivulji

Razumevanje dvojno izjemnih terja raziskovanje na treh področjih: na področju izobraževanja nadarjenih učencev, na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in kombinacijo obojega (Twice-Exceptional Newsletter, 2017). Samo tako lahko podpremo njihov razvoj in upravičeno pričakovani napredek.

Za vse vizualne tipe, ki imajo najraje slikovno gradivo, je dvojna izjemnost teh učencev vidna na sliki 1.

## POGOSTOST DVOJNE IZJEMNOSTI V POPULACIJI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Baum in Owen sta že leta 2004 navajala, da je predvidoma med 3 % in 5 % dvojno izjemnih otrok. Vendar gre za oceno, ker je ena izmed težav pri identifikaciji dvojno izjemnih dejstvo, da mnogi niso prepoznani niti kot učenci s posebnimi potrebami niti kot nadarjeni. Vsaj ne v prvih letih šolanja. Njihovo funkcioniranje je lahko povprečno, kajti visoke sposobnosti lahko zakrijejo primanjkljaje, ovire oz. motnje, ki pa tudi niso identificirani. Mnogi nadarjeni učenci namreč spontano razvijajo strategije, kako prikrihati primanjkljaj. Pri drugih se zaradi pogostih frustracij začnejo kazati sekundarni znaki primanjkljajev oz. motenj v obliki čustvenih in/ali vedenjskih motenj.

Trail (2010, po Mc Callum et al., 2013) poroča o pojavljanju dvojno izjemnih učencev med učenci s posebnimi potrebami v obsegu med 2 % in 7 %. Pogostost je odvisna od spodnje meje identifikacije nadarjenosti (v Sloveniji je to IQ 120) v posameznih državah in v vseh študijah ni enaka. Primanjkljaji učencev vplivajo v testni situaciji tako, da znižujejo njihov skupni rezultat na psihodiagnostičnih preizkusih. Bolj ko je pri posamezniku razvita sposobnost abstraktnega mišljenja, »laže« razvija strategije, ki prikrijejo dejanske probleme pri usvajanju in izkazovanju znanja. Zato je »napaka« pri ugotavljanju morebitne dvojne izjemnosti pri učencih v takšnih primerih manjša, če se odločimo, da bomo učenca prepoznali kot dvojno izjemnega, kot pa če bi njegove visoke intelektualne potenciale prezrli.

Montgomery meni, da bi morali vsem dvojno izjemnim učencem pri določanju njihovih potencialov dodati še 10 IQ-točk (2013), zato da se omili vpliv učenčevih šibkih področij na skupni rezultat in da je posledično končna ocena njegovih intelektualnih potencialov bolj realnejša.

Montgomery (2013) govori o dveh vrstah izjemnosti, ki pa ju ne ločuje, ampak ju uporablja hkrati. Kadar je učenec nadarjen in hkrati učenec s posebnimi potrebami, je dvojno izjemen. Ker pa se dokaj pogosto dogaja, da imajo otroci s posebnimi potrebami hkrati več težav na več področjih (npr.: primanjkljaji na posameznih področjih učenja in govorno-jezikovne motnje, ali Aspergerjev sindrom in ADHD), govori o otrocih z dvojno/multiplo izjemnostjo. Oba pojma uporablja skupaj kot double and multiple exceptionality (DME). Za učence z več primanjkljaji, ovirami ali motnjami, ki imajo hkrati tudi visok intelektualni potencial, je nudenje pomoči in vzpodbude ter razvijanje učenčevih močnih področij v času šolanja še toliko bolj zahtevno in hkrati nujno.

Podatka za Slovenijo nimamo, je pa možno sklepati, da je okoli 5 % učencev, ki so usmerjeni, dvojno izjemnih (Lep, 2015). Na eni izmed komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v Mariboru je bila narejena dvoletna analiza vseh usmerjenih otrok in pokazalo se je, da je 5 % učencev dvojno izjemnih v vsakem koledarskem letu. Seveda pa podatka na moremo posplošiti.

Še vedno v laični javnosti velja, da so posebne potrebe in nadarjenost dva različna ekstrema, ki sta nezdružljiva. Dezinformacije, ki so še vedno prisotne v vsakdanjem življenju in šolski praksi, je M. Postma (2018), direktor SENG (Supporting Emotional Needs of the Gifted), povzel v štirih mitih. Je tudi oče dvojno izjemnih otrok, zato ga le-ti ne zanimajo le profesionalno, temveč tudi osebno.

**Mit 1: Učenci ne morejo biti oboje hkrati, se pravi nadarjeni in učenci s posebnimi potrebami.** Ugotavlja, da je znanje o potrebah nadarjenih učencev med učitelji (v ZDA) zelo pomanjkljivo, o dvojno izjemnih pa pogosto ne vedo, da sploh obstajajo. To nepo-

znavanje je treba tako med učitelji in strokovnimi delavci v šolah kot med starši in drugimi strokovnjaki, ki se ukvarjajo s šolajočo mladino, odpraviti. Treba je povečati znanje in zavedanje o tem problemu, in sicer s pomočjo profesionalnih revij, knjig, člankov ter novih raziskav s področja nevroznanosti, ki dokazujejo, da je povezanost nevronov pri dvojno izjemnih učencih drugačna kot pri normativnih (povprečnih) učencih.

### Mit 2: Vsi dvojno izjemni učeni so enaki.

To prepričanje ne bi moglo biti bolj napačno. Asinhronost razvoja je pri teh učencih pravilo in ne izjema. Ti učenci ne uporabljajo istih strategij za spoprijemanje s težavami, njihova področja nadarjenosti so različna in tudi področja posebnih potreb so različna. So dobesedno posebni. Učenci so lahko usmerjeni zaradi dolgotrajne bolezni, ADHD, čustvenih težav, primanjkljajev na posameznih področjih učenja, Aspergerjevega sindroma itd. Prav tako je njihov intelektualni potencial različen v razponu od nadpovprečnih sposobnosti do izjemno visokih sposobnosti. Njihova zmožnost in kapaciteta spoprijemanja z zahtevami, stresom, frustracijami je prav tako različna. Tako nastane zelo raznolika skupina dvojno izjemnih učencev, ki niso enaki v ničemer drugem kot v tem, da imajo posebne potrebe in so hkrati nadarjeni. Za starše in za izobraževanje je pomembno, da se razvija zavedanje o nujnosti individualnega pristopa tako za učno kot za socialno-emocionalno področje. Od tega je namreč odvisno, ali se spirala šolskega (ne) uspeha, njihove naravne čezmerne vzdražljivosti živčnega sistema in emocionalnega opolnomočenja vrtil navzdol ali navzgor.

### Mit 3: Dvojno izjemni učenci so tako bistri, da ne potrebujejo pomoči.

Ti učenci praviloma prejema podpora na njihovih šibkih področjih in vsa pomoč je usmerjena v to smer. Specialni pedagogi, socialni pedagogi, logopedi po navadi malo vedo o nadarjenih, njihovem delovanju in potrebah. Zato se pri dvojno izjemnem otroku tudi ne osredotočajo na njegova močna področja. Takšen pristop pa je povsem napačen in učence spravlja še v večjo stisko in frustracije. Le-to pa lahko vodi v apatijo ali še huje, v panične napade, fobije, anksioznost in depresijo. Vsa skrivnost je v primerni podpori, razumevanju staršev, učiteljev, strokovnjakov tako v šoli kot zunaj nje. Ustrezna podpora je za uspešnost učenca, študenta najpomembnejša in edina lahko vodi do oblikovanja odrasle funkcionalne osebe.

### Mit 4: Dvojno izjemni so le leni ali pa imajo vedenjske težave.

Bolj ko dvojno izjemni odraščajo, bolj jim postaja jasno, da niso takšni kot sovrstniki. Da so drugačni. To povečuje občutek stresa, saj se skušajo prilagajati tako skupini vrstnikov kot zahtevam učnega okolja. Ker jim ne uspeva, se raven frustracije povečuje, kar lahko vodi do vedenjskih težav, ki so v šolskem okolju sankcionirane. Lahko pa vodi do nezmožnosti obiskovanja pouka, porušenega samovrednotenja in celo opustitve obiskovanja pouka. Taki otroci potrebujejo pomoč in razumevanje, podporo na razvijanju svojih močnih področij in izkušnje uspešnosti, ki so rezultat njihovega lastnega vloženega dela.

## DVOJNO IZJEMNI V OSNOVNOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

Nadarjeni učenci, ki imajo tudi ugotovljene posebne potrebe, imajo v šolah odločbo in vsaj nekaj pomoči in podpore. Vprašanje pa je, kdaj so njihove posebne potrebe in visoki intelektualni potenciali odkriti. Zanje velja enako kot za vse učence s posebnimi potrebami, in sicer da so zgodnja intervencija, pomoč in podpora bistvenega pomena, saj le tako ne pride do negativnih izkušenj, ki so lahko travmatične, do nizke samopodobe in še nacepljenih sekundarnih težav, kot so na primer vedenjske in ali čustvene težave. Strokovno pomoč poiščejo praviloma v zadnjem triletnju osnovnošolskega izobraževanja (Božič, 2015), ko se povisajo zahteve v šoli in pritiski odraslih na učenca. Težave se po navadi pojavljajo že pred tem, poslabšujejo duševno zdravje učenca ter posledično vplivajo na kakovost odnosov tako doma kot v šolskem okolju.

Njihove intelektualne zmožnosti jim namreč omogočajo, da svoje primanjkljaje ali ovire »skrivajo«, vse dokler lahko obvladujejo učno snov na zadovoljivem nivoju. Spontano si »pomagajo« z različnimi strategijami, zato njihovi primanjkljaji v procesu učenja dolgo niso vidni in prepoznani.

Dlje ko trajajo frustracije, več posledic lahko pustijo na funkcioniranju učenca. V skrajnih primerih nekateri učenci ne želijo več hoditi v šolo in se s starši soočijo še z eno oviro: obiskovanje različnih strokovnjakov (zaradi glavobolov, trebušnih krčev, slabega počutja, paničnih napadov, znakov depresije, čustvenih izbruhov), ki povedo, da z medicinskega vidika ne ugotavljajo posebnosti, ali pa so pred dilemo, ali naj se odločijo za šolanje na domu.

V Sloveniji se o dvojni izjemnosti vedno več piše, raziskuje in debatira na različnih izobraževanjih in v strokovnih revijah. Učitelji predstavljajo primere dobre prakse (Ruše, 2018, 2019, izobraževanja v okviru centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti CRNS na PEF UL, ponedeljkova izobraževanja na ZRSŠ OE Maribor), kar je izjemno pomembno, saj razumevanje učitelja učencu šele omogoča, da se lahko s svojo različnostjo uspešno spoprijema s pomočjo učitelja/-ev. Na vseh svetovnih konferencah o nadarjenih je posebna sekcija namenjena dvojno izjemnim učencem, omenimo le dve: ECHA (European Council for High Ability) 2018, 2020, in WTGTC World Council for Gifted and Talented Children, 2017, 2019. V ZDA leta 2020 organizirajo več konferenc samo za dvojno izjemne učence; ponudbo si lahko ogledate na naslednjih spletnih straneh: <https://www.milestones.org/events/2018/03/10/twice-exceptional-conference-exceptional-in-two-ways-understanding-supporting-connecting-gifted-students-who-have-learning-needs>, <https://education.wm.edu/centers/cfge/profdev/conferences/2e/index.php>.

Na tej spletni strani pa so navedene vse konference o dvojno izjemnih učencih v letu 2020 po mesecih: <https://www.hoagiesgifted.org/conferences.htm#2020>.

V ZDA že 30 let izhaja spletna revija 2e Newsletter.

## RAZVOJNA NALOGA RAZSODNA IN REZULTATI DVOLETNEGA INTENZIVNEGA SODELOVANJA

Od 2016 do 2018 smo v delu razvojne naloge »Razvijanje in preizkušanje sodobnih organizacijskih in didaktičnih pris-



topov za delo z nadarjenimi v osnovni šoli in srednji šoli» sodelovali tudi šolski svetovalni delavci, učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči, starši, učenec in svetovalka iz Zavoda RS za šolstvo.

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je od leta 2003 preneseno na ZRSŠ. V teh letih je postala za učence s posebnimi potrebami že ustaljena praksa, da se izvajajo dodatna strokovna pomoč in prilagoditve ter se opravi evalvacija na koncu vsakega šolskega leta oziroma po potrebi tudi med šolskim letom.

Bistveno vprašanje pa je, ali je omenjena pomoč oz. podpora pravilno usmerjena in izvajana. Kajti vsakršna pomoč, ki ni ciljana usmerjena, ni niti dobrodošla, čeprav je lahko dobronamerna. Za doseganje pričakovanih rezultatov učenja mora biti pomoč pravilno strukturirana, izvajana in podpirna ter se ne sme osredotočati le na učne cilje, temveč tudi na ustvarjanje podpornega okolja za učenca, kamor spadata socialna vključenost in emocionalna sprejetost.

V razvojni nalogi smo raziskovali različne pristope, kako podpreti dvojno izjemne učence pri njihovem razvoju, vzpostaviti konstruktivno sodelovanje med učitelji in drugimi strokovnimi delavci ter starši. Namen je bil vzpostaviti varnejše psihološko okolje učencem, tako v primeru socialne vključenosti kot emocionalne razbremenitve frustracij. Pred začetkom so starši dveh učencev sporočali, da njihova otroka ne želita več hoditi v šolo in imajo zjutraj velike težave pred odhodom od doma, zato so že precej obupani.

Preden smo začeli z obravnavo, smo se že pred uvodnim sestankom strinjali, da je sodelovanje prostovoljno in privolitev ter začetek dela sta bila pogojena tudi s privolitvijo učenca. Člani tako razširjene strokovne skupine za pripravo in izvajanje Individualiziranega programa za dvojno izjemne učence so bili, seveda, tudi učenci sami. Vsi so bili učenci zadnjega triletja devetletke oziroma eden je bil še učenec 6. razreda. Le eden od učencev se je odločil za sodelovanje na skupnih evalvacijskih srečanjih, ki se jih je redno udeleževal skupaj s starši.

V času trajanja razvojne naloge so se spreminjala stališča staršev do dela v šoli in do strokovnih delavcev ter stališča učiteljev do »problematičnih« učencev. Učenci so pridobivali pozitivne izkušnje in postopoma so učitelji in starši poročali, da je vidna sprememba tako v šoli kot doma. Za začetek je staršem pomenilo največ, da njihovi otroci niso več odklanjali obiskovanja pouka in da se niso vsako jutro srečevali s prošnjami ali izsiljevanjem svojih otrok, da ne gredo v šolo.

V anketnem vprašalniku so starši navedli, da imajo pri tako organiziranem delu več vpogleda v delo svojih otrok in da sta komunikacija in izmenjava informacij bolj sprotni. Zato so bolj pomirjeni in se tudi doma lažje spopadajo s stresnimi situacijami. Menijo, da je takšna izmenjava informacij ključna za organiziranje dela, ki je v dobrobit otroku oziroma učencu. Predlagali so mesečna srečanja in izmenjavo informacij.

Učitelji in strokovni delavci so v anketi navedli, da vidijo največjo vrednost tako organiziranega dela v tem, da se pogovarjajo, izmenjujejo izkušnje in da je vsekakor stekla boljše komunikacija med učitelji, ki poučujejo učenca. Nekateri so navajali, da si želijo čim manj vpletenosti staršev, drugi, da v navzočnosti staršev na evalvacijskih sestankih

vidijo prednost, ker so potem starši bolj motivirani za sodelovanje. O sami navzočnosti svetovalke iz ZRSŠ so bila mnenja prav tako deljena. Nekateri so menili, da je nujno poznavanje učenca in bi bilo potrebno prisostvovanje pri pouku. Svetovalka na sestankih ni posebej poudarjala, da pozna vse starše in učence, le da učenci niso bili spremljani med poukom. Več staršev se je najavilo in oglasilo na naši enoti na pogovor, ker je bila potreba po razjasnitvi nekaterih bistvenih vprašanj, s katerimi so se soočali kot starši dvojno izjemnega otroka, tako velika, da so izrabili ponujeno priložnost.

Posamezni učitelji so izrazili tudi razočaranje, ker svetovalka ni pripravila konkretnih navodil in napotkov. Menili so, da ne delajo nič drugače kot prej, navedli so, da je le vezni člen med šolo in starši in da je s tem v neprijetnem položaju. Vloga svetovalke pa je ravno povezovanje med (pogosto) dvema nasprotnima poloma, ki sta prepričana, da oba delujeta v dobro otroka oziroma učenca, le da je s stališča staršev premalo narejenega v šoli in s stališča učiteljev premalo narejenega doma. Ko učitelji spoznavajo težave staršev, ki jih imajo doma, in starši spoznavajo težave učiteljev pri pouku, lahko šele nastane dobra osnova za razumevanje in vzajemno sodelovanje.

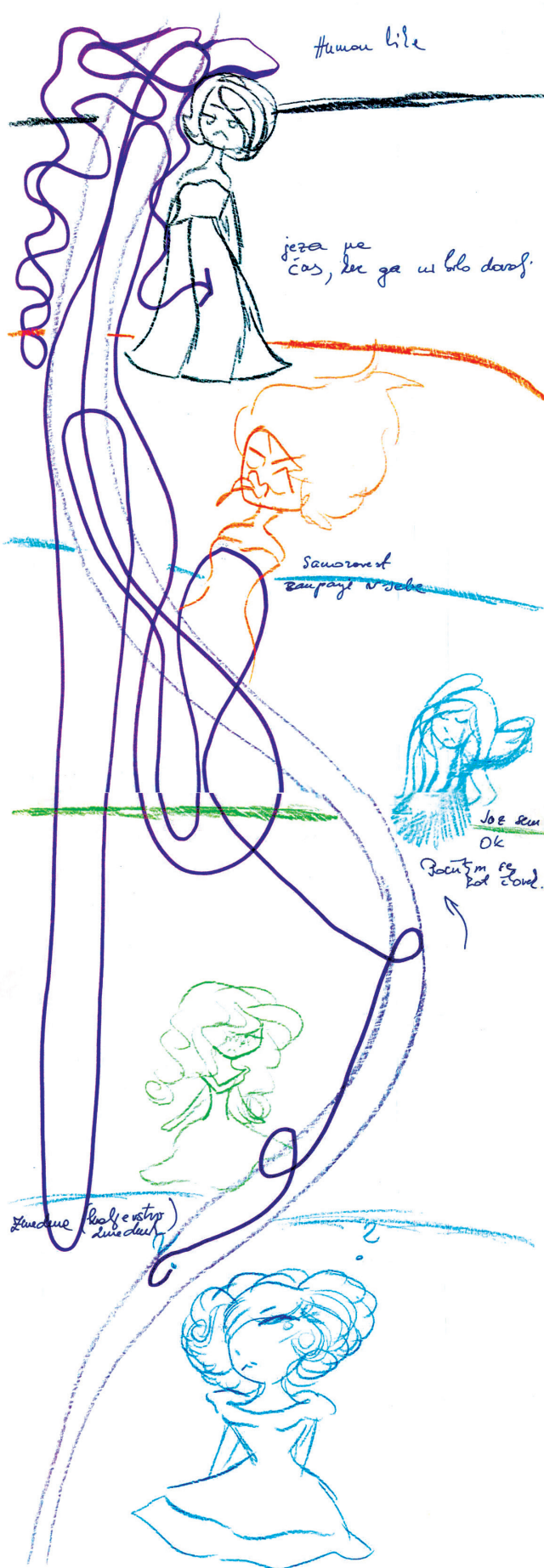
Nekateri pa so navajali, da je svetovalka podala dodatne smernice za pripravo individualiziranega programa in za nadaljnje delo z učencem, da je bilo več informacij o funkcioniranju učenca z določeno diagnozo oziroma primanjkljajem oviro ali motnjo, da so bile podane nove ideje in predloženi predlogi za delo, da je njena navzočnost terjala večjo poglobitev in zavzetost tako učiteljev kot staršev, da je pomemben tudi občutek, da je nekemu mar, s čim se učitelji spopadajo pri vsakodnevem delu.

Z izboljšanjem stanja smo bili šele na delu poti, saj je vsako izboljšanje spodbudilo večja pričakovanja in je bilo treba poudarjati, da nismo skupaj zato, da se težave rešijo, ker to ni možno, ampak da se naučimo s težavami spopadati in jih reševati ter ob tem upoštevati učenčeve legitimne specifične potrebe.

Pri dvoletnem delu smo morali pri različnih učencih poiskati različne rešitve. Pri nekaterih učencih se je dodatna strokovna pomoč v obsegu in izvajalcu ohranila, pri drugih se je spremenila, ker je bila sprememba nujna. Včasih pozabljamo na pomemben dejavnik pri izvajalcih dodatne strokovne pomoči – kompatibilnost izvajalcev in učenca namreč ni vedno sama po sebi umevna. Pa na tem mestu sploh ne omenjamo profesionalnosti strokovnih delavcev, ker ta ni bila vprašljiva.

V literaturi je zaslediti, da pri učencih, ki so dvojno izjemni, proces izboljšanja traja od 6 do 9 mesecev, šele takrat so rezultati vidni pri šolskem delu in se opazijo tudi v vsakodnevem funkcioniranju učenca v šoli in doma.

Jasna Cvetković-Lay (2014) je ustanoviteljica Centra za spodbujanje nadarjenih otrok »Bistrić« v Zagrebu. V programe za nadarjene otroke vsako leto sprejmejo tudi tri ali štiri dvojno izjemne učence. Pri svojem preventivnem delu ugotavljajo, da je njihov program še posebej pomemben za dvojno izjemne učence, ker je pojavljanje vedenjskih motenj pri njih zelo pogosto. Izkušnje pri delu so jim pokazale, da ti otroci šele po 10 mesecih intenzivnega druženja v delavnicah, kjer so med sebi enakimi in v manjših skupinah, začnejo spreminjati svoje vedenje, saj imajo izbiro, da počnejo tisto, kar jim je zanimivo in dovolj zahtevno.



► SLIKA 2: Grafični prikaz počutja učenke ob začetku in proti koncu razvojne naloge

Spremembe v vedenju opazijo najprej v delavnicah, kasneje jim o njih sporočajo tudi starši, včasih pa tudi učitelji.

Morda terjata slika in uporaba barv nekaj razlage. Gledamo jo od spodaj navzgor. Modra je barva žalosti in jo uporabljala za čas, ko je bila zmedena in žalostna. S pozitivnimi izkušnjami je pridobivala na samozavesti, začela je zaupati vase in na koncu se počuti kot človek. Najvišji, zadnji dekliški lik je narisana v črni barvi, ker je to njena najljubša barva.

Na temelju našega skupnega dela in izkušenj predlagamo naslednja priporočila za vse šolske strokovne time, kadar pripravljajo in izvajajo individualizirani program za dvojno izjemne učence:

1. Treba se je dogovoriti za redna evalvacijska srečanja vsaj na dva meseca, še bolje vsak mesec, kasneje pa ob ocenjevalnih obdobjih. Pomembno je namreč, da se učitelji in celotna strokovna skupina sproti seznanjajo z napredkom otroka in opažanji staršev. Pomembna je tudi sprotna informacija staršem, kaj učitelji menijo o uspešnosti posameznih prilagoditev, ki pri vseh predmetih niso enake.
2. Učitelji morajo biti dobro seznanjeni z učencevimi težavami, zaradi katerih je bil usmerjen. Ni namreč vseeno, ali gre za primanjkljaje na posameznih področjih učenja, za učenca s čustvenimi motnjami, ali za Aspergerjev sindrom, ali za kombinacijo več motenj, kar kompleksnost funkcioniranja otroka še povečuje. Znanja in prebrana mora biti vsaj temeljna literatura, med sestanki pa večkrat poudarjeno, kaj je otrokova težava, pri čem lahko in moramo vplivati in se osredotočiti na pozitivne vidike vplivanja ob napredku učenca.
3. Evalvira se tudi delo odraslih, ne le učenca. Da skupaj spoznavamo, kaj se najbolje obnese, katere prilagoditve in podporne strategije dajejo dobre rezultate. Preizkusijo jih lahko tudi učitelji preostalih predmetov. Za učitelje, ki pa še niso spremenili svojega pogleda na učenca, svojega odnosa do učenca ali svojega dela, pa velja, da jih je treba spodbuditi k iskanju in izvajanju le-tega. In to s pomočjo kolegov, ki to že zmorejo, pa kljub temu še vedno iščejo nove rešitve.
4. Sodelovanje s starši naj ne bo le spoštljiva komunikacija, saj imajo starši lahko veliko dobrih idej, kako pomagati otroku, na sestanku pa jih je treba prevetriti, pogledati, kaj je možno uresničevati v šolskem okolju in česa ne moremo. Morda pa je možno upoštevati ideje pri delu v interesnih dejavnostih, obogatitvenih programih, dodatnem pouku itd.
5. Cilji morajo biti postavljeni realno in najprej le za eno področje nadarjenosti/talenta, šele kasneje dejavnost razširimo na več področij, če je to potrebno, in skupaj ocenimo, ali učenec to sploh zmore. In če seveda sam želi, kar pa po navadi sploh ni težava. Pri tem moramo biti zelo pazljivi, da ne pride do preobremenitve učenca, saj ima slabih izkušenj že (pre)več.
6. IP za dvojno izjemne učence zmore uresničevati le razširjena strokovna skupina, ki vključuje tudi učitelje, ki niso izvajalci dodatne strokovne pomoči, ampak je njihov predmet učenčevo močno (interesno) področje. Vključeni morajo biti starši in učenec sam, če se takšnega sodelovanja želi udeležiti. Lahko pa je zanj preveč obremenjujoče, zato ostajamo na nivoju predloga, ne na nivoju zahteve ali pričakovanja.

Opravljen Nacionalna evalvacijska študija (Vršnik Perše, 2016) je razkrila, da izvajalci dodatne strokovne pomoči manj uporabljajo metode, vezane na specialpedagoško pomoč, npr. metode, vezane na rehabilitacijo in kompenzacijsko pomoč. Dodatna strokovna pomoč je torej vezana pretežno na učno pomoč učencem, ki jo samo izvajajo različni strokovnjaki. Za opolnomočenje otroka za nadaljnje izobraževanje in življenje pa je ravno takšen pristop neustrezen, saj bi moral biti eden izmed ciljev dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir ali motenj učenje kompenzacijskih tehnik, namenjen bi moral biti zmanjševanju vpliva primanjkljajev na učni proces učenca ter spoznavanju njegovih močnih in šibkih področij.

## SKLEP

Za zaključek navajam pesem deklice, v kateri je izrazila svojo potrebo po razumevanju okolja. Ne glede na to, kakšne so naše potrebe in kako je naše funkcioniranje različno od nevrotičnega (povprečnega) socialnega okolja, vsi potrebujemo razumevanje, si želimo sprejetosti in občutka, da pripadamo.

V svoji novi knjigi *Teaching gifted children with special educational needs* (2015) Diane Montgomery sklene, da izobraževanje po vsem svetu potrebuje preureditev v smeri konstruktivističnega pristopa k poučevanju. V prihodnosti bodo vodilne tiste šole, ki že zdaj zmorejo zadovoljiti potrebe dvojno izjemnih učencev.

Torej ne govorimo več o individualizirnem programu, temveč o personaliziranem programu izobraževanja. Tega je zagotovo zahtevnejše izvajati, zato sta vključenost in angažiranost različnih strokovnjakov toliko bolj razumljivi, lahko pa tudi pričakovani.

## Only a human

I'm only a human  
who needs love,  
I'm only a child  
who has to be trusted,  
I'm a living being  
who can be hurt,  
who can be loved,  
I only need people  
whom I can trust,  
who can love me  
for who I am,  
I only need someone  
who will understand.

## VIRI IN LITERATURA

Baum, S. M., Owen, V. S. (2004). *To be gifted & learning disabled: strategies for helping bright students with learning & attention difficulties*. Mansfield center Conn: Creative Learning Press.

Božič, J. (2015). Emocionalni in prilagoditveni problemi nadarjenih otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. V: Z. Pavlovič (ur.), *60 let podpore pri vzgoji, učenju in odrasčanju - Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše 361-371.

Bramante M. (2010). 2e students: Who They Are and What They Need, *Twice-Exceptional Newsletter*, Issue 39, March/April 2010, 3-9.

Cvetković-Lay, J. (2014). Vključevanje dvojno izjemnih otrok v program delavnic centra »Bistič«. *Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletji*, EDUCA, 5/6, 57-68.

Dyslexic Library (2019): <https://dyslexiclibrary.com/2019/10/09/2019-nobel-prize-winner-in-chemistry-also-taught-himself-to-read/>.

Lep, B. (2015). Prepoznavanje dvojno izjemnih učencev na komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. V: Šolsko svetovalno delo, XIX, 1/2, 24-32.

Mc Callum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B., Hilton-Prillhart, A. (2013). A Model for Screening Twice-exceptional Students (Gifted With Learning Disabilities) Within a Response to Intervention Paradigm, *Gifted Child Quarterly*, Special Issue: Twice-Exceptionality, str. 209-222. <http://gcq.sagepub.com/content/57/4/207.refs> (dostopno 18. 2. 2015).

Montgomery, D. (2013). Dual and Multiple Exceptionality (DME). V: *Strokovni posvet za socialne in rehabilitacijske pedagoge, učitelje ter druge strokovne delavce v izobraževanju. Nadarjeni učenci*

s posebnimi potrebami. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in vzpodbujanje nadarjenosti.

Newitt, S. (2014). *Asynchronous Development*, <http://gilbertgifted.blogspot.com/2014/04/asynchronous-development.html> (dostopno 20. 12. 2019).

Montgomery, D. (2015). *Teaching gifted children with special educational needs: supporting dual and multiple exceptionality*. Routledge.

Postma, M. (2018). *The 2E Student: damaging myths*. <https://sengifted.eu/the-2e-student-damaging-myths/> (dostopno 4. 1. 2020).

Nika Obed, Nina Potočnik in Mojca Vrhovski

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

# MOČNA PODROČJA PRI UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI – OZAVEŠČANJE IN BELEŽENJE

*Strengths in Students with Special Needs – Awareness and Recording*

## IZVLEČEK

V prispevku bomo predstavili sopojavljanje disleksije in motnje pozornosti s hiperaktivnostjo ter kako vplivata na učenkino psihosocialno funkcioniranje. Opredelili bomo samopodobo in močna področja posameznika kot pomemben varovalni dejavnik pri načrtovanju in izvajanju procesa podpore in pomoči. Predstavili bomo mapo uspeha oz. mapo »Zmorem« kot enega izmed možnih načinov ozaveščanja in beleženja močnih področij, ki pripomore h krepitvi realne samopodobe posameznika. V zaključku bomo ocenili uporabnost, prednosti in slabosti uporabe oblikovane strategije pomoči.

**Ključne besede:** disleksija in motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, močna področja, pozitivna samopodoba, varovalni dejavniki

## ABSTRACT

The article presents a co-occurrence of dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder, and their effect on the student's psycho-social functioning. We will define a person's self-image and strengths as an important protective factor in the planning and implementing of the support and assistance process. We will introduce the success folder »I Can Do It« as one of the ways of becoming aware of and recording one's strengths that can help reinforce a person's self-image. We will conclude by evaluating the usability, the benefits and the weaknesses of using the developed assistance strategy.

**Keywords:** dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder, strengths, positive self-image, protective factors

## UVOD

Prepoznavanje in ocenjevanje posebnih potreb temeljita na usmerjenem in strukturiranem pridobivanju podatkov za oblikovanje globalne ocene funkcioniranja posameznika, za načrtovanje in izvajanje programa pomoči na različnih ravneh življenja in na različne načine ter za evalvacijo in spremljanje napredka posameznika. Strokovnjaki v ta namen uporabljajo številne naloge, standardizirane teste in preizkuse, ki večinoma temeljijo na odkrivanju morebitnih težav oz. primanjkljajev. To je le eden izmed kriterijev za identifikacijo posebnih potreb; nezadosten za oblikovanje celostne ocene. Diagnostično ocenjevanje je namreč večnivojski, večdimenzionalen proces, ki mora nujno vključevati tudi prepoznavanje in ozaveščanje posameznikovih močnih področij, ki so podlaga za načrtovanje ustreznih oblik pomoči in za razvijanje kompenzacijskih strategij. Kljub temu da se v praksi temu posveča pozornost, še vedno ni na voljo (dovolj) diagnostičnih

instrumentarijev ali smernic, katerih prvotni namen bi bilo odkrivanje močnih področij. Pomembne informacije se tako večinoma pridobivajo prek pogovorov in intervjujev z različnimi deležniki in opazovanji posameznika v različnih (zunaj)šolskih situacijah. Pri omenjenem je način pridobivanja podatkov prepuščen presoji strokovnih delavcev. Tudi med izvajanjem programa pomoči in spremljanjem napredka se (pre)pogosto dogaja, da se pri odpravljanju težav pozablja na posameznikova močna področja, ki bi morala biti sestavni element, saj vplivajo na doživljanje uspeha, motivacijo in pozitivno samopodobo, posledično pa na kakovost izobraževanja in kasnejšega življenja. Spodbujanje prepoznavanja, ozaveščanja in uporabe močnih področij je torej eden izmed pomembnejših varovalnih dejavnikov, ki posamezniku omogoča napredek in razvoj, tako na akademskem kot tudi na emocionalnem in socialnovedenjskem področju.

V nadaljevanju bomo predstavili konkreten primer učenke razredne stopnje, ki je usmerjena kot otrok s specifičnimi

učnimi težavami (v nadaljevanju SUT) – otrok z disleksijo ob sopojavnosti motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) – in opisali njeno funkcioniranje v šolskem okolju, ki predstavlja težave na emocionalnem, psihosocialnem in vedenjskem področju. Pozitivno (realno) samopodobo in močna področja posameznika bomo izpostavili kot pomemben varovalni dejavnik pri načrtovanju oziroma izvajanju procesa podpore in pomoči. Predstavili bomo tudi pripomoček za sistematično in kontinuirano beleženje močnih področij in krepitev pozitivne samopodobe, ki bo temeljil na sodelovanju različnih deležnikov (učenec, delavci šole, starši, vrstniki, širše okolje). V zaključku bomo ocenili uporabnost, prednosti in slabosti uporabe oblikovanega pripomočka oz. strategije.

## SOPOJAVNOST DISLEKSIIJE IN ADHD TER VPLIVI NA UČENČEVO FUNKCIONIRANJE

Disleksija se uvršča med SUT in je opredeljena kot nevrofiziološko pogojena motnja, za katero je značilno spremenjeno predelovanje jezikovnih informacij. Težave so prisotne predvsem pri prepoznavanju in razločevanju glasov, kar vpliva na natančnost in tekočnost črkovanja ter prepoznavanja besed pri branju in pisanju (IDA, 2008). ADHD je razvojna motnja, za katero so značilni znaki pomanjkljive pozornosti, kar povzroča težave pri osredotočanju in vztrajanju ob nalogah in dejavnostih, ter hiperaktivnosti, ki se izraža kot nenehna in nemirna motorična aktivnost ter impulzivnost, kar pomeni hitro odzivanje brez predvidevanja posledic (IDA, 2008; Rotvejn Pajič in Pulec Lah, 2011).

Disleksija in ADHD sta pogosto sopojavljajoči se motnji. IDA (2008) navaja, da ima približno 30 % oseb z disleksijo pridruženo ADHD-motnjo. L. Rotvejn Pajič in S. Pulec Lah (2011) zapišeta, da ima do 25 % oseb z ADHD-motnjo pridružene SUT na področju branja in pisanja. Germanò, Gagliano in Curatolo (2010) prav tako navajajo, da je sopojavnost ADHD in disleksije ena najpogostejših, poleg sopojavnosti ADHD in psihiatričnih motenj. Temeljna skupna značilnost disleksije in ADHD je pomanjkljivo uredničevanje kognitivnih potencialov – doseganje slabših rezultatov kljub povprečnim ali nadpovprečnim sposobnostim. Težave se kažejo predvsem na področju spominskih funkcij (težave kratkotrajnega, dolgotrajnega in delovnega pomnjenja), pri hitrosti procesiranja informacij, predelovanju in smiselnem organiziranju le-teh, prav tako pa tudi pri organizaciji in časovnem razporejanju aktivnosti (IDA, 2008).

Obstoječa literatura se večinoma nanaša na odkrivanje primanjkljajev in morebitnih ovir, ki so posledica sopojavnosti omenjenih motenj. L. Rotvejn Pajič in S. Pulec Lah (2011) opozarjata, da se ob sopojavnosti bistveno poveča tveganje za pojav sekundarnih težav na vedenjskem in socialno-emocionalnem področju. Navajata, da se težave pogosto pojavljajo predvsem zaradi »negativnih povratnih informacij, ki jih prejema iz okolja, kar povzroča motnje razpoloženja, občutke krivde, stiske, nizko samopodobo, slabše samospoštovanje, ipd.« (prav tam: 166). Podobno pišejo tudi Germanò idr. (2010), ki kot dva izmed najbolj rizičnih dejavnikov za pojav neugodnih sekundarnih težav (akademskih in nevropsiholoških) izpostavijo nižjo samopodobo in vedenjske težave učencev (oboje je kot glavna

težava prepoznano tudi v primeru učenke, predstavljenem v nadaljevanju).

## SAMOPODOBA IN MOČNA PODROČJA

Samopodoba je opredeljena kot odnos do samega sebe. Youngs (2000: 16) jo opredeli kot »vsoto samoučinkovitosti, ki pomeni zaupanje v lastne sposobnosti ter samospoštovanje, ki se odraža kot zaupanje v lastne vrednote«. Splošno samopodobo deli na akademsko in neakademsko. Slednjo sestavljajo: socialna, telesna in emocionalna samopodoba. Vse vrste samopodobe se v določenem časovnem obdobju in v določenih situacijah sooblikujejo na podlagi šestih ključnih prvin samopodobe, ki so: fizična varnost, čustvena varnost, identiteta, pripadnost, kompetentnost in poslanstvo (Žibert, 2011; Youngs, 2000).

Prvine samopodobe se izgrajujejo v času različnih življenjskih obdobij, temelji pa se postavljajo v času odrasčanja. Še posebej »ranljivo« je za posameznika obdobje otroštva in mladostništva, ko je veliko bolj dojemljiv za pozitivne in negativne ocene in komentarje drugih, na podlagi katerih ovrednoti samega sebe. Ob vstopu v šolo postanejo procesi oblikovanja samopodobe še intenzivnejši, saj se socialno okolje posameznika razširi, kar mu omogoča primerjavo svojih sposobnosti in spretnosti z drugimi (Žibert, 2011). »Vrednost, ki jo otroci skozi izgrajevanje pripišejo sebi, je notranja, izraža pa se z zunanjimi znaki in vpliva na vse aktivnosti posameznika. Če se izoblikuje negativna samopodoba, ta onemogoča izkoristek vseh potencialov in primerno delovanje osebe. Pri otrocih se najpogosteje kaže kot: negativno vedenje, samopodcenjevanje, občudovanje brez tekmovanja, neprizadevanje, pretirana samokritičnost ter zaskrbljenost glede namenov in mnenj vrstnikov.« (Žibert, 2011: 15–16)

Medtem ko obstajajo številne definicije o tem, katere so učne težave in primanjkljaji na akademskem področju, ki podrobno opisujejo in razlagajo kriterije za prepoznavanje in ocenjevanje le-teh, je definicij močnih področij bolj malo oz. so večinoma splošne, kar je še en dokaz večje usmerjenosti na poudarjanje težav bolj kot prednosti.

L. Magajna idr. (2008) so v svoji raziskavi močno področje opredelili kot področje, na katerem je posameznik ravno tako dober kot njegovi vrstniki ali pa še uspešnejši. Na podlagi pridobljenih rezultatov so izpeljali sklep, da so v konkretnih šolskih situacijah močna področja lažje prepoznana in upoštevana in da »delujejo kot varovalni dejavnik, ki ob prisotnosti učnih težav omili negativne posledice« (prav tam: 134). Kot pomemben vir informacij za nove možnosti oblikovanja intervencij in preventivnega dela na področju prepoznavanja močnih področij so izpostavili pomen longitudinalnih študij oseb s SUT in hkrati opozorili na zgoraj omenjeno dejstvo, da je področje morebitnih prednosti oseb s posebnimi potrebami še dokaj neraziskano.

Pri omenjeni raziskavi<sup>1</sup> je omembe vredna predvsem ugotovljeni razkorak med odgovori strokovnih delavcev na vprašanje o tem, ali so pri svojem delu pozorni na močna področja učencev z učnimi težavami, in odgovori učencev in njihovih staršev na vprašanje o tem, v kolikšni meri je šola v resnici pozorna na njihova močna področja. »98 % učiteljev meni, da so na močna področja pozorni, 51 %

1 Vzorec: Vprašanih 77 učiteljev, 24 učencev in 23 staršev.

učencev z učnimi težavami (na predmetni stopnji) in 61 % njihovih staršev pa tega pri vsakodnevnem šolskem delu ne zaznava oz. zaznava pri učiteljih drugačno naravnost, ki daje prednost predvsem usmerjenosti na njihove težave, pomanjkljive veščine in vrzeli v znanju.« (Prav tam: 140) Na podlagi teh rezultatov so opozorili, da se lahko razhajanja v percepcijah s strani različnih deležnikov uvrščajo med dejavnike tveganja za aktiviranje in motiviranje posameznikov v šolskem okolju, saj lahko vplivajo na ustaljene načine komunikacije med domom in šolo ter na šolsko klimo. Navajajo, da se vsebina komunikacije »še posebej ob prisotnosti težav pri učenju, osredotoča na probleme in težave, primanjkljaje v znanju in ocene. Čeprav imajo vpleteni veliko informacij o potencialnih virih reševanja težav, ki bi jih lahko aktivirali (močna področja, interesi, posebne sposobnosti, preference za določene metode učenja in poučevanja), se te informacije o otroku verjetno ne izmenjujejo. Učitelji morda bolje poznajo nekatera močna področja otrok, vendar starši tega nikoli ne izvedo, saj se o tem ne pogovarjajo odkrito. Prav tako strokovni delavci v svoji usmerjenosti na primanjkljaje in težave ne eksploirirajo dovolj virov moči, ki jih starši in učenci s težavami dobro poznajo.« (Prav tam: 141)

V nadaljevanju bomo predstavili primer učenke ter situacijo v razredu, iz katere je moč razbrati deklčin odziv na emocionalnem, psiho-socialnem in vedenjskem področju. Posebej poudarjamo, da smo poskušali situacijo opisati čim bolj objektivno in da smo v opis doživljanja vključili tudi učenko.

## PREDSTAVITEV UČENKE

### Predstavitve učenke s strani razredničarke in staršev

Deklica je stara 10 let in obiskuje 4. razred osnovne šole. Ob koncu 3. razreda je bila, na podlagi odločbe Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, usmerjena kot otrok s SUT – otrok z disleksijo ob sopojavnosti ADHD. V šolo, ki jo trenutno obiskuje, je bila vključena ob začetku tekočega šolskega leta. Pred tem je obiskovala bližnjo vzgojno-izobraževalno ustanovo, ki se nahaja v istem mestu. Deklica je nekaj sošolcev iz novega razreda poznala že od prej, zato se je sprva razmeroma dobro vključila v skupino vrstnikov. Zaradi njenega impulzivnega vedenja in neorganiziranosti je po nekaj mesecih izgubila večino prijateljev. Trenutno se druži le z eno izmed sošolk. Pogosto zavrača povabila k igri. Slabi odnosi s sošolci se še dodatno poslabšajo ob preverjanjih in ocenjevanjih znanja, saj je učenka edina v razredu, ki ima prilagoditve in lahko teste piše zunaj razreda, prav tako ima podaljšan čas pisanja. Kadar dobi dobro oceno, ji sošolci očitajo, da je ta rezultat učiteljičinega popuščanja, da je učiteljičina ljubljena, ker je nova in ker ima težave. Na obtožbe se dekllica vedno odzove zelo burno – začne jokati in govoriti, da si ne more pomagati, ker je »neumna« in »nima pojma o ničemer«. Pred obtožbami se ne brani. Težave se še potencirajo, kadar tudi sama ni zadovoljna z dobljeno oceno. Z reševanjem nalog hitro odneha, saj pravi, da ne vidi smisla v tem, da kar koli počne, ker nikoli ni dobrega rezultata. Svojo »neumnost«, kot jo poimenuje sama, je začela posploševati na vsa šolska in zunajšolska področja. Ne želi več obiskovati pritožbenih aktivnosti, ki si jih je izbrala sama in v katerih je bila prej zelo uspešna (umetni-

ško ustvarjalne urice, dramski krožek in igranje klavirja). Svojega napredka ne pripisuje lastnemu trudu in delu, temveč ga dojema le kot trenutno srečo oz. pozitivno posledico sodelovanja z drugimi. Na pohvale se ne odziva s ponosom, temveč z umikanjem in zanikanjem. O svojem doživljanju sebe, o svojih talentih in interesih se ne želi pogovarjati, izjema so le individualna srečanja s specialno in rehabilitacijsko pedagoginjo (v nadaljevanju SRP), ki z njo intenzivno dela na strategijah opolnomočenja ter sodeluje z njeno razredničarko pri pripravi socialnih vsebin za razredne ure. Zaradi negativno spremenjenega (odklonilnega) odnosa želi njena učiteljica v ospredje postaviti predstavitve učenkinih vedenjskih posebnosti zaradi ADHD-ja in s tem vplivati na večje sprejemanje in vključevanje v razred. Starši so glede tega v dvomih, saj se bojijo, da bi bila zaradi tega še bolj izpostavljena oz. izločena. Izpostavljajo predvsem spremenjeno samovrednotenje, nizko samopodobo, izgubo motivacije in pretiran pesimizem učenke.

### Predstavitve situacije s strani učenke

Deklica pove, da sovraži pouk in da ji nova šola ni všeč, da pogreša stare sošolce, ki so jo imeli raje, so razumeli, da določenih stvari ni znala, in je nikoli niso obsojali, četudi ji je učiteljica pomagala večkrat kot preostalim. V novem razredu pa se počuti neprijetno, ne želi prositi za pomoč ali vprašati, če česa ne razume, ker bodo sošolci »opazili, da je neumna«. Na vprašanje o najljubšem predmetu odgovori, da ne mara nobenega izmed predmetov, ker je povsod neuspešna in vedno dobi slabo oceno, čeprav se zelo trudi. Pove, da »najraje ne bi počela ničesar več«, saj da ji »nikoli nič ne uspe«. Želi si, da bi jo učitelji in sošolci večkrat pohvalili. Slednje bi večkrat rada povabila k sebi domov in jim povedala več o sebi, a se boji, da se bodo norčevali iz nje, ker jo imajo za neumno. Pravi, da bi tudi sama rada izvedela več o sošolcih, »da bi postali prijatelji«. Na vprašanje o tem, kaj bi pri sebi izpostavila kot dobro lastnost ali spretnost, odgovori: »Nič«.

Na temelju zgoraj opisanih pridobljenih podatkov v nadaljevanju predstavljamo strategijo oz. pripomoček – mapo »Zmoreš« – s pomočjo katere bi ozaveščali in beležili deklčina močna področja ter s tem krepili njeno pozitivno (realno) samopodobo.

## PREDSTAVITEV STRATEGIJE IN PRIPOMOČKA – MAPA »ZMOREŠ«

Teoretične osnove, ki smo jih upoštevali pri pripravi pripomočka, so bile izbrane ob upoštevanju različnih smernic in aktualnih dokumentov. Pripomoček vključuje elemente:

- sodobnih smernic in modelov prepoznavanja in ocenjevanja posebnih potreb, kjer paradigmatske spremembe stremijo k premiku od modela primanjkljajev k modelu nevrorazličnosti in modelu rezilientnosti. Slednji temelji na t. i. perspektivi moči, kar pomeni, da je »/.../ odkrivanje učnih težav zastavljeno celovito in kompleksno, s posebnim poudarkom na odkrivanju močnih področij, interesov in varovalnih dejavnikov« (Magajna idr., 2008: 145);
- systemskega modela, ki kot uspešen element za uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja s otrok s posebnimi potrebami predlaga »sistematičen pristop z vključevanjem različnih komponent sistema, v katerem so štirje podsistemi: učenec, razred, šola in širše okolje« (Fer-

guson, Kozlevski in Smith, 2001, v: Kavkler, 2009: 365) oz. Bronfenbrennerjevega ekosistemskega modela, saj vključuje povezave med različnimi sistemi, ki so hkrati »zbrani koncentrično okoli posameznika in so medsebojno povezani v interakciji« (Bronfenbrenner, 1979, v: Hristovski, 2003: 321);

- osebnega izobraževalnega načrta, ker »ima vlogo motivacijskega sredstva ali pripomočka za prilagajanje načrtovanja, organizacije in izpeljave oz. spremljanja izobraževalnega procesa« in ker je »poudarek na lastni aktivnosti posameznika pri načrtovanju in iskanju najustreznejše poti med zunanjimi okoliščinami in zahtevami izobraževalnega procesa ter povsem specifičnimi osebnimi razmerami in svojim življenjskim slogom« (OIN, 2010: 7);
- mape učnih dosežkov, ker »postopoma, korak za korakom, učenec odkriva lastne prednosti, načrtuje osebne in učne cilje /.../ spremlja svojo osebnostno in intelektualno rast« (MUD, 2009: 2). V mapo se shranjuje različne »izdelke, projekte, slike z nastopov, rezultate s tekmovanj in drugih aktivnosti, ki so odraz znanja in usposobljenosti. Pri predstavljanju dosežkov naj učenec poskuša biti čim bolj inovativen in izviran. Učenec je spodbujan, da mapo dopolnjuje sam, drugi mu le pomagajo in ga usmerjajo.« (Prav tam) Mapa učnih dosežkov lahko pomaga tudi v »družbi vrstnikov, kjer lahko učenec samozavestno prikaže svoja zbrana znanja in spretnosti« (prav tam).

## Oblika mape

Oblikovani pripomoček je sestavljen iz zbirke map in ima obliko znaka +, ki simbolično predstavlja močna področja. Sestavljen je iz petih delov, ki predstavljajo pet skupin udeležencev: učenka, sošolce in vrstnike, starše, učiteljico in druge šolske strokovne delavce ter osebe iz širšega okolja. Položaj v sredini pripomočka zaseda učenka, na njeno mesto pa se za ponazoritev možnih vplivov zložijo mape drugih udeležencev. Za večjo preglednost je za vsako



► SLIKA 1: Oblika mape »Zmoreš«

skupino udeležencev izbrana druga barva. Pomembno je, da je mapa učenki všeč in da jo oblikuje v skladu z njenimi željami. Pri oblikovanju je upoštevano načelo ekonomičnosti in enostavnosti izdelave, saj je pripomoček cenovno dosegljiv, praktičen in prenosljiv.

## Namen map

Namen, ki je v ospredju, je sistematično zbiranje dokazov o dosežkih (v obliki rešenega akronima, pohval oz. diplom za različne dosežke, uspešno opravljene naloge ipd.), ki so lahko dokaz močnih področij. Ker pripomoček omogoča povratne informacije tako z akademskega kot tudi iz neakademskega področja, je vezan na krepitev različnih vrst samopodobe. Zbiranje pohval, diplom in preostalih vsebin ni časovno omejeno, ključno pa je, da je spremljano.

## Predlog uporabe pripomočka

Vključeni in njihove vloge pri posameznih korakih

Za konkretni primer smo predvidevali, da je koordinatorica za učenko SRP, saj individualne obravnave učenko motivirajo. Strategija vsebuje 4 korake, in sicer:

- a) načrtovanje (določitev sodelujočih, okvirna časovna organizacija: začetek, čas trajanja, okvirni termini evalvacije in timskih sestankov, okvirni načrt dela: kdo bo pripravil mapo in kako, kaj bo vsebovala itd.),
- b) seznanjanje (predstavitvev pripomočka in načina dela vsem sodelujočim s strani strokovnega delavca, seznanjanje z razpoložljivimi viri pomoči, delitev vlog in odgovornosti, dogovor o načinih informiranja, beleženja informacij, informiranje širšega okolja – sošolci, prijatelji, sorodniki ipd.),
- c) izvajanje (aktivno delo učenke: akronim kot vsakodnevna rutina, oblikovno urejanje mape, izvajanje in dopolnjevanje nabora aktivnosti; aktivno delo preostalih udeležencev: prepoznavanje in beleženje močnih področij na različne načine, npr. zapisi, diplome, nalepke, izbiranje dejavnosti in aktivno vključevanje v izvedbo in spremljanje le-teh, podajanje pozitivnih povratnih informacij, pomoč in podpora, izmenjava informacij),
- č) evalvacija (ocena splošne uspešnosti, ocena posameznih strategij/načinov dela, ocena sodelovanja v skupini in izpolnjevanja obveznosti, izpostavitvev pozitivnih in negativnih učinkov, predlogi za spremembe, po potrebi uvedba potrebnih modifikacij – sprememba načrta dela).

V vseh korakih aktivno vlogo prevzema učenka, ki deluje ob bolj ali manj intenzivnem spremljanju SRP, ki jo vodi skozi posamezne korake, pomaga pri vključevanju in izobraževanju preostalih članov, koordinira delo, svetuje, informira o napredku/spremembah/težavah, beleži pomembne informacije ipd.

## Vsebina map

Za vsakodnevno in kontinuirano spremljanje lastnih močnih področij oz. aktivnosti, pri katerih je bila učenka tekom dneva uspešna, smo oblikovali enostaven akronim. Mapo smo poimenovali »Zmoreš«, saj »kar loči otroke z visoko samopodobo od tistih z nizko, je življenjska drža, ko si otrok dopoveduje: Zmorem« (Youngs, 2000: 18).

*Izvedba:* Akronim učenka prilepi na vidno mesto, ki je povezano z njenimi vsakodnevnimi rutinami (npr. ogledalo v

► PREGLEDNICA 1. Akronim »Zmoreš« in vprašanja, ki si jih lahko zastavimo na določenem področju funkcioniranja.

	VODILO, VPRAŠANJE	PODROČJE
Z	Zadovoljen/-na sem bila, ko sem dokončal-a...	Čustveno
M	Mogoče sem tudi danes komu pomagal/-a... Kje? Kako?	Socialnovedenjsko
O	Osebe, s katerimi sem se danes družil/-a...	Socialnovedenjsko
R	Razveselil/-a sem se, ko sem ...	Čustveno
E	Enostavno mi je bilo (pri) ...	Izobraževalno
Š	Šolski predmet, pri katerem mi je danes šlo najbolje ...	Izobraževalno

kopalnici, stena ob postelji, miza v kuhinji ipd.). Akronim prebere in odgovori na zastavljena vprašanja. Če je za njo uspešen dan, lahko odgovore zabeleži in jih shrani v mapo. Če je za njo neugoden in naporen dan, stori obratno – iz mape vzame že shranjeno vsebino in pregleda dosežke za nazaj (s tem preusmeri misli z negativnih v pozitivne). Vsaka črka akronima predstavlja besedo, ki je sprožilec toka razmišljanja.

V nadaljevanju so navedeni primeri strategij za ozaveščanje močnih področij, ki jih lahko uporabimo.

*VMapi učnih dosežkov (2009: 4–16)* npr. najdemo strategije: To sem jaz (otrok se nariše, opiše, odgovarja na vprašanja o sebi); Kaj vse lahko dosežem? (zapis lastnih prednosti in načinov, kako jih izkoristiti v lasten prid oz. za reševanje obstoječih težav); Sedmere inteligence (vprašalnik za samooceno prevladujočih področij kompetenc); Rad imam, ne maram (zapisovanje/risanje na podlagi podanih sugestij, npr. Uživam v ..., Zanima me ... ipd.); Pohvale (pogovor in zapis ob vprašanjih, npr. Kakšne pohvale dobivam?, Kaj drugi cenijo pri meni? ipd.) in Moja samostojnost (pogovor in zapis ob sugeriranih vprašanjih, npr. Za katere stvari poskrbim sam?, Kdaj sem že ravnal odgovorno? ipd.).

Uporabimo lahko tudi *ideje iz predlogov, ki jih je oblikoval Musek Lešnik (2007: 16–35)*, npr: Kaj vse zna moja roka/noga? (otrok obriše svojo dlan/stopalo in zapiše čim več stvari, ki jih lahko počne z njima); Šahovnica uspeha (otrok samooceni uspešnost pri različnih navedenih dejavnostih tako, da barva kvadratke, v katerih so le-te navedene, in sicer: modra – zelo slabo, zelena – dobro in rumena – zelo dobro); Prijateljska dlan (učenec obriše svojo dlan in izžreba 5 sošolcev, ki na prste zapišejo, v čem je dober/kaj jim je všeč na njem); Vsak je v nečem dober (učenci izbirajo sošolce, ki bi se najbolje odrezali v navedenih situacijah, npr. Koga bi prosil za pomoč, če bi moral narisati risbo, poviti potolčeno koleno, prebrati zgodbo ...?); Veriga uspehov (na stalnem mestu v razredu so lističi, na katere lahko učenci kadar koli zapišejo svoje dosežke in jih sproti spenjajo v verigo); Znaš bolje od mene (starši vsake toliko časa narišejo po eno stvar, pri kateri je njihov otrok boljši od njih, in ga spodbudijo k ugibanju in zapisu rešitve); Poglej in povej (družina in sorodniki otroku ob fotografijah pripovedujejo o trenutkih, ko so bili nanj še posebej ponosni); To imaš po meni (družina in sorodniki iščejo in zapisujejo podobne dobre lastnosti in močna področja).

*Drugi predlogi:* motivacijsko pismo učitelja ob začetku/koncu šolskega leta (izpostavi močna področja, prednosti, uspehe), redno vpisovanje pohval v e-Asistenta, skriti prijatelj (ob začetku tedna učenci izžrebajo svoj delovni par).

## SKLEP

Glede na predstavljeno konkretno situacijo funkcioniranja učenke v razredu in povezavo le-te s teoretičnimi izhodišči menimo, da smo za učenko oblikovali ustrezen pripomoček oz. strategijo. Učenka se lahko ustvarjalno izraža (njeno močno področje); kot koordinatorica je predvidena SRP, s katero učenka rada sodeluje na individualnih obravnavah; omogoča pridobitev oprijemljivih pohval učiteljev in sošolcev (izpostavila je, da si želi več le-teh); prek različnih aktivnosti jo lahko sošolci postopoma bolje spoznavajo, kar posledično vpliva na večjo mero sprejemanja njenih učnih in vedenjskih težav; večina naštetih strategij je usmerjena v razredno sodelovanje; v aktivnosti so vključeni tudi posamezniki iz njenega širšega okolja (družina, sorodniki, znanci) in pripomoček spodbuja pozitivno in konstruktivno komunikacijo med različnimi deležniki, tudi med starši in učitelji.

Čeprav smo izhajali samo iz enega primera, smo se trudili oblikovati pripomoček, ki bi ga lahko prilagodili različnim posameznikom in situacijam. Zaradi želje po fleksibilni uporabi smo se odločili, da v njem združimo oz. predstavimo nabor različnih možnosti, med katerimi se lahko izbira. Prednosti uporabe vidimo tudi v tem, da so v oblikovanje vključeni različni deležniki, da se pripomoček uporablja v daljšem časovnem obdobju, saj tako učenci in drugi posredno zaznavajo, da je za uspeh, ki temelji na njihovih močnih področjih, potreben čas ter da se ga lahko uporablja tako v akademskem kot tudi v neakademskem okolju (pri vsakodnevnih, pristočasnih in interesnih dejavnostih).

Kar je prednost, pa je lahko po drugi strani tudi slabost. Sodelovanje različnih posameznikov je v praksi večkrat oteženo in hitro se lahko zgodi, da kdo zavzame dominantni položaj (npr. učitelj nad učencem in starši) ali pa se kdo umakne v pasivni položaj. Predvidevamo, da so v našem primeru najbolj »kritična« skupina sovrstniki oz. sošolci, ki morda ne bi želeli sodelovati, saj pripomoček ni namenjen njim, temveč nekemu, ki je trenutno manj vključen v njihov krog (zato so spodbujeni, da tudi sami oblikujejo mape). Tudi fleksibilnost je lahko ovira, saj pripomoček nima enoznačnih navodil in enotnih kriterijev za uporabo, kar pomeni, da je od posameznika, ki je v vlogi koordinatorja, zahtevan trud in poglobljen razmislek o tem, kakšen način dela bi bil najustreznejši. Kritika, ki smo jo dobili po preizkušnji pripomočka, je bila, da pripomoček v osnovi ne temelji na zbiranju kvantitativnih rezultatov, zaradi česar je onemogočena primerjava posameznika z njegovimi vrstniki. Naš protiargument je, da v tem primeru močnih področij ni smiselno številčno oz. točkovno vrednotiti, saj



smo si ljudje med seboj različni – vsak je dober v nečem drugem. Kadar poskušamo vrednotiti močna področja tako, v praksi slej ko prej pridemo tudi do tega, da so določena področja označena za večvredna (npr. matematika v primerjavi z likovno vzgojo kot močnim področjem). Prav tako menimo, da se deklica samovrednoti kot neuspešna in »neumna« ravno zaradi primerjave z vrstniki in z njihovimi rezultati.

Ker smo izhajali iz konkretne situacije, je bilo oblikovanje predloga za strategijo veliko težje, saj smo morali upoštevati več različnih vzrokov deključnega vedenja, čustvova-

nja, odzivanja in različne reakcije na dejavnike iz okolja. Hkrati nas je to pripeljalo do tega, da smo razmišljali širše, na več nivojih in posledično dobili tudi več idej. Zagotovo pa nam bi bilo veliko lažje, če bi imeli na voljo več konkretnih pripomočkov, katerih uporabnost bi bila v praksi že preverjena. Kljub temu menimo, da je ozavešanje in beleženje močnih področij pomemben varovalni dejavnik za razvijanje kompenzacijskih strategij, pozitivne samopodobe ter podlaga za načrtovanje ustreznih oblik pomoči. Lahko pripomore k uspešnemu izidu na ne/akademskem področju in s tem pomembno vpliva na zaupanje v lastne zmožnosti.

## VIRI IN LITERATURA

Claes, C., Van Hove, G., Vandeveldel, S., Van Loon, J., Schalock, R. (2012). The influence of supports strategies, environmental factors, and client characteristics on quality of life-related personal outcomes. V: *Research in Developmental Disabilities*, 33, 96-103.

Germanò, E., Gagliano, A., Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and Dyslexia. V: *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 475-493. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87565641.2010.494748>.

Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. V: *Socialna pedagogika*, 7(3), 315-338. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-Z0E4SJ13>.

Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv na spremembe v poučevalni praksi. V: *Sodobna pedagogika*, 60(1), 362-375. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-ZXVK54TU>.

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, C., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). Učne težave v osnovni šoli problemi: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mapa učnih dosežkov (MUD). (2009). Pridobljeno s [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/MapaUcnihDosezkov\\_interaktivna.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/MapaUcnihDosezkov_interaktivna.pdf).

Musek Lešnik, K. (2007). Samozavedanje: didaktična mapa za 1. triletje osnovne šole. Ljubljana: IPSOS.

Osebni izobraževalni načrt (OIN). (2010). Pridobljeno s [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/brosura\\_OIN\\_za\\_objavo.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/brosura_OIN_za_objavo.pdf).

Osebni izobraževalni načrt (OIN). (2010). Pridobljeno s [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/brosura\\_OIN\\_za\\_objavo.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/brosura_OIN_za_objavo.pdf).

Rotvejn Pajič, L., Pulec Lah, S. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje motenj pozornosti in

hiperaktivnosti. V: L. Magajna in M. Velikonja, *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (161-187). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Strengths and Benefits of ADHD and Dyslexia. (2015). Pridobljeno s <https://www.scilearn.com/blog/strengths-benefits-of-ADHD-and-Dyslexia>.

The International Dyslexia Assotiation (IDA): Attention Deficit Hiperactivity Disorder and Dyslexia. (2008). Pridobljeno s <https://dyslexiaida.org/attention-deficithyperactivity-disorder-adhd-and-dyslexia/>.

Žibert, S. (2011). Vpliv samopodobe na osebnost in učno uspešnost učenca. Nova Gorica: Educa.

Youngs, B. (2000). Šest temeljnih prvin samopodobe: Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: EDUCY.

# SODELOVANJE UČITELJEV S STARŠI

## *Teacher Cooperation with Parents*

### IZVLEČEK

V članku obravnavamo partnerski odnos, ki se vzpostavlja pri sodelovanju med učitelji in starši in ga utemeljemo kot najustreznejši model sodelovanja med obojimi. Zanj je značilno tako upoštevanje strokovnosti kot nadzora, kar prispeva k optimalnemu razvoju otroka. Dotaknemo se nesimetričnosti tega odnosa, saj gre za razmerje med strokovnjakom, učiteljem in laikom staršem. Opišemo modele skupne, ločene in zaporedne odgovornosti in opišemo dejavnike, ki vplivajo na sodelovanje, med drugim pričakovanja, prepričanja, vzgojni stili, družinske okoliščine, v času migracij pa tudi poznavanja jezika. Vse skupaj pa povežemo z izkušnjami iz prakse.

**Ključne besede:** partnerski odnos, model sodelovanja, optimalni razvoj otroka, odgovornost, vzgojni stili, družinske okoliščine

### ABSTRACT

The article discusses the partnership developed in teacher-parent collaboration that is considered as the most adequate collaboration model between the two, taking into account both expertise and monitoring, thus contributing to the child's optimal development. We touch on the asymmetry of this partnership as it represents a relationship between the expert, the teacher and the parent, i.e. non-expert. We describe models of shared, separate and successive responsibility as well as the factors influencing the collaboration, such as expectations, beliefs, learning styles, family circumstances and the knowledge of the language during migrations. All of the above is complemented by practical experiences.

**Keywords:** partnership, collaboration model, child's optimal development, responsibility, learning styles, family circumstances

## UVOD

Danes, v času vse večje raznolikosti družbe in vse višjih pričakovanj, ki jih družba in starši postavljajo pred otroke, postaja sodelovanje med starši in šolo neizbežno in vse intenzivnejše (Hornby in Lafaele, 2011). Namen tega članka je učitelje in vse druge, ki jih ta tematika zadeva, opozoriti na potrebo, pomen in nujnost sodelovanja s starši, hkrati pa podati uporabne smernice za razvoj dobrega sodelovanja s starši. Optimalni razvoj otroka v šoli je mogoč samo, kadar učitelji in starši delujejo koordinirano. Žal se vse pogosteje dogaja, da prihaja pri sodelovanju med učitelji in starši do nesoglasij in sporov. Če v vsakodnevni praksi ne uspemo najti poti za preseganje nesporazumov in konfliktov, ne delujemo v korist otroka – učenca.

## DEFINICIJA SODELOVANJA MED STARŠI IN UČITELJI

V literaturi, ki obravnava sodelovanje med učitelji in starši, se za opis odnosa med starši in učitelji najpogosteje uporablja izraz »partnerski odnos«. V tem odnosu gre za enakopravno delitev odgovornosti za razvoj in napredek

otroka (Intihar, 2002) in za iskanje dialoga med skupino enakovrednih sogovornikov (Vincent in Tomlinson, 1996 v: Cankar in Deutsch, 2009). Hornby (v: Kalin idr., 2008) poudarja štiri ključne elemente, ki tvorijo partnerski odnos. Ti so: dvosmerna komunikacija, vzajemna podpora, skupno odločanje in spodbujanje učenja.

Partnerski model je prepoznan kot najustreznejši model sodelovanja med učitelji in starši. Vključuje namreč tako upoštevanje strokovnosti kakor tudi nadzora. Oboje prispeva k optimalnemu razvoju otroka in mu nudi najboljše pogoje za izobraževanje (Kalin idr., 2008).

Kljub dobremu namenu partnerskega modela je lahko njegova uporaba vprašljiva. Težko namreč govorimo o enakopravnem odnosu, saj gre za sodelovanje med učitelji, ki so strokovnjaki, in starši, ki so praviloma laiki (Hornby in Lafaele, 2011). Zato imajo učitelji v odnosu s starši »večjo moč«. Tudi Jensen in Jensen (2011) menita, da je odnos učitelj – roditelj asimetričen odnos, saj temelji na odnosu med strokovnjakom (učiteljem) in laikom (staršem). Učitelji so strokovnjaki na področju poučevanja otrok, vendar morajo biti strokovno usposobljeni tudi za sodelovanje s starši. V sodelovanje je priporočljivo vnesti vrednote, kot so enakovrednost, spoštovanje, zaupanje in odprtost. Svoj

del odgovornosti za dobro sodelovanje pa nosijo tudi starši. Na tem mestu je treba opozoriti na dejstvo, na katerega opozarja Kroflič (2015), in sicer da pri razvijanju partnerstva med družino in šolo pogosto pozabimo na otroke (učence), ki bi jim morali dati možnost, da pri dogovorih, ki zadevajo njih same, aktivno sodelujejo.

## OBLIKE VKLJUČEVANJA IN SODELOVANJA STARŠEV

Različni avtorji različno razčlenjujejo modele, oblike oz. načine, s katerimi se starši vključujejo v sodelovanje s šolo in učitelji. Epstein (2011) navaja tri takšne modele, in sicer:

### 1. Model ločene odgovornosti

Pri ločeni odgovornosti se poudarja neskladje, tekmovalnost in konflikt med šolo in domom. To gledanje na odnos med domom (starši) in šolo predpostavlja, da gre za različne cilje, vloge in odgovornosti njihovih nosilcev, ki se najbolje uresničujejo ločeno.

### 2. Model skupne odgovornosti

Pri tej odgovornosti gre za naziranje, ki temelji na skupni odgovornosti družine in šole za otrokov razvoj. Poudarjena je koordinacija, sodelovanje in dopolnjevanje med šolo in družino. Po tem gledanju si šola in družina delita odgovornost za socializacijo, vzgojo ter izobraževanje otroka.

### 3. Model zaporedne odgovornosti

Pri tem modelu sodelovanja med družino in šolo so ključne stopnje, skozi katere gre otrok v svojem razvoju. Do vstopa v šolo imajo odločilno vlogo pri vzgoji in izobraževanju otroka starši, z vstopom v šolo pa odločilno vlogo prevzame šola oz. učitelji.

Park in Holloway (2016) ločita tri oblike sodelovanja in vključevanja staršev v šolo:

1. Nekateri starši se vključujejo v izobraževanje svojih otrok zaradi uresničevanja svojih zasebnih interesov in koristi (angl. private-good parental involvement), da bodo njihovi otroci dosegali dobre rezultate v šoli. V izobraževanje so vključeni predvsem doma.
2. Drugi starši se v delo za šolo in v zvezi z njo ne vključujejo le doma, temveč se vključujejo v delo tudi v sami šoli. Njihov namen je pomagati tako svojemu otroku kot koristiti razvoju in uspehu šole kot celote. Gre za sodelovanje staršev z namenom uresničevanja »javnega dobrega« (angl. public-good parental involvement). Sem spada obiskovanje roditeljskih sestankov, dnevov dejavnosti in prireditev, ki jih organizira šola ipd.
3. Nekaterim staršem pomemben razlog za vključevanje v delo šole predstavlja možnost za vzpostavljanje mrež in socialnih stikov (angl. parental network).

Rezultati raziskave, ki sta jo izvedli Park in Holloway (2016), so pokazali, da se starši v največji meri odločajo za stik s šolo, če je to neposredno v prid njihovim otrokom (npr. pomoč pri šolskem delu), manj pa se za sodelovanje odločajo z namenom, da bi to koristilo šoli sami, drugim staršem ali lokalni skupnosti.

## PREDNOSTI SODELOVANJA STARŠEV IN UČITELJEV

Zadnja desetletja je tako v teoriji kot v praksi vse bolj prisotno zavedanje, da sodelovanje staršev pri izobraževanju njihovih otrok pozitivno vpliva tako na otroke, učitelje in starše kakor tudi na kakovost in rezultate izobraževanja. Dobro sodelovanje med učitelji in starši omogoča kakovostnejše življenje v šoli, družini in lokalnem okolju (Intihar, 2002).

Obstaja veliko raziskav, ki ugotavljajo, da sodelovanje staršev v izobraževanju otrok prinaša ugodne rezultate (Hornby in Lafaele, 2011; Kalin idr., 2008; Pušnik idr., 2002).

Starši, ki dobro sodelujejo s šolo, so dobro obveščeni o učnem in osebnostnem razvoju njihovega otroka, imajo boljše mnenje o šoli in bolj podpirajo delo šole, otroke bolj spodbujajo k šolskemu delu, bolje poznajo potrebe svojih otrok in z njimi razvijajo boljše odnose, otroku pomagajo ter ga podpirajo. Sodelovanje med učitelji in starši pomembno vpliva tudi na učitelje, pri katerih se pozitivnost sodelovanja kaže: skozi seznanjenost z družinskimi okoliščinami, v katerih otrok živi, v boljši komunikaciji z učenci, lažjem obvladovanju težav v razredu, večji motiviranosti za delo in večjem zadovoljstvu z opravljenim delom (Ažman, 2012). Prednosti sodelovanja med učitelji in starši v prid otrok so: pogostejša prisotnost otrok v šoli, dobri odnosi in počutje otrok v razredu, boljše samoobvladovanje učencev in manj vzgojnih težav (manjša potreba po disciplinskih ukrepih), krepitev delovnih navad otrok, dvig učne motivacije za doseganje boljših učnih rezultatov in višje izobrazbe (Hoover-Dempsey idr., 2002). Če starši sodelujejo pri otrokovem izobraževanju doma in v šoli ter imajo vzajemne in spoštljive odnose z učitelji, dosegajo učenci boljše rezultate, zviša se jim motivacija, izkazujejo pa tudi višjo stopnjo čustvenega, socialnega in vedenjskega prilagajanja (Hughes in Kwok, 2007).

## DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA SODELOVANJE MED UČITELJI IN STARŠI

Dejavnike, ki vplivajo na sodelovanje med učitelji in starši, delimo na: a) dejavnike, ki so vezani na starše, b) dejavnike, ki so vezani na otroke (učence), in c) dejavnike, ki so vezani na učitelje. V nadaljevanju izpostavljam značilnosti posameznih dejavnikov in predloge za premostitev težav, ki se nanašajo na posamezni dejavnik.

### a) Dejavniki, ki so vezani na starše

Dejavniki, ki so vezani na starše, so povezani s prepričanji staršev glede **njihove vloge pri izobraževanju** otrok. V tem smislu lahko starše razvrstimo na tiste, ki strogo ločijo svojo vlogo od vloge učitelja in menijo, da je izobraževanje njihovih otrok izključno skrb in domena učiteljev v šoli. Na drugi strani pa imamo starše, ki se zavedajo, da lahko s svojim sodelovanjem s šolo pomembno pripomorejo k uspešnosti svojih otrok (Hornby in Lafaele, 2011).

Učitelji in starši zasledujejo isti cilj. Na zavedanje o tem lahko z ustrezno komunikacijo v veliki meri vplivajo učitelji, ki lahko ta cilj dosežejo tudi tako, da se trudijo staršem s svojimi prizadevanji dokazati, da jim je mar za razvoj in napredek otroka. Če na primer učitelji na govorilnih urah pokažejo skrb in zanimanje za otroka,

če starši vidijo, da učitelji dobro poznajo otrokova močna in šibka področja, so to dobra izhodišča, da si bodo učitelji pridobili zaupanje staršev in njihovo pripravljenost za sodelovanje. V takem primeru bodo starši lažje sprejeli kritiko otrokovega ravnanja in si bodo doma prizadevali, da se spremeni otrokovo neustrezno vedenje ali izboljšajo delovne navade. Pri negotovih starših je dobro, da jih poskušajo učitelji seznaniti z ugotovitvami raziskav, ki pričajo o pozitivnih učinkih dobrega sodelovanja med učitelji in starši. Dobro sprejeto je tudi, če učitelji staršem iz svojih izkušenj predstavijo primere iz prakse, ko je dobro sodelovanje s starši pripeljalo do pozitivnih spremembe pri učencu. Zelo dober pristop je, če učitelji zastavljajo cilje v dogovoru s starši. Če bo učitelj cilje zastavil sam in od staršev zahteval le golo izvrševanje nalog, je manj verjetno, da bodo tako zastavljeni cilji uresničeni. Prav nasprotno pa si bodo starši bolj prizadevali uresničevati cilje, pri zastavljanju katerih so sodelovali, saj se poveča njihova odgovornost pri uresničevanju takih ciljev.

Med učitelji in starši lahko obstajajo **različna pričakovanja**, pri čemer kaže poudariti, da je za dobro sodelovanje med starši in učitelji pomembno, da so pričakovanja enih in drugih usklajena in realna (Kalin idr., 2008).

Priporočljivo je, staršem na začetku šolskega leta in tudi med letom dati možnost, da spregovorijo o svojih pričakovanjih do šole in učiteljev. Starši lahko svoja pričakovanja izrazijo na roditeljskih sestankih, govornih urah, z izpolnjevanjem anketnih vprašalnikov ipd. Pomembno je tudi, da poskušajo učitelji v medsebojni komunikaciji staršem predstaviti, katera pričakovanja in cilji so realno dosegljivi, katere cilje pa bo težko doseči. Nekateri starši nimajo realne predstave o dogajanju in delu v šoli, ustrezno pojasnilo učiteljev pa lahko njihova nerealna pričakovanja odpravi in bistveno zmanjša morebitno nezadovoljstvo ob nedoseganju prvotno zastavljenih ciljev.

Učitelj, ki si želi uspeh in napredek učenca ter dvig njegove učne motivacije, ne bo zanemarjal pomena sodelovanja s starši. Prizadeval si bo (s)poznati želje in pričakovanja staršev glede izobraževanja in vzgoje njihovih otrok (Woolfolk, 2007).

Pri sodelovanju med učitelji in starši je tudi pomembno, kakšno **prepričanje imajo starši o svojih lastnih sposobnosti**. Raziskava, ki sta jo izvedla Hornby in Lafaele (2011), je pokazala, da se starši, ki imajo manjše zaupanje v svoje sposobnosti glede pomoči svojim otrokom pri šolanju, v večji meri izogibajo stikom s šolo. Tudi Park in Holloway (2016) sta ugotovili, da univerzitetno izobraženi starši v večji meri sodelujejo v dejavnostih, ki so vezane na šolo, kot to velja za starše z nižjo izobrazbo.

Ne glede na zgoraj navedene ugotovitve je priporočljivo, da si učitelji prizadevajo, da k sodelovanju pritegnejo vse starše. Pomembno je, da starši vseh otrok začutijo, da so v sodelovanju zaželeni, ne glede na svoje sposobnosti, znanje in izobrazbo.

Med pomembne dejavnike sodelovanja staršev s šolo spada tudi **poznavanje jezika**, predhodne lastne izkušnje staršev iz njihovega šolanja in šolanja njihovih otrok.

Pomen poznavanja jezika pride do izraza pri starših otrok, ki izhajajo iz tujejezičnega okolja, dokler se ti ne naučijo slovenskega jezika. Če učitelj zna materni jezik

staršev, je vzpostavitev stikov in komunikacija lažja, saj si učitelj tudi na ta način pridobi začetno naklonjenost staršev. Kot koristno se je izkazalo, če učitelji vzpodbujajo tujejezične starše, da se začno učiti in uporabljati slovenski jezik. Pri začetnih stikih s takimi starši lahko učitelji predlagajo, da pride s starši v šolo nekdo, ki mu starši zaupajo (sorodnik, prijatelj). V posameznih primerih lahko vlogo »prevajalca« prevzamejo otroci sami, saj se ti pogosto naučijo novega jezika hitreje kot njihovi starši. Prevajalec je lahko tudi učitelj, ki nudi otroku priseljencev ure dodatne strokovne pomoči pri učenju slovenščine, saj gre v večini primerov za učitelja, ki zna tako slovenski jezik kakor tudi materni jezik otroka.

Starši, ki so v preteklosti (že) imeli **slabe izkušnje** pri sodelovanju z učitelji, teže vstopajo na novo v odnose z njimi (Hornby in Lafaele, 2011).

Razlogi za slabe izkušnje staršev z učitelji lahko izvirajo iz tega, da se učitelji v preteklosti niso ustrezno ali se sploh niso odzvali na njihove prošnje za pomoč. Zato je pomembno, da se učitelji na prošnje, predloge in zahteve staršev odzovejo. Kot dobro se je izkazalo, če so starši seznanjeni s postopki in ukrepi, ki so sledili njihovim predlogom, prošnjam, zahtevam. Starši lahko na podlagi informacij, ki jim jih podajajo njihovi otroci, dobijo napačno predstavo in zmotno mislijo, da šola ni ukrepala in je težavo pometla pod preprogo. Starši, ki ne bodo dobili povratne informacije od šole, se bodo morda odločili za sprožitev (nepotrebnih) postopkov, mogoče pa je tudi, da se zaradi tega v prihodnje ne bodo obračali na učitelja, ker bodo menili, da se nanj ne morejo zanesti. Medsebojno informiranje lahko torej razreši marsikateri nesporazum in zaplet. Velika večina učiteljev se tega zaveda in v praksi sproti seznanja staršev s problematiko, povezano z njihovimi otroki.

Pomemben dejavnik sodelovanja staršev z učitelji je tudi **prepričanje staršev glede razvoja sposobnosti njihovih otrok**, saj si otrok prepričanja glede svojih sposobnosti v veliki meri oblikuje skozi vzgojo v družini, kjer pridobi temeljne vedenjske vzorce (Woolfolk, 2007). Prepričanja glede sposobnosti vplivajo na uspehe na učnem področju, v socialnih interakcijah, na delovnem mestu ter čustvenem in psihičnem stanju (Dweck, 2008). Nekdo, ki meni, da so sposobnosti nekaj stalnega in nespremenljivega, vse stavi na talent, zato zanj trud nima smisla. V tem primeru govorimo o fiksni miselni naravnosti. Kdor pa verjame, da je sposobnosti moč razvijati z lastnim prizadevanjem in trudom, neuspeh vidi kot del procesa na poti do cilja. V tem primeru gre za miselno naravnost k rasti (Košir, 2017). Obe navedeni pojmovanji igrata pomembno vlogo pri tem, kako ljudje delujemo. Ljudje, ki menijo, da je njihova inteligentnost fiksna, se izogibajo izzivom. Prav nasprotno pa tisti, ki menijo, da se lahko njihove sposobnosti razvijajo, nenehno iščejo izzive (Dweck, 2008; 2012). Haimovitz in Dweck (2016) poudarjata, da je smiselno, da starši svoje otroke spodbujajo k razmišljanju, da so njihove sposobnosti nekaj, kar lahko razvijejo, ne pa nekaj fiksne in nespremenljivega. V svoji raziskavi sta ugotovili, da imajo na razvoj otrokove miselne naravnosti večji vpliv prepričanje staršev o otrokovih neuspehih kot o uspehih. To gre pripisati dejstvu, da starši ob neuspehih pogosto bolj jasno izražajo svojo zaskrbljenost.

Pomembna vloga učitelja je, da vpliva na starše, da ob neuspehih otrok verjamejo v možnost njihovega na-

predka ter da otroke vzpodbujajo k delu in morebitni uporabi novih strategij učenja. To je namreč pot, ki vodi do uspeha. S takšnim pristopom se bo povečala otrokova motivacija in uspešnost. Košir (2017) navaja več možnih načinov, kako lahko učitelji vplivajo na miselno naravnost otrok. Te načine lahko uporabimo tudi pri razvoju miselne naravnosti njihovih staršev. Pri starših je treba razvijati zavedanje, da njihova miselna naravnost v primeru otrokovih neuspehov močno vpliva na otrokovo učno motivacijo in končni uspeh. Starše je treba tudi opolnomočiti za dajanje primerne povratne informacije otrokom in jih spodbujati k razvoju konstruktivnih prepričanj glede otrokovih sposobnosti.

Na sodelovanje med učitelji in starši vplivajo tudi **družinske razmere in življenjske okoliščine staršev**, ki se lahko zelo razlikujejo. Tako imamo starše samohranilce, mlade družine z dojenčki, velike družine, družine z brezposelnimi starši, starše, preobremenjene z delom v službi ipd. (Hornby in Lafaele, 2011).

Glede na družinske posebnosti je primerno, da učitelj v upravičenih primerih stike s starši časovno prilagodi njihovim možnostim. Priporočljivo je, da učitelji pokažejo razumevanje različnih življenjskih situacij staršev. Starši bodo učiteljev empatični odnos pogosto sprejeli pozitivno in bodo tudi zato bolj pripravljeni z učiteljem iskati rešitve učnih in vzgojnih problemov svojih otrok.

Učna uspešnost otrok kot tudi širši vzgojni učinki so odvisni tudi od **vzgojnih stilov** staršev (Shute idr., 2011). Teoretični in raziskovalci vzgoje poudarjajo, da je najbolj ugoden interakcijski ali demokratični vzgojni stil. Ta vzgojni stil od staršev (vzgojitelja) zahteva, ne samo da uveljavljajo avtoriteto – tj., da otroku določijo meje in nadzorujejo upoštevanje danih meja, temveč da pri oblikovanju pravil sodeluje tudi otrok. Starši mu pojasnjujejo pomen upoštevanja postavljenih meja in kako njegova dejanja vplivajo na soljudi (Peček Čuk in Lesar, 2011) ali kot Krofliča povzema Kuhar, da »k demokratičnosti starševanja prispeva induktivna argumentacija« (Kuhar, 2015: 35). Tukaj gre za to, da otrok sam prepozna neprimernost svojega dejanja na podlagi posledic, ki jih le-to ima za ljudi ali stvari (prav tam). Gre za vzgojni stil, ki ga z vidika moralnega razvoja Kroflič (1997) poimenuje »procesno-razvojni model moralne vzgoje«, ki temelji na dvosmerni komunikaciji, v kateri tudi otrok prevzame aktivno vlogo in mu »omogoča doživetje sprejetosti in varnosti, hkrati pa postopno vzpodbuja njegovo osamosvajanje in si za cilj postavi podpiranje otrokovih razvojnih potencialov« (prav tam: 33). Prav tako vzdržuje avtoriteto, ki je pri vzgoji nujna, saj daje otroku občutek varnosti, pripadnosti, lastne vrednosti, hkrati pa je temelj in identifikacijsko izhodišče, na katerem gradi lastno osebnost (Peček Čuk in Lesar, 2011). Vzgoja brez avtoritete ni možna, saj obstaja možnost, da avtoriteto le potlačimo in je ne ukinemo, s čimer naredimo še več škode. (Kroflič, 1997a). Tudi številne raziskave odnosov med starši in otroki so pokazale, da v vzgoji obstaja nevarnost »navidezne demokratičnosti s prekritimi oblikami (pretiranega) nadzora, diplomatsko manipulacijo, nejasnimi pričakovanji itd.« (Kuhar, 2015: 33). Zato je toliko bolj pomembno, da »demokratični starši otrokom dovolijo izraziti vsa čustva (jim pomagajo tudi, da sami izrazijo lastna čustva), hkrati pa jih učijo, kako to storiti na družbeno sprejemljiv način« (prav tam: 36). Avtoriteta, »ki v vzgoji omogoča največjo stopnjo svobode in hkrati najbolj nemoten razvoj

posameznikove individualnosti in avtonomne morale« (Kroflič, 1997a: 288), je avtoriteta, h kateri bi naj težili tako učitelji kakor starši. Gre za »samoomejitveno avtoriteto«, kot jo imenuje Kroflič, za katero je med drugim značilno, da temelji na čustveno stabilnem in pozitivnem odnosu, podpira otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje, mu omogoča lastno iskanje rešitev, otroke vključuje v procese dogovarjanja in jih uri v iskanju skupnih interesov ter jim omogoča svobodo, ki ne krati svobode drugega (Kroflič, 1997) – z drugimi besedami: vzgaja za prosocialnost.

Zato predlagam, da učitelji in starši (vzgojitelji) pri vzgoji premislijo, kateri vzgojni prijem je v danem trenutku najboljše. »Postavljanju in morebitnemu kršenju pravil sledi pojasnjevanje ukrepov, usmerjanje pozornosti na oškodovanega ter usmerjanje procesa reševanja konfliktov v smeri konstruktivnih rešitev.« (Rutar Ilc, 2015: 30)

Pričakujemo lahko, da bo pri starših naletelo na pozitiven odziv, če jih bodo učitelji v pogovorih seznanili s temi spoznanji. V moji učiteljski praksi so me starši že večkrat vprašali, kako naj postavijo meje, da pri tem ohranijo dober odnos z otrokom. Skrbelo jih je, ali ne obstaja nevarnost, da jim bodo otroci zamerili vzpostavljanje avtoritete in jih začeli odklanjati. Kot koristno se je izkazalo, če sem staršem npr. povedala: »Vaš sin/hči vas ima rad/-a in vas bo imel/-a enako ali še bolj rad/-a, tudi če boste dosledni pri izvajanju dogovorjenih posledic pri kršitvah. S tem ga/jo boste naučili, kaj je prav in kaj ne, in mu/ji pokazali, da verjamete vanj/vanjo, da je sposoben/-a izvesti določeno nalogo.« Staršem lahko torej učitelji predlagajo spremembe njihovega stila vzgoje – lahko tudi podajo konkretne predloge ukrepov. Na primer: »Dokler sin/hčerka ne naredi domače naloge, mu/ji ne dovolite, da gleda televizijo, igra igre na računalniku. Če se s sinom/hčerko skupaj dogovorite za pomoč pri opravljanju domačih del, pri tem vztrajajte ipd.« Sicer pa velja, naj učitelji skupaj s starši in otroki (učenci) iščejo rešitve, ki so sprejemljive za vse.

## b) Dejavniki, ki so vezani na otroka

Sodelovanje staršev s šolo je najintenzivnejše v nižjih razredih osnovne šole, z višanjem **otrokove starosti** pa upada. To gre pripisati več razlogom, kot so: mlajši otroci so bolj kot starejši navdušeni nad tem, da starši prihajajo v šolo; starši pri učenju lažje pomagajo mlajšim kot starejšim otrokom; starši menijo, da so mlajši otroci bolj potrebni pomoči kot starejši itd. Starejši otroci kažejo željo po drugačnem sodelovanju staršev pri njihovem izobraževanju, na primer izkazujejo željo po pomoči pri domačih nalogah, odločanju glede izbire izbirnih predmetov ali pri izbiri nadaljnjega šolanja (Hornby in Lafaele, 2011), ne želijo pa si sodelovanja staršev v šoli (npr. pri dnevih dejavnosti, interesnih dejavnostih, prireditvah za starše). Poleg tega od učencev višjih razredov pričakujemo, da so v večji meri odgovorni za svoje vedenje in uspeh ter da so bolj samostojni kot učenci nižjih razredov. Med starši otrok v nižjih razredih in učitelji obstaja večja stopnja **zaupanja**, saj je zaupanje odvisno tudi od obsega in pogostosti stikov med starši in učitelji, ki jih je v nižjih razredih več, saj starši v nižjih razredih komunicirajo in navežejo stik samo z razrednikom, v višjih razredih pa se soočajo z večjim številom predmetnih učiteljev (Adams in Christenson, 2000). Sodelovanju s šolo so bolj naklonjeni starši, katerih otroci v

šoli nimajo **učnih težav**, medtem ko se sodelovanja s šolo pogosto izogibajo starši, katerih otroci se v šoli **neprimer-no vedejo**. Pravzaprav prihaja do paradoksa, bolj kot je moteče vedenje otroka, manj je sodelovanja staršev s šolo, saj se ti bojijo negativnih novic (Hornby in Lafaele, 2011). V čustveno (negativno) napolnjenem ozračju se stopnja medsebojnega zaupanja zniža. V primeru neprimerne vedenja otroka se nezaupanje ojača, če starši in učitelji nespametno samo krivijo eden drugega za nastalo situacijo (Adams in Christenson, 2000).

Rešitev takih zapletov je v povečanju števila stikov med starši in učitelji. Več kot je stikov v čustveno nevtralnem in pozitivnem okolju, boljša bo komunikacija tudi v čustveno intenzivnih situacijah. Zato je smiselno, da učitelji staršem, katerih otroci imajo več učnih in vzgojnih težav in problemov, namenijo več pozornosti in imajo z njimi več formalnih in neformalnih stikov. Pri delu s takimi starši je priporočljivo posebej paziti na kakovost podajanja informacij in predlogov (jasni predlogi, podkrepljeni s konkretnimi primeri vedenja njihovega otroka) ter v stikih kazati ustrezno stopnjo empatije. Staršem je treba predstaviti dejansko sliko določene situacije, npr. »Vaš sin je sošolca udaril z dežnikom v rebra. Vaša hči je hodila po šolski torbi svoje sošolke in pri tem zlomila njen svinčnik.« Izkazalo se je, da so starši, če so seznanjeni s konkretnim neprimernim vedenjem svojega otroka, prej pripravljeni na sodelovanje s šolo, saj se zavedajo, da vedenje njihovega otroka ni bilo primerno. To izrazijo tudi kot: »Saj ne morem verjeti, da je naredil/-a kaj takega, in tega ne podpiram.« Prav tako je smiselno starše soočiti z negativnimi posledicami neprimerne vedenja njihovega otroka, npr. »Vašega sina se zaradi njegovega pogostega verbalnega nasilja nad sošolci le-ti izogibajo, se ne želijo družiti z njim in z njim ne želijo sodelovati v skupini med poukom.« Staršem namreč ni vseeno, če sošolci njihovega otroka izločijo iz skupine.

Starši in učitelji si prizadevajo za razvoj samostojnega in odgovornega otroka (učenca), česar pa ne morejo doseči, če otroku ne pustijo določene svobode in mu ne dajo možnosti eksperimentiranja in učenja na podlagi izkušenj. Optimalnega razvoja mu ne omogočajo, če nanj gledajo kot na ranljivo bitje, ki potrebuje popolno zaščito. Sprejeti ga morajo kot »porajajočega se subjekta, ki svojo avtonomijo in odgovornost izgrajuje predvsem ob izkušnjah sprejemanja samostojnih odločitev« (Kroflič, 2015: 10). Prav tako pa je za razvoj otrokove samostojnosti in odgovornosti pomembno, da ni deležen popolnega nadzora doma in v šoli (prav tam).

Zato je priporočljivo, da se v dogovore med učitelji in starši na ustrezen način aktivno vključi učence, saj so vsi dogovori namenjeni prav njim.

### c) Dejavniki, ki so vezani na učitelje

Pri nekaterih učiteljih njihova nerealna pričakovanja in idealistične predstave glede rezultatov dela povzročijo njihovo nezadovoljstvo in celo obupanost. To je značilno predvsem ob začetku učiteljeve kariere, ko mladi učitelji pridobivajo prve **izkušnje**. Po drugi strani pa so lahko učitelji z večletnimi izkušnjami nenaklonjeni sodelovanju s starši, zlasti če so imeli v preteklosti s posameznimi starši slabe izkušnje (Hoover-Dempsey idr., 2002).

V takšnih primerih je smiselno, da učitelji zaprosijo, da se v razreševanje težav vključijo njihovi kolegi, šolska svetovalna služba, po potrebi tudi ravnatelj.

Zelo pomembno je, da učitelji izražajo **interes za delo s starši**. Po raziskavi Epsteina (2009) starši v večji meri sodelujejo s šolo, če učitelji vzpodbujajo sodelovanje z njimi.

Zato si moramo učitelji prizadevati, da bi starši dobili občutek, da so v šoli zaželeni in da si vsi učitelji prizadevajo za sodelovanje z njimi. Priporočljivo je, da učitelji staršem jasno povedo, da je njihovo udejstvovanje v šoli pomembno in zaželeno. Poleg tega da starši to slišijo, je še bolj pomembno, da to razberejo v konkretnih dejanjih učiteljev, da so učitelji dostopni za starše v času dogovorjenih ur, da se odzivajo na pobude staršev, spodbujajo, da se starši udeležujejo prireditvev za starše na šoli ...

Do težav pri sodelovanju s starši po mnenju Hoover-Dempsey idr. (2002) prihaja tudi zato, ker so bodoči učitelji deležni nezadostnega **usposabljanja za sodelovanje s starši**. Raziskava, ki sta jo pri nas izvedli Šrot, Rizman (2013), je pokazala ne le na potrebo po kakovostnejšem začetnem izobraževanju učiteljev na področju sodelovanja s starši, temveč tudi potrebo po nadaljnjem usposabljanju, ki bi pripomoglo k boljšemu sodelovanju med starši in učitelji.

Tako bodoči učitelji kakor tudi učitelji z izkušnjami potrebujejo znanja s področja sodelovanja s starši. Zato je smiselno: 1. da se v študijske programe, ki izobražujejo bodoče učitelje, vključijo vsebine sodelovanja s starši, 2. da se že zaposlenim učiteljem ponudi izobraževanja in delavnice, na katerih lahko nadgradijo in izmenjujejo znanja na področju dela s starši, saj nam pogosto že sam pogovor o težavah olajša njihovo reševanje (kajti velja spoznanje levčka Rogija: »Deljena sreča je dvojna sreča, deljena žalost je polovična žalost« (Plohl, 2009), 3. da se učitelji v tej smerni samoizobražujejo in 4. da, učitelji negujejo, skrbijo in sledijo konceptu miselne naravnosti k razvoju in napredku. Izpostaviti gre, da se mnoge izmed naštetih možnosti že uresničujejo v praksi.

## SKLEP

Ugotavljam, da je dobro sodelovanje učiteljev s starši pomemben kazalnik kakovosti učnega sistema. Od takšnega sodelovanja imajo lahko koristi vsi, ki so udeleženi v vzgojno-izobraževalnem trikotniku – učitelji, učenci in starši. Izboljšata se otrokovo vedenje in učni uspeh, učenci manj izostajajo od pouka, imajo boljšo samopodobo, izboljša se šolska klima, poveča se zaupanje staršev v izobraževanje in učitelje, starši so bolj obveščeni o učnem in osebno-stnem razvoju njihovega otroka, učitelji so seznanjeni z družinskimi okoliščinami, v katerih se otrok razvija itd. Zaradi vseh prednosti, ki jih prinaša sodelovanje med starši in učitelji, je priporočljivo, da si učitelji prizadevajo za vzpostavljanje čim več kakovostnih stikov s starši.

## VIRI IN LITERATURA

- Adams, K. L., Christensen, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497.
- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik. Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cankar, F., Deutsch, T. (2009). Šola kot stičišče partnerjev. *Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science, 17*(6), 391–394.
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist, 67*(8), 614–622.
- Epstein, J. L. (2009). *School, family and community partnerships: your handbook for action*. Boulder: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Haimovitz, K., Dweck, C. S. (2016). What predict children's fixed and growth intelligence mind-sets? not their parents' views of intelligence but their parents' view of failure. *Psychological Science, 27*(6), 859–869.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18*(7), 843–867.
- Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37–52.
- Hughes, J., Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39–51.
- Intihar, D. (2002). *Sodelovanje med šolo in domom. Vzgoja in izobraževanje, 33*(1), 46–49.
- Jensen, E., Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Kalin, J., Covekar Okoliš, M., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M., Šteh, B. (2008). *Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom. Sodobne rešitve in perspektive*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Košir, K. (2017). *Pedagoška psihologija za učitelje: izbrane teme*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo. Procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (1997a). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2015). *Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik? Vzgoja in izobraževanje, 46*(4/5), 5–12.
- Kuhar, M. (2015). *Demokratsko starševanje: preseganje dualnosti avtoritarna – permisivna vzgoja*. *Vzgoja in izobraževanje, 46*(4/5), 32–38.
- Park, S., Holloway, S.D. (2016). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: a longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 0*(0), 1–16.
- Peček Čuk, M., Lesar, I. (2011). *Moč vzgoje. Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Plohl, I. (2009). *Lev Rogi*. Maribor: Založba Pivec.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, Ž., Bizjak, C. (2002). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2015). *Med avtoritarnostjo in permisivnostjo: ali naj otroke tepemo ali razvajamo ali pa obstaja »tretja pot«?* *Vzgoja in izobraževanje, 46*(4/5), 20–31.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school student's academic achievement. *Education Research International, 2011*, 1–10.
- Šrot, K., Rizman, N. (2013). *Mnenje osnovnošolskih učiteljev o usposobljenosti za sodelovanje s starši*. *Revija za elementarno izobraževanje, 6*(2/3), 223–239.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Dr. Mojca Jurišević in dr. Gregor Torkar

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti

# PETNICA – »KORAK V ZNANOST«: MODEL DOBRE PRAKSE IZOBRAŽEVANJA NADARJENIH

*Petnica – “A Step in Science”: Good Practice Model for the Gifted and Talented Education*



▶ Nikola Božić,  
programski direktor ISP

Med 29. 11. in 1. 12. 2019 je v raziskovalnem centru Petnica v Srbiji (srb. Istraživačka stanica Petnica, v nadaljevanju ISP) potekala 18. letna konferenca Korak v znanost (srb. Korak u nauku) s približno 150 udeleženci. Na povabilo »Petničarjev« sva se iz Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani udeležila konferenca ter поблиže spoznala filozofijo in aktivnosti centra. Ob tej priložnosti sva se pogovarjala z direktorjem izobraževalnih programov, Nikolo Božićem.

## Kakšen je glavni namen konference »Korak u nauku«?

▶ Konferenca ISP »Korak v znanost« je zaključna prireditev za udeležence izobraževalnih programov in cikla seminarjev na ISP iz obdobja preteklega leta. Gre za priložnost, da se ti med seboj bolje spoznajo, izmenjajo izkušnje in pridobljeno znanje, naredijo načrte za v prihodnje ter o raziskavah razpravljajo tudi z raziskovalci s fakultet in inštitutov.

Prizadevamo si, da so na konferenci predstavljeni vsi najboljši raziskovalni projekti iz preteklega leta, ki ustrezajo merilom znanstvenega dela. Konferenca je namreč razširjena izobraževalna dejavnost, ki

udeležencem omogoča, da se naučijo svoje delo tudi ustno predstaviti ter narediti znanstveni plakat, poleg tega pa še razložiti svoje dosežke vsem, tudi tistim, ki niso tesno povezani z njihovim področjem.

Gre torej za enkratno priložnost za srečanje in druženje tolikšnega števila udeležencev, predvsem srednješolcev, z različnih raziskovalnih področij, ki jih pokriva ISP.

## Katere so poleg konference temeljne aktivnosti ISP? Kaj jih loči od klasičnega šolskega dela?

▶ Izobraževalne dejavnosti ISP se ne opirajo na standardne šolske načrte ali običajne učne metode. Izobraževalni programi ISP so namenjeni mladim, starim od 14 do 20 let. Zajemajo široko paleto disciplin naravoslovnih, družbenih in tehničnih ved. Prevladujoči cilj dela je pomagati udeležencem razviti spretnosti opazovanja in sklepanja, tehnike za zbiranje podatkov in dejstev, zmožnosti utemeljevanja in sporazumevanja ter pripravljenost za nenehno učenje in bogatenje znanja in izkušenj. Udeležence spodbujamo k svobodnemu, logičnemu in kritičnemu razmišljanju ter k sodelovanju s kolegi iz različnih kultur in držav. Čeprav je večina programov, taborov in seminarjev ISP namenjenih srednješolcem, ponujamo različne aktivnosti tudi za učitelje in študente. V Petnici vsako leto sodeluje več kot 2000 mladih iz Srbije in številnih drugih držav, ki se udeležijo več kot 20 različnih aktivnosti.

Ta ustanova je pridobila velik ugled zaradi svojih inovativnih metod dela in izjemnih rezultatov pri prepoznavanju mladih talentov in podpiranju njihovega kakovostnega izobraževanja in razvoja.

Prednostni cilj izobraževalnih dejavnosti v ISP torej ni širjenje faktofskega znanja, temveč izboljšanje racionalnega in logičnega razmišljanja, sposobnosti prepoznavanja in reševanja problemov, načrtovanja in vodenja projektov, sklepanja, naj-



denja kakovostnih virov informacij, komunikacije s kolegi in podobno.

Programi ali tabori za srednješolce trajajo 4, 6, 10 oziroma do 15 dni. Isti dijak pa lahko dejavnosti obišče enkrat do štirikrat v istem letu ter se ponovno vpiše v program naslednje leto, vse dokler obiskuje srednjo šolo. Vsak naslednji prihod zahteva bolj kompleksno raziskovalno delo. Med poletnimi naravoslovnimi tabori pa imajo udeleženci možnost delati tudi na samostojnih znanstvenih projektih, ki so jih sami predlagali in pripravili.

Danes v ISP deluje 20 različnih programov s področja naravoslovnih, družbenih in tehničnih znanosti in več interdisciplinarnih programov. Programe po navadi vodijo doktorski študenti, programski koncept pa potrjuje področne programske komisije, ki jih sestavljajo predstavniki fakultet, inštitutov in podjetij. Pogosto se zgodi, da uvajamo eksperimentalne programe, kot so podnebne spremembe, ekonomija in finance ter podjetništvo. Ko je vzpostavljen dober programski okvir, ti programi lahko postanejo redni programi, ki jih ponuja ISP.

### ISP v številkah?

▶ V 37 letih se je zvrstilo že več kot 3500 seminarjev/delavnic in usposabljanj, ki se jih je udeležilo več kot 50.000 mladih. Mnogi med njimi so danes uspešni znanstveniki in profesorji, pa tudi lastniki različnih podjetij. Nekdanje udeležence ISP lahko najdete kjer koli na zemljevidu sveta. Zahvaljujoč njim zlahka dosežemo najbolj znane predavatelje in mentorje. Gre za mrežo alumnov, ki povezuje ISP z najprestižnejšimi institucijami in podjetji doma in po svetu.

### Kaj je glavna ideja, ki jo ISP ponuja svojim udeležencem?

▶ V Petnici ni ocen, diplom, toge discipline in tipičnih učiteljev. Obstajajo pa fleksibilne inovativne dejavnosti, interaktivni pouk in zanimiva znanstvena oprema. Pripravljenost razumeti in podpirati ideje srednješolcev in njihovih raziskovalnih projektov, pa tudi mlad strokovni tim in številni zunanji sodelavci, ki

so polni entuziazma, so prispevali k temu, da je ISP postala srce srbskega alternativnega izobraževanja in, kar je še pomembnejše, zelo priljubljeno zbirališče mladih, ki iščejo sveže znanje in razumevanje.

Glavni cilji izobraževalnih dejavnosti ISP so:

- prepoznati nadarjene in visoko motivirane mlade iz vseh delov Srbije, zlasti tistih, ki živijo na provinci in nerazvitih območjih, ter jim zagotoviti individualno dodatno izobraževanje;
- najbolj zainteresiranim udeležencem omogočiti, da s pomočjo ustrezne znanstvene opreme in s podporo znanstvenikov in najboljših učiteljev realizirajo lastne raziskovalne projekte na podlagi reševanja resničnih, avtentičnih problemov;
- usposobiti predvsem mlajše učitelje za uporabo sodobnih znanstvenih idej in konceptov ter najbolj kakovostnih učnih metod pri svojem delu;
- spodbujati sodelovanje in izmenjavo znanja, izkušenj in idej med mladimi, ki obiskujejo različne šole ali visoke šole in se zanimajo za različna znanstvena področja.

ISP želi prepoznati motivirane in zainteresirane srednješolce. Morda ti nimajo najboljših ocen ali pa ne tekmujejo. Če imajo radi znanost in se z znanostjo ukvarjajo že v svojem okolju, potem je ISP pravo mesto zanje. Dovolj je, da svoje interese in že izvedene dejavnosti uvodoma dobro predstavijo ter si tako zagotovijo svoje mesto med udeleženci ISP-programa.

ISP ima najsodobnejše kabinete in laboratorije za kemijo, biokemijo, biologijo, fiziko, elektroniko, arheologijo in geologijo; laboratoriji in kabineti so večnamenski in prilagodljivi ter omogočajo mladim, da v sodelovanju z odličnimi strokovnjaki izkusijo znanstveno raziskovanje resničnih življenjskih problemov, s pomočjo sodobne znanstvene opreme.

### Kdo so petničarji oziroma katerim udeležencem in mentorjem je ISP namenjena?

▶ ISP uporablja sistem medvrstniškega izobraževanja, kjer študenti poučujejo srednješolce, to pa zagotavlja neformalno okolje za učenje kot zagon za razvoj znanstvenih idej. Medvrstniški model izobraževanja je zelo koristen za mlade mentorje (študente) in njihove nekoliko mlajše kolege srednješolce. Osnovna filozofija ISP je namreč spodbujanje znanstvene pismenosti in pomoč srednješolcem pri razumevanju znanstvene metode. S praktičnim pristopom k raziskovanju in znanosti se udeleženci programov v ISP naučijo brati ustrezno znanstveno literaturo, učijo se osnovnih raziskovalnih metod in zastavljanja lastnih znanstvenih vprašanj. Programi ISP srednješolcem omogočajo, da izoblikujejo lastne predloge raziskovalnih projektov; ko je predlog projekta obravnavan in potrjen, imajo možnost, da sami izvajajo raziskave, analizirajo svoje rezultate in napišejo končni prispevek, ki je recenziran.

Ob koncu vsakega koledarskega leta imajo srednješolci, ki so poleti delali na svojih raziskovalnih projektih, priložnost, da rezultate predstavijo na konferenci »Korak v znanost«. Svoje rezultate, vključno z morebitnimi težavami, ki so nastali med raziskovalnim delom, predstavijo v obliki plakatov in predavanj pred udeleženci konference, kjer so poleg srednješolcev prisotni tudi mentorji, predavatelji in znanstveniki. Pisni prispevki, ki morajo izpolnjevati formalne zahteve za znanstvene članke, so objavljeni v posebni izdaji »Petniških zvezkov«.

### Kakšna je vloga ISP v kontekstu srbskega vzgojno-izobraževalnega sistema?

▶ ISP je samostojna in neodvisna nepridobitna organizacija, ki od leta 1982 deluje kot edinstven center za napredno, dodatno zunajšolsko izobraževanje in podporo mladim, ki kažejo zelo veliko zanimanje in sposobnosti na področjih naravoslovnih in družbenih ved ter sodobnih tehnologij. Danes je ISP eden največjih evropskih centrov za profesionalno zunajšolsko izobraževanje mladih talentov v znanosti, inovacijah in tehnologiji.

Poleg rednih programov, taborov in seminarjev za srednješolce, ISP organizira številne specializirane programe in konference, najpogosteje namenjene mladim raziskovalcem in doktorskim študentom. Do zdaj so se taki programi uspešno izvajali na raznolikih področjih – arheologiji, astrofiziki, analitični kemiji, biomedicini, psihologiji, biologiji, programiranju in strojnem učenju, pa tudi na področju muzikologije, fotografije, oblikovanja in 3D-tiskanja.

V zadnjih sedmih letih je ISP organizirala več kot 35 delavnic in poletnih šol za dodiplomske in podiplomske študente. Vsak tak program je izveden v sodelovanju z akademsko ustanovo. Nekateri od teh programov so bili izvedeni v srbskem jeziku za udeležence iz regije nekdanje Jugoslavije (Hrvaška, Srbija, Slovenija, Bosna in Hercegovina, Črna gora in Severna Makedonija), večina pa je bila organizirana za tuje udeležence v angleškem jeziku. Nekatero teme teh delavnic in poletnih šol so: kozmologija (v sodelovanju s SISSA in ICTP (Italija), CERN in ETH (Švica)), fizika delcev (SISSA in ICTP (Italija)), astrofizika (SISSA in ICTP (Italija), Nova Gorica (Slovenija), Princeton (ZDA)), splošna relativnost (SISSA in ICTP (Italija), Nova Gorica (Slovenija), Princeton (ZDA)), strojno učenje (v sodelovanju z Microsoftom), mikroskopija (Univerza v Beogradu in Tehnološka univerza v Budimpešti (Madžarska)). ISP je leta 2012 gostila vseevropsko šolo fizike visokih energij CERN (TECHEP).

### **Kako filozofijo in prakso ISP podpira širša skupnost in država?**

▶ Vzgojno-izobraževalne dejavnosti v ISP temeljijo na široki mreži več kot 800 strokovnjakov, ki kot gostujoči predavatelji, mentorji ali svetovalci sodelujejo pri ustvarjanju in izvedbi različnih delavnic in taborov. Prihajajo z več kot sto fakultet ali znanstvenih inštitutov in večina med njimi so alumni naših programov.

ISP z veseljem deli svoje izkušnje s kolegi, ki imajo podobne dejavnosti ali ideje. Tako k nam redno prihajajo učitelji iz Slovenije, Hrvaške, Italije,

Rusije, Izraela in nekaterih drugih držav. Spodbujamo mreženje oziroma aktivno sodelovanje med sorodnimi organizacijami. Srednješolce izmenjujemo s kolegi iz Nemčije, Hrvaške, Izraela in Italije.

Država ISP podpira moralno in finančno že od njene ustanovitve naprej. Čeprav so se formati te podpore skozi desetletja spreminjali pa je dejstvo, da približno 25 % letnega proračuna ISP zagotavljajo ministrstvo za izobraževanje, ministrstvo za znanost ter lokalne samouprave. Statut ISP namreč zaradi ohranjanja svoje neodvisnosti ne dovoljuje financiranjem, da bi presegli 35 % financiranja. Po drugi strani imamo vsekoli tudi moralno podporo v izobraževalni politiki in drugih institucijah. Kar se politikov tiče, smo imeli tudi težave, saj ni enostavno razumeti, da smo kot majhna neodvisna institucija tako uspešni ves ta čas in da smo se razvili v prestižno evropsko institucijo.

### **Kakšna je vizija ISP?**

▶ Naša želja je vse motivirane in zainteresirane mlade naučiti uporabljati znanstvene metode na njihovem interesnem področju, jih spodbuditi h kritičnemu razmišljanju ter jim pomagati najti se v morju informacij. Nato se morajo seveda sami odločiti, kakšna bo njihova življenjska pot in na katerem družbenem področju bodo delovali. Na srečo ne nadaljujejo vsi znanstvene kariere; med našimi alumni so tudi uspešni poslovneži, profesorji in učitelji, umetniki, ekonomisti, politiki. Poslanstvo ISP je izoblikovati mlade tako, da se bodo s svojim znanjem in spretnostmi lažje spoprijeli z izzivi prihodnosti, da bodo lažje reševali poklicne, življenjske, družbene in druge izzive.

Nekdanji udeleženci programov ISP imajo velikokrat potrebo, da se, ko profesionalno uspejo, vračajo v Petnico in podprejo naše programe. Zahvaljujoč njihovi pripravljenosti imamo danes na razpolago znanje in izkušnje nekdanjih udeležencev, ki so razpršeni po vsem svetu (vključno s Slovenijo), poleg tega pa tudi njihovih kolegov, ki za Petnico prej niso

vedeli, a želijo zdaj sodelovati kot predavatelji in mentorji. Če strnem, je ISP ekosistem znanja, v katerem se vsakdo nekaj nauči, včasih zavedno, včasih nezavedno.

### **V čem je skrivnost uspeha ISP? Kako ste uspeli zagotoviti tako visoko kakovost dela v vseh štirih desetletjih svojega delovanja?**

▶ Mislim, da je odgovor na to vprašanje predvsem v kontinuirani evalvaciji in dejstvu, da se v ISP vsi neprestano učijo oz. učimo. Natančneje, v našem delu je evalvacija vseprisoten proces. Udeležence in njihovo delo sproti evalvirajo njihovi vrstniški vodje dejavnosti ter mentorji, njih pa po drugi strani evalvirajo vodje programov in vodstvo ISP. Strokovno delo posameznega vodje programa in kakovost programskih vsebin spremlja oz. ocenjujeta vodstvo ISP in Svet ISP, ki ga sestavlja 24 univerzitetnih profesorjev in članov srbske akademije znanosti. Poleg tega ima vsak program svojo programsko komisijo, ki jo sestavlja približno deset strokovnjakov iz različnih domačih in tujih inštitucij. Njihova naloga je predlagati smernice za načrtovanje dejavnosti in vsebin programa ter predavatelje in mentorje, poleg tega pa na koncu tudi pregledati rezultate dela udeležencev in njihove projekte. Radi rečemo, da se vsi v Petnici učijo, in prav to je rezultat nenehne spremljanja in ocenjevanja vsake dejavnosti. Vsi si želimo, da bi bilo vse v Petnici boljše.

Mag. Matej Veber

ŠC Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

# EDUKACIJA ZA INDUSTRIJO 4.0

## Education for the Industry 4.0

### UVOD

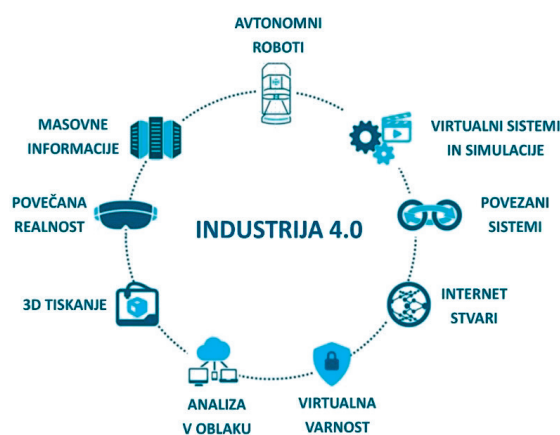
Slovensko gospodarstvo je pred velikimi izzivi. Globalno poteka 4. industrijska revolucija in posledično transformacija delovanja podjetij. Vzporedno s transformacijo podjetij se bodo primorane transformirati tudi izobraževalne ustanove, ki izobražujejo na področju tehnike in tehnologije in posledično bodoče zaposlene v podjetjih. Glede na povratne informacije delodajalcev v prvi fazi od novozaposlenih ne pričakujejo strokovnega znanja, ampak odnos do dela, samoiniciativnost, strokovno komunikacijo, komunikacijo v tujem jeziku ter timsko delo. Visoka raznolikost, hiter razvoj in potreba po nenehnem usvajanju novih znanj in kompetenc od učitelja zahtevajo interdisciplinarnost, hitro odzivnost, vseživljenjsko učenje in nenehno prilagajanje. Ukvarjamo se s področjem izobraževanja industrijske robotike, mobilne robotike ter avtomatiziranih sistemov. V Sloveniji je industrija 4.0 v zametkih, potekajo pa transformacija proizvodnje in investicije v smeri tehnologij industrije 4.0, ki pomeni predvsem digitalizacijo sistemov. V tej smeri poteka tudi priprava izobraževalnega procesa tehnoloških kadrov z izobraževanjem pedagoških delavcev ter investicijami v didaktično opremo industrije 4.0. Hitri razvoj tehnologij nam odpira nove možnosti v izobraževanju, zato jih moramo ustrezno vpeljati v pedagoški proces in izobraževati ter vzgajati mlade v odgovorne ljudi, z osebnimi in strokovnimi vrednotami za skupno uspešno prihodnost. Živimo v času hitrega razvoja, inovativnih tehnoloških rešitev, globalnih sprememb in migracij ter okoljskih sprememb. Znanstveno področje tehnologije in tehnike je danes zelo interdisciplinarno, meje med posameznimi znanji in tehnologijami so zabrisane, a hkrati intenzivno povezane. Sodobna proizvodna in projektna podjetja delujejo na globalnem trgu, kjer je konkurenca neizprosna, zato morajo biti konkurenčna, inovativna, hitro odzivna, zaposleni samoiniciativni, komunikativni ter usposobljeni za timsko delo, pri tem pa ob vseživljenjskem učenju obvladati veliko spretnosti ter interdisciplinarnih znanj. Omenjeno področje predstavlja velik izziv učiteljem tehnike in tehnologije, ki so aktivni na interdisciplinarnem izobraževalnem področju poučevanja mehatronike. Inovativno razmišljanje, kreativnost, timsko delo, samoiniciativnost, vztrajnost in pravilna komunikacija so splošne in strokovne vrednote, ki posamezniku omogočajo uspeh na strokovnem in osebnostnem področju (Zorman, 2016; Nejd, 2006). V času hitrega razvoja, globalnih in tržnih sprememb, obilici dostopnih informacij prek spleta, družbenih omrežij in preostalih medijev si lahko zastavimo vprašanje, kako mlade notranje storilnostno motivirati za usmeritev in pridobitev znanj na področju tehnike in tehnologije. Učitelji motiviramo dijake prek timskega dela, projektne dela, raziskovalnih nalog, dodatnih strokovnih interesnih

dejavnosti ter mednarodnih projektov. Zelo pomembno je, da v ta segment vključimo tudi nadarjene dijake in tako razvijamo njihove potenciale. V ta namen smo se v šolskem letu 2018/2019 prijavi na razpis in uspešno sodelovali v projektu RAST z aktivnostjo »Inovativna industrija 4.0 za prihodnost 5.0«. Cilji projekta so med drugim bili razvoj in nadgradnja osebnih ter strokovnih vrednot na višjo raven, nadgradnja strokovnih znanj za industrijo 4.0, timsko delo 4.0 ter poglobljanje znanj na področju IKT, 3D-ter VR-tehnologij.

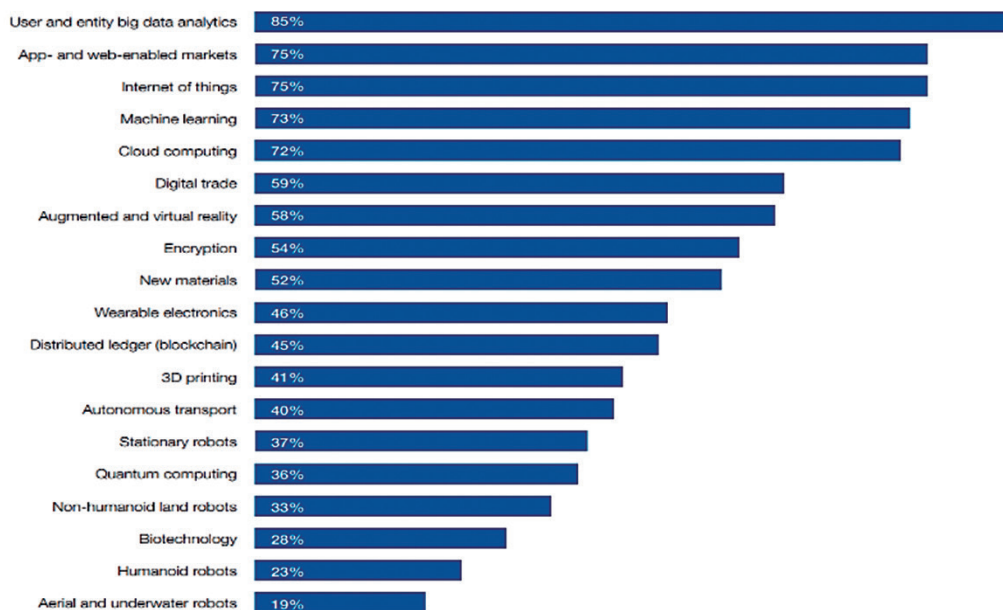
Na posvetu v organizaciji CPI, GZS in srednjih šol, ki je potekal novembra 2018 v Državnem svetu RS na temo »Prihodnost poklicnega izobraževanja – sodelovanje šole, lokalnega okolja in delodajalcev v industriji 4.0«, je bilo izpostavljeno predvsem, da je izobraževanje pred resnimi izzivi vključitve izobraževanja industrije 4.0 na področju srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. V bližnji prihodnosti se bodo namreč konkretno spremenila delovna mesta, prišlo bo do prestrukturiranja delovnih nalog, zaposleni bodo imeli več avtonomnosti pri odločanju, povečalo se bo sodelovanje z stroji roboti. Podjetja bodo morala aktivno delovati pri iskanju novih usposobljenih kadrov in jih vključiti v proces že v fazi izobraževanja.

### INDUSTRIJA 4.0 IN POKLICNI PRIHODNOSTI

Trenutno poteka proces 4. industrijske revolucije, ki pomeni predvsem digitalizacijo informacij/podatkov. Naprave so povezane med sabo prek komunikacijskih omrežij, obdelava masovnih podatkov in uporaba tehnologij je za namen avtomatizacije implementirana s pomočjo umetne inteligence. Digitalizacija pomeni pretvorbo analognih po-



► SLIKA 1. Segmenti industrije 4.0



► SLIKA 2. Potreba podjetij po sodobnih tehnologijah in znanjih (Vir: World Economic Forum 2018)

datkov v digitalno obliko, da so uporabni za informacijske tehnologije (npr. brezpapirno poslovanje, podatki shranjeni na strežniku, v oblaku). Povezava interneta stvari (IOT, angl. *Internet of things*), masovnih podatkov, pametnih tipal, storitev in ljudi bo v veliki meri spremenila prihodnost proizvodnje.

Povečanje števila sodobnih tehnologij eksponentno vpliva na pospešeno rast novih tehnologij in uporabo le-teh. Glede na Moorov zakon se trenutno zmogljivost integriranih vezij, hitrost prenosa podatkov in zmogljivost osebnih ter preostalih računalnikov podvoji v 18 mesecih. Tako posamezne nove tehnologije vplivajo na razvoj več novih tehnologij in sistemov.

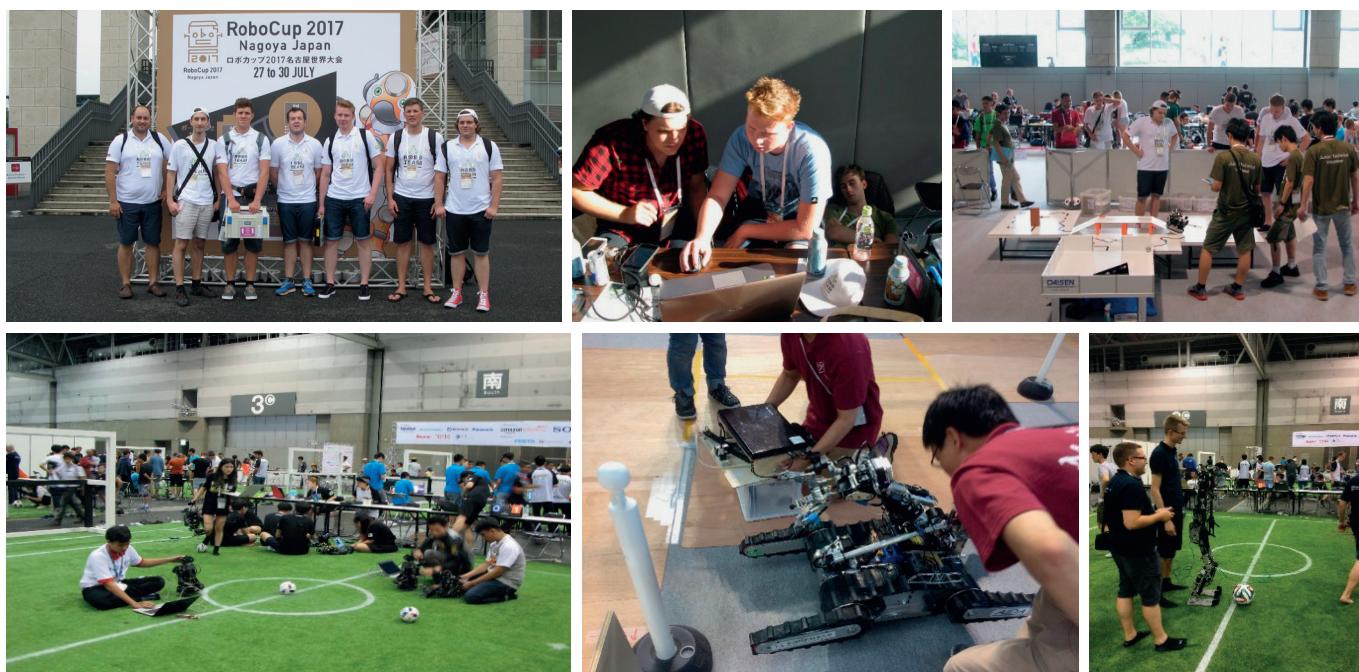
Na sliki 2 so podane tehnološke potrebe podjetij v obdobju do leta 2022. Zaradi masovnih podatkov bodo iskana znanja na področju analitike masovnih podatkov. Zelo uporabna bodo tudi znanja s področja spletnih aplikacij. Posledično je pomemben internet stvari, ki bo dejansko omogočil zajemanje in prenos mase podatkov. Umetna inteligenca omogoča učenje strojev s pomočjo različnih algoritmov. Zelo pomembne tehnologije bodo tudi virtualna resničnost in povečana resničnost, 3D-tisk, mobilni ter stacionarni roboti ter drugo. Edukacijski proces se bo moral transformirati v smeri edukacije spretnosti, ki bodo ključne v sistemu industrije 4.0. Izpostavimo lahko analitično razmišljanje, aktivno učenje in aktivne edukacijske strategije, kritično razmišljanje ter analizo, problemsko reševanje idr. Vprašamo se lahko, kako zadevo vključiti v edukacijski proces in aktivno sodelovati pri transformaciji v sisteme industrije 4.0. Učitelj v sistemu edukacije 4.0 bo v bližnji prihodnosti v okviru edukacijskega procesa sodeloval z umetno inteligenco, slušatelji pa bodo izobraževani v smeri tehnologije strojnega učenja (angl. Machine learning). Vsebina bo dostopna na učnih portalih, ki jih bo vodila umetna inteligenca glede na potrebe posameznega uporabnika. Vpliv institucij bo čedalje manjši, učenje bo potekalo prek spletnih omrežij, nacionalne meje pa bodo čedalje bolj zabrisane. Slušatelji bodo bolj samostojni, izobraževanje bodo načrtovali s pomočjo umetne inteligence, ki bo nenehno izpopolnjevala proces izobraževanja. To po-

meni, da se bo izvajalo spletno e-učenje, podobno kot ga že poznamo danes, le da upravljaec (učitelj) ne bo imel tako aktivne vloge pri podajanju vsebin, pregledu, ocenjevanju ipd., ampak bo to vlogo prevzel sistem umetne inteligence.

## AKTIVNOSTI V SMERI IZOBRAŽEVANJA 4.0

Na ŠC Celje, Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije izobražujemo na področju strojništva, mehatronike in medijev. Na področju mehatronike izvajamo srednješolski strokovni program tehnik mehatronike, tehnik mehatronike PTI, na področju srednjega poklicnega izobraževanja pa v programu mehatronik operater. Mehatronika je interdisciplinarno tehnično področje, ki povezuje znanja s področja strojništva, elektrotehnike in informatike. Tako lahko tehnik sistem obravnava bolj celovito, lažje povezuje posamezna področja, zmanjšuje stroške izvedbe in posledično vpliva na končno kakovost ter konkurenčnost podjetja. Primeri mehatronskih izdelkov so digitalni fotoaparati, pametni pralni stroji, hibridni avtomobili ipd. V industriji so vplivi mehatronike vidni v fleksibilnih proizvodnih linijah, katerih enote so pametni stroji, programirljivi logični krmilniki, industrijski roboti, pnevmatski in hidravlični sistemi, pametna sensorika in računalniško podprta proizvodnja. Veda izhaja iz Japonske, kjer so tako pristopili k reševanju problematik in izvedbi projektov že pred 50 leti. V Sloveniji se izvaja visokošolsko izobraževanje na področju mehatronike zadnjih 19 let, v srednješolskih programih pa 12 let. Na našem strokovnem področju se ukvarjamo z izobraževanjem na področju industrijske robotike, avtomatiziranih sistemov in mobilne robotike. Aktivno sodelujemo kot mentorji na področju projektne dela v stroki in raziskovalnega dela v okviru Mladi za Celje, Srečanja mladih raziskovalcev RS v Murski Soboti ter v različnih mednarodnih projektih.

Uspešno sodelujemo na regijskih, državnih in svetovnih prvenstvih iz robotike. Dijaki razvijajo namenske reševalne robote v različnih panogah. Tako v timu rešujejo različne problematike. Robota razvijejo od ideje do izdelka, testi-



▶ SLIKA 3. Svetovno prvenstvo v robotiki RoboCup RCJ Line 2017 v Nagoji, Japonska

rajo, programirajo in implementirajo na praktičnih aplikacijah. Leta 2017 smo se udeležili svetovnega prvenstva RoboCup 2017 v Nagoji na Japonskem na podlagi 1. mesta na državnem prvenstvu Robobum 2016. RoboCup je svetovno prvenstvo v robotiki, ki se ga udeležuje približno 450 ekip z vsega sveta, na tekmovanju pa je po navadi približno 4000 tekmovalcev. Omenjeno je bila neprecenljiva izkušnja. Timsko delo v tujem okolju, komunikacija v tujem jeziku, medkulturni dialog, drugačna kultura, mentaliteta in odnosi med ljudmi so na nas pustili velik pečat in posledično dijakom širino in vpliv na njihovo osebnostno ter strokovno rast. Omenjeno nam je bilo podlaga za nadaljnje delo, ki je opisano v prispevku.

Izvajamo tudi delavnice za osnovnošolske otroke in jim tako približamo tehniko robotiko. V tem trenutku so zelo zanimivi Lego roboti Mindstorms EV3. Otroci spoznajo mehanske sklope, mehanizme in gonila, električne in pnevmatske aktuatorje, senzoriko in uporabo le-te ter blokovno grafično programiranje. Bistveno je timsko problemsko reševanje izzivov.

V preteklem šolskem letu se je ekipa treh dijakov s svojim znanjem in entuziazmom uvrstila na svetovno prvenstvo RoboCup Rapidly Manufacturing robots Challenge med 12. najboljših ekip na svetu. Tako smo se udeležili tekmovanja v Montrealu, Kanada, julija 2018. Tekmovanje simulira

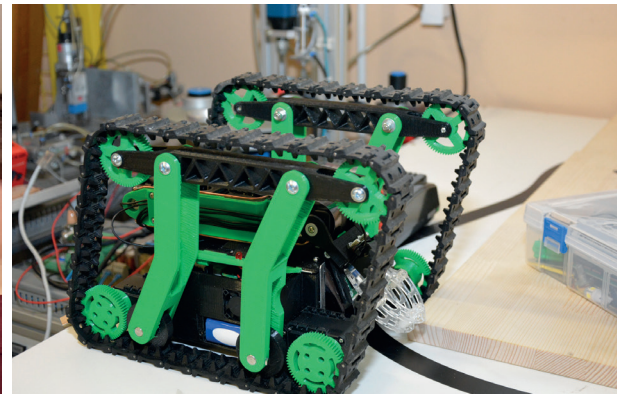
reševanje po naravnih nesrečah in se omenjenemu zelo približa. Robot mora biti v celoti izdelan s tehnologijo hitrega prototipiranja. Tako so dijaki razvili robota od ideje, konstruiranja do modeliranja, sledil je 3D-tisk sklopov robota, namestitvev električnih pogonov, mikroračunalnika in snezorike (temperatura, CO<sub>2</sub>, zaznavanje simbolov za nevarnost in QR-kode). Pogoj je bil tudi, da je robot voden na daljavo prek kamere. Tekmovanje je sestavljeno iz treh delov. V prvem delu mora robot premagati različne ovire na terenu. V drugem delu se testira robotsko prijelo, s katerim mora odpreti ventil in s kamero preveriti odprtino. V tretjem delu se testirata senzorika in robustnost. Tako mora robot avtonomno izmeriti temperaturo v določenem segmentu poligona, zaznati CO<sub>2</sub>, s kamero pa odčitati QR-kodo ter različne simbole za nevarnost (kislina, plin, vročina idr.). Zaznati mora tudi gibanje v okolici. Dijaki so s svojim entuziazmom, znanjem in vztrajnostjo dosegli 4. mesto na svetu takoj za Japonsko, ZDA in Mehiko. Ker so bili uvrščeni med 5 ekip, so si posledično prislužili uvrstitev na svetovno prvenstvo RoboCup 2019 v Sydneyju, Avstralija.

Omenjena izkušnja je neprecenljiva, tako za dijake kot mentorja. Zelo pomembno je novo strokovno znanje, ki smo ga pridobili in ga lahko predajamo na naslednje generacije. Drugi vidik je organizacijska izkušnja, ki vključuje

priprave, iskanje finančnih sredstev ter načrtovanje in organizacijo poti. Med drugim tudi odgovornost za udeležence. Omenjene izkušnje so velika motivacija za prihodnje strokovno delo vseh udeležencev. Procesno znanje se pridobiva z razumevanjem, kako nekaj storiti ali uporabiti niz korakov ali ukrepov, sprejetih za doseganje cilja. Nekatera procesna



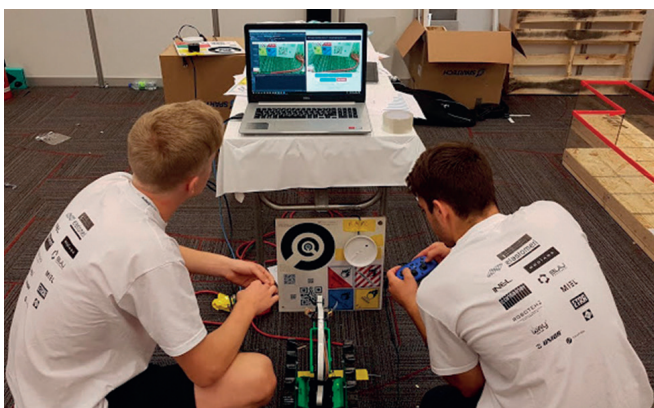
▶ SLIKA 4: Delavnice robotike za učence osnovnih šol



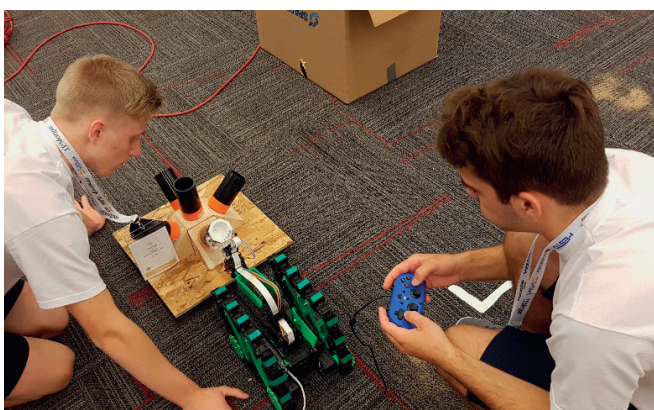
▶ SLIKA 5. Razvoj hitro prototipiranega reševalnega robota



▶ SLIKA 6: David Žuraj, Žan Sotošek in Nejc Ločičnik na Robocup Rescue RMRC 2018



znanja so specifična, nekatera povezljiva med področji. Takšna znanja se po navadi razvijejo s praktičnim reševanjem problemov. Dijaki morajo svoje znanje uporabiti v neznanih in kritičnih okoliščinah. Za to potrebujejo širok spekter znanj, vključno s kognitivnimi in metakognitivnimi sposobnostmi (kritično mišljenje, ustvarjalno razmišljanje, učenje za učenje in samoregulacija); družbene in čustvene spretnosti (empatija, lastna učinkovitost in sodelovanje); praktično in fizično znanje (uporaba novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij). Uporaba tega širšega razpona znanj se mora dopolnjevati z osnov-



▶ SLIKA 7: Utrinki s tekmovanja Robocup Rescue RMRC v Montrealu 2018

nimi vrednotami (npr. motivacija, zaupanje, spoštovanje raznolikosti in osebne vrline) in posledično razvoj v celovito osebnost. Tako smo v okviru projekta RAST vključili evidentirano nadarjene dijake, da so razvili svoj potencial v smeri problemskega reševanja nalog, timskega dela, odnosa do dela, samoiniciativnosti, poleg omenjenega pa so aktivno sodelovali v medkulturnem dialogu, komunicirali v tujem jeziku ter tako pridobili neprecenljivo izkušnjo za njihovo nadaljnjo osebnostno in strokovno rast.

David:



*Vsekakor je bila neprecenljiva izkušnja, ki mi bo za vedno ostala v spominu. Že to je veliko, da smo odpotovali prek luže v tujo deželo in vsaj približno videli, kako tam živijo. Še večje veselje pa je, ko se na tako potovanje odpraviš s ciljem in lastnim izdelkom na svetovno prvenstvo iz naše stroke. Za vse je bilo tekmovanje zelo naporno, vendar sem vesel, da sem lahko preizkusil sebe, kako delam in razmišljam pod pritiskom. Spoznal sem, da je zelo pomembno ekipno delo, in moram reči, da boljše ekipe ne bi mogli imeti. Vseskozi smo se srečevali z izzivi, ki smo jih morali hitro rešiti. Več glav laže in hitreje najde rešitev, ampak le v primeru, če so le-te prave.*

Žan:



*Izkušnja, kot je bila ta, se enostavno ne da opisati samo z besedami. Definitivno mi bo ostala v spominu za vse življenje. Že samo dejstvo, da smo se že kot dijaki 4. letnika uspeli s trudom in veliko urami dela uvrstiti na tekmovanje, je neverjeten uspeh. Ker pa je tekmovanje potekalo ravno v Kanadi, pa je to še bila velika pika na i. Videti svet tam prek oceana, so sanje mnogih ljudi in lahko smo zelo srečni, da so se nam te sanje tudi uresničile. Samo tekmovanje mi bo zagotovo ostalo v spominu, z malo spanca in veliko dela. Toda ko pogledamo rezultat, te ure dela enostavno pozabimo. Zanimivo je, koliko smo imeli dnevnih izzivov, ki smo jih skupaj rešili na neverjetne načine, in to pod velikim pritiskom. Pomembno je tudi samo delovanje v ekipi, ker smo vsi pokrivali svoje področje znanja, se je to izkazalo za zelo uspešen način. Če bi še enkrat moral izbirati člane ekipe, si boljša člana praktično ne bi mogel predstavljati, tako da je bil pomemben tudi timski duh.*





► SLIKA 8. Skupinska slika Robocup Rescue RMRC 2019

## SKLEP

Stremeti moramo k napredku, ne samo tehnološkemu, ampak tudi kulturnemu, sociološkemu in vrednotnemu. Izobraževalne ustanove so pred velikimi izzivi transformacije edukacijskega procesa v smeri trenutnih trendov razvoja sodobnih tehnologij. V bližnji prihodnosti se bodo posledično razvili poklici, o katerih danes še ne razmišljamo, se pa oblikujejo nove smernice oblikovanja delovnih mest. Izobraževanje bo veliki meri personalizirano in prilagojeno posamezniku. Že danes se zavedamo vseživljenjskega učenja, v timu in individualno, s ciljem razviti nove osebne kompetence, ki prispevajo k učinkovitosti tima. Tako bo tudi vloga učitelja v prihodnosti spremenjena. Učitelj ne bo več samo frontalno aktiven, ampak bo del tima skupaj s slušatelji. V prispevku omenjeni primer timskega dela in razvoja robota kaže v to smer.

Mladi, ki so najbolj pripravljeni za prihodnost, so predstavniki sprememb. Imajo lahko pozitiven vpliv na njihovo okolico, vplivajo na prihodnost, razumejo namere, dejanja in občutke drugih ter predvidijo kratkoročne in dolgoročne posledice tega, kar počnejo. Koncept usposobljenosti pomeni več kot le pridobitev znanja in spretnosti. Vključuje mobilizacijo znanja, spretnosti, vedenja in vrednote za izvajanje zahtevnih nalog. Učenci, pripravljeni za prihodnost, bodo potrebovali široko in specializirano znanje. Jedro bo pridobivanje znanja na temelju razmišljanja zunaj meja, interdisciplinarnosti in vseživljenjsko učenje. Pred učitelji je izziv, kako vpeljati sodobne tehnologije v edukacijski proces za čim bolj učinkovito in pametno učenje posameznikov. Uporabljajo se že tehnologije virtualne resničnosti (VR, angl. Virtual Reality) in povečane resničnosti (AR, angl. Augmented Reality), ki bodo po vsej verjetnosti zelo pomembne tehnologije v edukacijskem procesu. Skupaj z vsemi socialnimi partnerji (MZZŠ, CPI, GZS, Zavod RS za šolstvo idr.) je treba razviti strategijo in zagotoviti vire za omenjeno transformacijo izobraževalnih ustanov v smeri razvoja industrije 4.0. Razpravlja se že o industriji 5.0, zato menim, da je zadnji čas za delovanje v omenjeni smeri.

Dijaki so s svojim odnosom in delom pridobili ogromno znanj in izkušenj. Izkušnje bodo posledično vplivale na njihovo motivacijo, pridobljeno znanje pa bo zelo dober temelj za njihov strokovni razvoj v smeri industrije 4.0. Učitelji bomo omenjeno znanje predajali na naslednje generacije in tako potencialni razvoj in inovativnost za naše skupno dobro. Zahvaliti se moramo vsem, ki so prispevali finančna sredstva ter nam tako omogočili našo neprecenljivo izkušnjo. Zahvala gre tudi vsem sodelavcem, ki so nam pomagali. Posebna zahvala tudi ravnateljici Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije, Simoni Črep, ki nas je skozi celoten projekt podpirala. Poleg tega se zahvaljujemo tudi direktorju ŠC Celje za finančno podporo in razumevanje. S skupnimi močmi nam je uspelo. Sodelujmo in skupaj zmagujmo!

## VIRI IN LITERATURA

- Indrasen, P. (2017). How Artificial Intelligence in Impacting Real Life Every day. *International Journal of Advance Research and Development*.
- Mozelius, P., Oberg, L. M. (2017). Play-based learning for programming education in primary school - the Östersund model. Mid Sweden University, Department of Computer and Systems Sciences, Östersund, Sweden.
- Pridobljeno iz spletnega vira: <http://www.ds-rs.si/?q=novice/prihodnost-poklicnega-izobrazevanja-sodelovanje-sole-lokalnega-okolja-delodajalcev-v>, 15. 1. 2019 ob 19.05.
- Veber, M., Glamnik, A. (2012). Robotika. Celje: Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije, Šolski center Celje.
- Perme, T. (2017) Industrija 4.0, Priložnost za energetska učinkovitost. Posvet sekcije za okolje in prostor, Otočec.
- Deloitte (2014). Industry 4.0, Challenges and solutions for the digital transformation and use of exponential technologies.
- Vuksanović, D. (2016). Industry 4.0: The future concepts and new visions of factory of the future development. Beograd: Singidunum University.
- OECD (2018), The Future of Education and Skills Education 2030 OECD.
- World economic forum, 2018, *The future of jobs report*.
- Elisabeth, R. B. (2016). The Future of Learning. FranklinCovey Denmark.





Slovenska  
nacionalna komisija  
za UNESCO

## Teden umetnosti v šoli (25. – 31. maj 2020)

V organizaciji UNESCO posvetijo vsako leto v mesecu maju teden, namenjen ozaveščanju pomena umetnosti v šolskem prostoru. V letošnjem letu je izbran teden med 25. in 31. majem. Svetovna organizacija v okviru »Arts Education Week« spodbuja mlade k sobivanju z umetnostjo, razumevanju tradicionalnih in sodobnih kulturnih praks ter iskanju lastnega umetniškega izraza. Vsakoletni dogodek spodbuja raziskovanje družbenih raznolikosti in razumevanje družbenih vzorcev s pomočjo ustvarjalnega procesa. Slovenskega šolskega prostora si ne znamo predstavljati brez umetniške ustvarjalnosti mladih. Umetnost, ki neposredno nagovarja mlade, skrbi za njihov skladen kognitivni, emocionalni, motorični in psihični razvoj.

V okviru svetovnega UNESCO tedna umetnosti, ki poteka med 25. in 31. majem 2020, pripravljamo dogodke tudi v Sloveniji. Vabimo vas, da v tem tednu skupaj z učenci pripravite dogodek povezan s področjem umetnosti. Na šoli lahko pripravite

koncert, likovno razstavo, k sodelovanju povabite umetnika, pripravite lutkovno ali gledališko uprizoritev, se povežete z lokalno skupnostjo, društvi in organizacijami, organizirate performans, delavnico ali dan dejavnosti posvečen umetnosti, se z učenci odpravite v galerijo ali muzej, izdelate kip na dvorišču šole ... pa še veliko idej bi se našlo. Želimo si, da se teden umetnosti razširi v slovenskem prostoru in da s številnimi dejavnostmi skupaj opozorimo na vseživljenjski pomen in vlogo umetnosti.

Vsaka šola, ki želi sodelovati pri dogodku, ustrezno izpolni prijavnico, ki jo najdete na <https://www.zrss.si/objava/teden-umetnosti-v-soli> pošljite najkasneje do 15. marca 2020 na elektronski naslov [primoz.krasna@zrss.si](mailto:primoz.krasna@zrss.si). Glede na zbrane prijave bomo oblikovali skupno najavo dogodkov, ki se bodo zgodili v tem tednu.

Vse sodelujoče šole ali mentorje vabimo, da po zaključku oblikujete kratko poročilo o dogodku na vaši šoli. Poročilo o dogodku pošljete

do 10. 6. 2020 na [primoz.krasna@zrss.si](mailto:primoz.krasna@zrss.si). Rezultati Tedna umetnosti bodo objavljeni na spletnem portalu zavoda za šolstvo in predstavljeni na študijskih skupinah v mesecu avgustu. Zbrani podatki bodo pripomogli k temu, da opozorimo na pomen umetnosti in njene teže v družbi.

### Časovnica dogodka:

- 5. februar 2020 – začetek razpisa
- 15. marec 2020 – zadnji rok za zbiranje prijav
- 25. maj-31. maj 2020 – izvedba Tedna umetnosti
- 10. junij 2020 – zadnji rok za oddajo poročila
- avgust 2020 – predstavitev rezultatov na študijskih skupinah

Za dodatne informacije se lahko obrnete na [primoz.krasna@zrss.si](mailto:primoz.krasna@zrss.si).

# UČITELJEV GLAS

## TEACHER'S VOICE

- 
- 51 KONCEPT DELA Z NADARJENIMI DIJAKI NA II. GIMNAZIJI MARIBOR**  
The Concept of Work with the Gifted and Talented Students at the Secondary School II. gimnazija Maribor  
Mag. Ivan Lorenčič, Saša Mikić, Zdenka Keuc
- 55 DELO Z DIJAKI, KI ŽELIJO IN ZMOREJO VEČ – RAVEN ŠOLE IN PRIMER DEJAVNOSTI PROJEKTA SKOZ**  
Working with Students Who Want and are Able to Achieve More – School Level and Examples of Activities of the SKOZ Project  
Alenka Krapež, Alenka Mozer
- 59 DEJAVNOSTI V ŠOLI, KI UTRIPAJO V RITMU HIPHOPA**  
School Activities to the Hip Hop Beat  
Matija Purkat
- 64 INTERVJU Z G. GREGORJEM DELEJO, RAVNATELJEM GIMNAZIJE CELJE-CENTER**  
Interview with Mr Gregor Deleja, Principal of Gimnazija Celje-Center  
Urban Jug
- 69 MATEMATIČNI VIKENDI GESŠ TRBOVLJE**  
Mathematics Week-ends at GESŠ Trbovlje  
Majda Škrinjar
- 73 NAČIN REŠEVANJA KONFLIKTOV V RAZREDU**  
Conflict Resolution in the Classroom  
Damijana Bijek
- 81 UPORABNOST ABC-SISTEMA POVEZOVANJA ČUSTEV IN VEDENJA V VRTCU**  
Applicability of the ABC System in Connecting Emotions and Behaviour in the Kindergarten  
Elizabeta Kos
- 84 POVEZAVA NEVROLINGVISTIČNEGA PROGRAMIRANJA S PRIMERI DOBRE PRAKSE V RAZREDU**  
Linking Neuro-linguistic Programming with Good Practice Examples in the Classroom  
Ines Polončič
- 89 UPORABA ŠTUDIJE PRIMERA PRI POUKU V SREDNJI STROKOVNI ŠOLI**  
Using a Case Study in Vocational Secondary School Class  
Davor Mandič
- 92 POUČEVANJE UČENCA Z ASPERGERJEVIM SINDROMOM**  
Teaching a Student with Asperger's Syndrome  
Blanka Jerman

# KONCEPT DELA Z NADARJENIMI DIJAKI NA II. GIMNAZIJI MARIBOR

*The Concept of Work with the Gifted and Talented Students at the Secondary School II. gimnazija Maribor*

**II.** gimnazija Maribor se s področjem dela z nadarjenimi dijaki srečuje tako rekoč ves čas svojega delovanja, torej zadnjih 70 let. Načini dela in skrb za delo z nadarjenimi dijaki so se v tem času zelo spremenili. Na začetku je bilo delo z nadarjenimi dijaki v veliki meri odvisno od posameznih učiteljev, ki so dijake dodatno pripravljali za tekmovanja in nekatere oblike umetniškega ustvarjanja. Kasneje je bil vzpostavljen trden model dela z nadarjenimi dijaki, ki vključuje tako redno vzgojno-izobraževalno delo (PrvaDruga) kot tudi programe, ki ciljno razvijajo posamezna področja nadarjenosti in predstavljajo t. i. DrugaDruga. V članku sta opisana razvoj modela dela z nadarjenimi dijaki in način delovanja.

## OD SISTEMSKIH REŠITEV NA RAVNI DRŽAVE DO KONCEPTA DELA Z NADARJENIMI DIJAKI NA RAVNI ŠOLE

Vse od leta 2010 srednjim šolam dodatna sistemska sredstva za delo z nadarjenimi dijaki niso bila zakonsko zagotovljena. Leta 2010 je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport prvič zaznalo potrebo po sistemskem financiranju dela z nadarjenimi dijaki in v 14. členu Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (v nadaljevanju Pravilnik) opredelilo način financiranja. Pravilnik natančno določa obseg dela za oblike dela z nadarjenimi, in sicer:

- za koordinacijo dela v zvezi z nadarjenimi dijaki, ki vključuje analizo, načrtovanje, spremljanje izvajanja in evalvacijo izvajanja dela z nadarjenimi dijaki (1 ura letno na dijaka);
- za pripravo individualiziranega programa za dijaka, ki si pridobi status »nadarjenega dijaka« in si želi delati po individualiziranem programu vzgojnoizobraževalnega dela (INDEP) (2 uri letno na dijaka);
- za mentorsko delo z dijakom iz prejšnje alineje, ki vsebuje izvajanje, svetovanje, spremljanje in sprotne prilagajanje ter letno oceno uspešnosti individualiziranega programa vzgojnoizobraževalnega dela za nadarjenega dijaka (6 ur letno na dijaka).

Pravilnik z omenjenim členom je (Uradni list RS, št. 62/10, 99/10, 47/17 in 30/18) je veljal do 1. 1. 2020 Ministrstvo

za izobraževanje, znanost in šport šolam niti eno leto ni zagotovilo nobenih sredstev, ki jih določa omenjeni Pravilnik, kar predstavlja zakonsko kršitev dogovorjenih pravil.

Po drugi strani je uvedba Zoisovih štipendij konec osemdesetih let prinesla sistemsko zagotavljanje sredstev najbolj nadarjenim dijakom v obliki štipendij, vendar ta sredstva šolam niso na voljo, saj jih dobijo dijaki.

Identificiranje nadarjenih dijakov v osnovnih šolah je srednjim šolam prineslo pregled nad vpisom nadarjenih učencev. Odkar je ta sistem vzpostavljen, vemo, da je med vpisani dijaki v 1. letnik II. gimnazije Maribor vsako leto več kot 80 % učencev, ki so bili kot nadarjeni prepoznani že v osnovni šoli. Tako veliko število je šole postavilo pred odločilno vprašanje: *Ali prepustiti delo z nadarjenimi dijaki še naprej dobri volji učiteljev ali pa vzpostaviti model, ki na ravni šole opredeljuje načine dela z njimi?* Zavedajoč se odgovornosti, smo sprejeli odločitev, da se vzpostavi koncept dela z nadarjenimi dijaki, ki dijakom transparentno in ciljno omogoča razvoj njihovih potencialov. Delo z nadarjenimi dijaki je postalo del Vizije in razvojne strategije dela šole.

## KONCEPT DELA Z NADARJENIMI DIJAKI NA II. GIMNAZIJI MARIBOR

Koncept temelji na treh elementih:

1. Seznanitev učiteljev z izjemnimi dosežki dijakov ob vpisu v prvi letnik, po področjih nadarjenosti.
2. Prilagajanje rednega vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene dijake.
3. Organizacija različnih oblik dela, ki lahko pomagajo pri razvoju posameznih oblik nadarjenosti v programu DrugaDruga (obšolske dejavnosti).

### Seznanitev učiteljev z izjemnimi dosežki dijakov ob vpisu v prvi letnik, po področjih nadarjenosti

Za pripravo ustreznih programov in načinov dela z nadarjenimi dijaki je seznanitev učiteljev z izjemnimi dosežki dijakov, ob vpisu v prvi letnik, ključnega pomena. To delo opravi šolska svetovalna služba, ki učiteljem pred začet-

kom pouka pripravi natančen pregled vpisanih dijakov po področjih nadarjenosti. Tako so npr. učitelji fizike v šolskem letu 2019/2020 vedeli, da je v prvi letnik vpisanih 8 dijakov z zlatimi priznanji in 58 dijakov s srebrnimi priznanji, skupaj torej 66 dijakov, ki so bili že v OŠ prepoznani kot nadarjeni na področju fizike. Učitelji fizike temu prilagodijo aktivnosti dela pri rednem pouku in dijake z izjemnimi dosežki povabijo v obšolske dejavnosti, kjer jim omogočijo njihov nadaljnji razvoj.

### Prilagajanje rednega vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene dijake

Prilagajanje rednega vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki poteka v obliki diferenciacije in individualizacije pouka posameznega predmeta. Izjemnim dijakom je omogočeno tudi hitrejšo opravljanje obveznosti pri posameznem predmetu z opravljanjem predmetnega izpita. Svoje znanje nato nadgrajujejo v okviru individualnega programa.

#### Program DrugaDruga

Program DrugaDruga je formalno organiziran od leta 2002, ko je bilo vanj vključenih 20 aktivnosti. Z leti je projekt rasel. V letu 2011 dosegel 51 aktivnosti, v šolskem letu 2018/2019 pa že 85. Kot vidimo iz Preglednice 1, se je število aktivnosti v zadnjih 5 letih ustalilo.

► PREGLEDNICA 1: Aktivnosti, ki jih II. gimnazija Maribor omogoča za delo z nadarjenimi dijaki

Šolsko leto	Število aktivnosti in dejavnosti	Število vključenih dijakov	Število mentorjev	Število opravljenih srečanj
2015/2016	85	3888	228	2530
2016/2017	87	3902	222	2742
2017/2018	78	3407	193	2669
2018/2019	85	3665	245	2453

Program DrugaDruga je dopolnilo PrvaDrugi, ki predstavlja redno vzgojno-izobraževalno delo in pomeni kakovosten preskok iz klasične oblike izvajanja obšolskih dejavnosti. Gre za strukturiran koncept, ki omogoča razvoj nadarjenosti na različnih področjih – ta so:

- raziskovalno področje,
- priprava na tekmovanja iz znanj,
- gledališko področje,
- glasbeno področje,
- filmsko področje,
- likovno področje,
- literarno področje,
- računalniško področje,
- športno področje in
- področje varstva okolja.

Na temelju interesa dijakov se lahko DrugaDrugi dodajo tudi nova področja. Aktivnosti DrugaDruge potekajo »po šoli« (po pouku, ob koncih tedna ali med počitnicami). Te

aktivnosti šola razvija in izvaja po lastni presoji, ob pomoči dijakov, notranjih in zunanjih mentorjev.

#### Izvajanje modela DrugaDruga

Model DrugaDruga je bil razvit po naslednjih korakih:

1. Podpora in zaveza učiteljev k izvajanju aktivnosti za delo z nadarjenimi dijaki.
2. Podpora staršev, ki so program prek prostovoljnih prispevkov pripravljene sofinancirati.
3. Oblikovanje programa za delo z nadarjenimi dijaki, ki bo pokrival vsa področja nadarjenosti.
4. Pridobitev strokovnih sodelavcev mentorjev (notranjih in zunanjih (bivši dijaki!)).
5. Določitev koordinatorskega programa ter jasna opredelitev nalog in pristojnosti, ki jih ima. Te so:
  - poziv mentorjem k oddaji programov – avgust,
  - usklajevanje (vsebinsko, finančno) – september,
  - objava in ponudba programov dijakom – september,
  - priprava končnega finančnega poročila za prejšnje šolsko leto – november,
  - priprava predstavitvene brošure – junij (izid avgust),<sup>1</sup>
  - priprava finančnih izhodišč za naslednje leto – junij,
  - koordinacija med mentorji, računovodstvom, vodstvom šole.

V program DrugaDruga učitelji, zunanji mentorji prijavijo aktivnost prek prijavnice, ki jo objavimo junija za naslednje šolsko leto. V prijavi je treba natančno predstaviti oblike dejavnosti, potek, število ur in prostor, kjer se bo aktivnost izvajala. Na prijavnici je treba predvideti potrebna finančna sredstva in jih podrobno opredeliti.

Na temelju vseh prispelih prijavnice ravnatelj in koordinator projekta sestavita proračun za prihajajoče šolsko leto. Dejavnosti, ki bodo vključene v projekt, se izberejo na podlagi kakovosti programa ter predvidenih finančnih sredstev.

Septembra, z začetkom novega šolskega leta, se dijakom prek različnih medijev (spletna stran šole, Facebook, Instagram, roditeljski sestanki, šolski časopis Borec, elektronski časopis itd) predstavijo aktivnosti in njihovo delovanje. Dijaki se k aktivnostim prijavijo do (po navadi) 1. oktobra, ko se izvajanje vseh aktivnosti začne.

Veliko aktivnosti od koordinatorskega programa zahteva tudi veliko usklajevanja. Od prostora, ki ga je treba zagotavljati, terminov, predvsem pri nastopih, raznih potovanjih, gostovanjih, uporabi lastne dvorane, obveščanju, usklajevanju terminov tekmovanj in priprav idr. Oktobra se za izvajalce pripravijo pogodbe, tako avtorske, kot podjemne, uskladijo se vse naročilnice, študentske napotnice itd.

#### Financiranje programa DrugaDruga

Program DrugaDruga zagotavlja skoraj vsa potrebna sredstva za pokrivanje materialnih stroškov in stroškov dela. Za izvajanje projekta je izjemno pomembno stabilno financiranje, ki zagotavlja konstantnost izvedbe in izpol-

<sup>1</sup> Programi, projekti in dejavnosti ter njihova uspešnost so obširno predstavljeni v brošuri *Izvenšolske dejavnosti v šolskem letu 2018/2019*, ki jo izdamo septembra, objavljena pa je tudi na šolski spletni strani ([www.druga.si](http://www.druga.si)). V brošuri pa predstavljamo tudi druge aktivnosti na šoli, kot so jezikovni tečaji in mednarodne izmenjave.

nujete pričakovanja dijakov. Dejstvo je, da k odločitvi za vpis na II. gimnazijo Maribor velikokrat pripomore prav pestrost dejavnosti, ki jih DrugaDruga omogoča. Program se financira iz:

- prispevka staršev,
- sredstev razpisov (občinskih, nacionalnih, mednarodnih),
- sponzorskih sredstev,
- lastnih sredstev šole.

Vsakemu financerju je treba ob zaključku projekta predati poročilo. Staršem poročamo dvakrat letno; najprej o izbiri dejavnosti, ob koncu leta o uporabi sredstev. Zagotavljanje dolgoročne finančne stabilnosti DrugaDruge je najtežja naloga, saj trenutni obseg aktivnosti ne omogoča širitve programa. Radi bi, da v program priključili tudi vse obstoječe mednarodne izmenjave (Uganda, Francija, Nemčija, Italija, Španija, Kitajska – Peking, Kitajska – Nantong, Izrael, Srbija, Švedska, Avstrija), predvsem z namenom poenotenja in skupnih standardov.

## PREDSTAVITEV ŠTUDIJE PRIMERA DELA Z NADARJENIMI DIJAKI NA PODROČJU KEMIJE

V nadaljevanju bo prikazana študija primera na področju kemije, pri kateri najprej identificiramo cilje dela z nadarjenimi dijaki, sledita opredelitev aktivnosti in procesov ter izvedba načrtovanih aktivnosti. Na koncu šol. leta izpeljemo evalvacijo ter si zastavimo cilje za novo šolsko leto. V študijo primera sem zajela štiri dijake (Bine, Anita, Jana, Tim),<sup>2</sup> ki so v določenem trenutku sočasno obiskovali gimnazijski program, vendar niso bili sošolci. Za vse velja, da so bili že v osnovni šoli prepoznani kot nadarjeni učenci. Zanje smo torej vedeli, da se zlahka in hitro učijo.

### Prvi letnik

V prvem letniku sta bila Anita in Tim sprva tiha, neopazna, vendar sta na »tista težka vprašanja« vedno imela pripravljene odgovore, ki niso le povzemali že slišane, ampak so praviloma vedno vključevali več plasti problema. Odgovori so bili smiselni in logični. Velikokrat sta po zvo-njenju (zaključku) ure ostala v razredu za trenutek dlje. Intuicija učitelja govori, da bi rada še nekaj vprašala in da bi se zanju učna ura morala šele začeti. Vendar obstoječa organizacijska oblika izvedbe gimnazijskega programa to ne omogoča. Zadovoljiti se morata z dodatnim gradivom in povabilom v DrugaDruga.

Jana in Bine sta precej drugačna. Izjemno organizirana za svojo starost, veliko sprašujeta, sta vedoželjna in med vsako učno uro »zasedeta« velik del učiteljeve pozornosti. Ne dovolita, da se učitelj ponavlja, ne delata rada iste stvari dvakrat, mislita logično in razpravo v razredu vedno usmerjata v nove predloge. Zaradi takih dijakov je vsaka pisna predpriprava na pouk (skoraj) nesmiselna, ker od učitelja zahtevata, da se občutljivo in pozorno odziva na njuna razmišljanja, da zelo premišljeno odgovarja in postavlja vprašanja v kontekstu povezovanja novih vsebin s prejšnjimi in vključuje v razpravo še preostali razred. Slednje je umetnost, ki zahteva vso njegovo pozornost, veliko znanja, predvsem pa zelo odprt um, ki mora biti ciljno

naravnano, sočasno pa odprt za različne končne rezultate. Težko je tudi za preostale dijake, saj je sposobnost razumevanja, posploševanja in kritičnega razmišljanja vedno povezana z njihovo motivacijo, trenutnim predznanjem, zmožnostjo izražanja in kulturo dialoga. Učenje za večino dijakov hitro postane zahtevno, ker morajo ves čas aktivno iskati povezave med pojmi, opazovanim, eksperimentalnimi podatki in še slediti dialogu. Dialog, ki ga vodi učitelj, ni zapisan v učbeniku, kar problematizira preverjanje in ocenjevanje znanja. Razlika med poznati (kar se (praviloma) lahko ocenjuje) in razumeti (kar je težko ocenjevati) je gordijski voz delo z nadarjenimi dijaki v kontekstu rednih učnih ur.

Vsi štirje dijaki pri dodatnem pouku hitro napredujejo in se brez težav uvrstijo na državno tekmovanje iz znanja kemije. Zato jih v drugem letniku povabimo v program za hitrejše napredovanje pri pouku kemije (akceleracijo).

### Drugi letnik

Anita pri dodatnem pouku, ki praviloma poteka pred rednim poukom ali popoldan, pridno rešuje vse naloge. Kadar koli mora svoje rešitve predstaviti drugim, to naredi na zelo skromen način. Kot da se ne zaveda prav, koliko talenta premore. Tim se pogosto preseda na stolu in se jezi nase, ker kakega detajla ni videl ali je naredil napako. Zabaven je. Jana v družbi zelo talentiranih mladih kemikov izkazuje dvom o svojih sposobnostih. Težko se sooča z neuspehom. Le Bine je še naprej zelo odločen, praviloma nezmotljiv, noben izziv zanj ni prehud. Vsi omenjeni dijaki opravijo predmetni izpit kemije za drugi letnik in pridobijo možnost individualiziranega dela. Vsi se določijo, da bodo poglobljali svoje znanje kemije in se začeli pripravljati na mednarodna tekmovanja iz znanja naravoslovja in kemije. Anita, Tim in Bine se brez težav prebijejo v 2. izbirni krog za mednarodno kemijsko olimpijado. Jani malo zmanjka, vendar to rušilno vpliva na njeno samozavest. Njej in vsem preostalim ponudimo možnost raziskovalnega in projektne dela.

### Tretji letnik

Anita si izbere interdisciplinaren projekt, kjer se kemija in matematika povežeta z umetnostjo. Za kvantno kemijo poiščemo pomoč, saj nihče od nas nima dovolj znanja, da bi ji lahko pomagal. Ponovno se izkaže, da z učenjem povsem novih tem nima nobenih težav, da odlično povezuje različna znanja, da je pri svojem delu izjemno samostojna; upošteva omejitve s časom in viri, ki jih ima. Zmožna je načrtovati delo v soglasju z drugimi mladimi raziskovalci in sodelavci v laboratoriju. Z zapisom naloge nima nobenih težav. Ko nalogo odda, ima vsaj še tisoč idej, kako bi jo lahko nadgradila, vendar še naprej ostaja zadržana ter skromna.

Tim si izbere raziskavo na področju sintezne kemije, izziv v pravem pomenu te besede, vendar izkazuje mnogo nižjo stopnjo samostojnosti. Želi, da je mentor vedno z njim. O vsakem koraku se posvetuje. Ker tako zelo uživa v laboratoriju, se veseli vsakega napredka in ne popusti, ko se pojavijo problemi, se igrivost naseli še v mentorja. Presenetljivo dobro zapisuje svoja opažanja in ima rad dolge in poglobljene razprave. Ko nalogo odda, je prepričan, da boljše ne bi moglo biti, zato komaj čaka javne predstavitve.

Jana si izbere raziskovalno temo s področja kemije in medicine. Obda se s številnimi strokovnjaki. Njen pristop k

2 Imena so izmišljena, opisi so realni (op. avtorice).

raziskavi bi lahko uporabili kot »šolski primer« dela mladega raziskovalca. Vsi rezultati so 3-krat preverjeni, vse metode natančno opisane, logične, jasne, navdihujoče. Naloga v vseh pogledih presega srednješolski nivo. Omejujoč dejavnik je le velika želja po uspehu. Niti pomisliti nečemo, kaj bo, če komisija vrednosti njenega dela ne bo uspela prepoznati. Ko nalogo odda, nastopijo trenutki tesnobe.

Bine je edini, ki ima samo zunanjo mentorico. Svoje delo v laboratoriju opravi brez težav, hitro in učinkovito. Odda najkrajši zapis naloge, kar pomeni, da v besedilu ni nič odvečnega. Stvarno, jasno, pregledno. Vse skupaj spominja na daljši znanstveni članek. Kot šolski mentorji z nalogo nimamo skoraj nobenega dela. V pogovoru s strokovno mentorico, ugotovimo, da je nad njim navdušena. Ko nalogo odda, so njegove misli že v zadnjem izbirnem krogu kemijske olimpijade. Do učitelja kemije prihaja z nalogami, ki krepko presegajo srednješolsko znanje.

Pri urah dodatnega pouka se veliko razpravlja o rešitvah. Tim rešuje s svojim smislom za humor, Anita bogati svojo izjemno sposobnostjo za divergentno mišljenje, Jana z bogatim besediščem in Bine po navadi ponudi rešitev, ki je najbolj smiselna.

In pride čas tekmovanj, čas, ki mu rečemo »žetev«. Bine je v olimpijski ekipi, Aniti se izmuzne za eno mesto. Ne pokaže velikega razočaranja. Saj tako ni pričakovala?! Vsi so dobitniki zlatih sovic (najvišje priznanje na državnem tekmovanju z raziskovalnimi nalogami). Tim in Jana se uvrstita v finale mednarodnega tekmovanja na področju raziskovalnih nalog. Tim s svojo humornostjo in prepričljivim nastopom usvoji eno glavnih nagrad. Jana je malo razočarana, vendar razume, da je za tisto »nekaj več« zmanjkalo prvih mest. Vsi imajo željo z raziskovalno-projektnim delom nadaljevati.

### Četrty letnik

Anita je dobila ponudbo za vpis na eno od treh najvišje razvrščenih univerz na svetu. Na intervjuju, kjer jih je zanimalo predvsem njeno raziskovalno delo, so bili navdušeni nad njenim znanjem in zmožnostjo uporabe teh znanj pri reševanju realnih življenjskih problemov. Ne razume čisto zakaj, saj to ni nič posebnega, ne?

Bine je dosegel vse, kar se je bilo v srednji šoli mogoče; 3-krat je bil član olimpijske ekipe na področju kemije in naravoslovja in zmagovalec mednarodnega tekmovanja na področju raziskovalnega dela. Trenutno je med 5 % najboljših študentov kemije na Oxfordu, piše pesmi in dela doktorat.

Jana je najmlajša med njimi. Ve, da bo njena študijska pot povezana z biokemijo, in še vedno se trudi premagati svoj strah pred neuspehom. Letos bo spet poskusila s tekmovanji iz znanja, saj ji razum dopoveduje, da njeno znanje presega poprečno gimnazijsko raven, vendar jo strah še vedno hromi.

Tim še vedno igra košarko, je član dramske skupine in deluje kot prostovoljec. Študiral bo kemijo v Ljubljani in letos pravi, da se bo malo bolj »zagrizel« v olimpijske kemijske naloge. Je dobro, »da se še kaj nauči pred faksom«. Zase pravi, da mu je »njegova gimnazija odprla vsa vrata«, in na izzive, ki so pred njim gleda s pridihom igrive radovednosti.

## SKLEP

Za uspešno delo na področju dela z nadarjenimi dijaki je potrebno dvoje: kakovosten pouk, ki v ospredje postavlja problemski pristop, ter seveda volja in vztrajnost pri dodatnem delu, kjer v ospredju niso samo »zaprti« problemi, ampak tudi razvijanje sposobnosti dela v skupini, ki lahko nadarjenim dijakom deluje kot pomembno podporno okolje. Nadarjenost (na določenem področju) se ne odraža v enoznačnem tipu dijaka, zato je pomembnost podpornega okolja toliko bolj pomembna, saj deluje avtokatalitično na vse udeležence, tako mentorje kot dijake. Reševanje odprtih problemov, kjer imajo dijaki možnost razvijati svojo kreativnost, krepiti sposobnost argumentiranja, kritičnega razmišljanja in se učiti od svojih sovrstnikov, je nujno za uravnotežen in dinamičen razvoj posameznika. O napredku se ne pogovarjamo, ker ga doživljamo. Dobro utečen sistem delovanja DrugaDruge nam daje občutek varnosti, tako z vidika organizacije izvedbe kot tudi financiranja programa. Omogoča nam tudi možnost sodelovanja z mednarodnim okoljem, kar vpliva na dinamiko dela, kakovosti zastavljenih ciljev, ustreznost izvedenih aktivnosti in predvsem pozitivno vpliva na samozavest ter motivacijo. Motivacija pa je ključna notranja gonilna sila za vse izvajane aktivnosti. Če jih čutimo kot smiselne, zanimive, vredne naše pozornosti, potem vse, kar delamo, ni vsota, ampak mnogo več; ustvarja rezultate, ki navdušujejo, ki so presežki in ki lahko odpirajo nove svetove tako dijakom kot njihovim mentorjem. In v tem je čarobnost dela z nadarjenimi.

## VIRI IN LITERATURA

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (Uradni list RS, št. 62/10, 99/10, 47/17 in 30/18).

Alenka Krapež in Alenka Mozer  
Gimnazija Vič

# DELO Z DIJAKI, KI ŽELIJO IN ZMOREJO VEČ – RAVEN ŠOLE IN PRIMER DEJAVNOSTI PROJEKTA SKOZ

*Working with Students Who Want and are Able to Achieve More – School Level and Examples of Activities of the SKOZ Project*

## KONCEPT DELA Z DIJAKI, KI ŽELIJO IN ZMOREJO VEČ

Z oblikovanjem programa, s katerim dijakom omogočamo razvoj njihovih močnih, pa tudi krepitev njihovih šibkih področij, se na Gimnaziji Vič ukvarjamo že vrsto let. Oblikovali smo Šolsko razvojno skupino za nadarjene, ki je že leta 2008 pripravila šolski koncept dela z nadarjenimi dijaki. Upoštevali smo *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*, ki je bil sprejet na seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 15. 3. 2007, in obstoječo zakonodajo. Za izhodišče koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki smo izbrali teoretski pogled dr. Roberta Renzullija in dr. Sally Reis.

Pripravili smo pregled dejavnosti, ki smo jih že ponujali dijakom, ki zmorejo in želijo več, tako v okviru pouka in obveznih izbirnih vsebin kot v okviru ponudbe zunajšolskih dejavnosti. Izpeljali smo izobraževanja za učitelje o prepoznavanju in razvoju nadarjenosti ter koncept predstavili staršem. Omogočili smo tudi testiranje nadarjenosti za dijake, ki v osnovni šoli še niso bili prepoznani kot nadarjeni.

Verjamemo, da ima vsak dijak svoja močna področja. Za družbo niso pomembni samo talentirani posamezniki, ampak sleherni član, zato bi morali svoja močna področja razvijati vsi, poleg tega pa se učiti sodelovati. Dijaka v oddelku in v šoli vidimo v soodvisni povezanosti. Verjamemo, da napredek posameznika prispeva k napredku vseh.

## IZVEDBA DELA Z DIJAKI, KI ŽELIJO IN ZMOREJO VEČ – REDNI PROGRAM

Nadarjenost prej omenjena raziskovalca opredeljujeta s tremi elementi: z nadpovprečno sposobnostjo, ustvarjalnostjo in s predanostjo nalogi. Tudi zato smo začeli svojo pozornost preusmerjati od testiranja nadarjenosti na dejavnosti.

Strokovni aktivni v letni pripravi vsako leto opredelijo tudi, kaj bodo v okviru predmeta ponudili dijakom, ki zmorejo in želijo več, na koncu leta pa o realizaciji dela s temi dijaki tudi poročajo. V prvem letniku vsi dijaki pri informatiki izdelajo individualno projektno nalogo. V drugem letniku so dijaki v okviru pouka vključeni v skupinsko projektno delo z medpredmetno vsebino. Izzivi, ki si jih zastavljajo in rešujejo v okviru teh projektnih nalog, so odlična priložnost, da razvijajo svoja močna področja, naloge marsikdaj prerastejo v raziskovalne projekte, pri reševanju le-teh pa se povezujemo tudi z zunanjimi institucijami. V tretjem letniku dijaki sami izberejo 10 %, v četrtem letniku pa 30 % ur pouka izbirnih predmetov. V letni načrt obveznih izbirnih vsebin smo vključili delavnice za spoznavanje samega sebe, prepoznavanje svojih talentov oz. močnih področij in iskanje lastnih interesov, hkrati pa jim ponujamo možnosti in dejavnosti, da jih skozi njih tudi razvijajo. Izhajamo iz njihovih potreb, interesov in prostovoljne izbire. Z raznovrstnimi dejavnostmi, ki jih izvajamo v okviru obveznih izbirnih vsebin in razrednih ur, ustvarjamo tudi varno in sproščeno delovno okolje. Saj je prav ustrezno okolje pogoj za optimalen razvoj.

Štirikrat na leto na pedagoških konferencah obravnavamo klimo v vsakem oddelku in dijake, ki so se na posameznih področjih posebej izkazali. Tu ne gre le za učni uspeh, uspehe na različnih tekmovanjih iz znanja, raziskovanja in športa, ampak tudi za področja umetnosti, organizacije različnih projektov – od družabnih dogodkov, humanitarnih dejavnosti do podjetniških podvigov. Eden od pomembnih vidikov, ki ga poskušamo izpostaviti na teh konferencah, je tudi ta, da dijak, ki je močno angažiran na določenem področju, morda potrebuje na nekem drugem specifično podporo. Na konferenci to podporo tudi konkretiziramo.

## IZVEDBA DELA Z DIJAKI, KI ŽELIJO IN ZMOREJO VEČ – PROGRAM PO POUKU

Dijakom nudimo vrsto dejavnosti, ki potekajo po pouku. Gre tako za priprave na tekmovanja iz znanja kot za

umetniške delavnice, za programerski krožek ali Šolsko improvizacijsko ligo (ŠILA), za šolski časopis in video NoVIČke kot za biotehnoški krožek, literarne dejavnosti, klub UNESCO ipd. Zavedamo se, da potrebujejo dijaki tako resno delo in študij kot tudi razvedrilo in oddih, tako kreativne dejavnosti kot raziskovalne in organizacijske izzive. Zato jih vzpodbujamo, da izzive iščejo sami, in jim pomagamo pri njihovem uresničevanju. Dijaška skupnost je idealen vir idej in »prostor« za mreženje, načrtovanje in realizacijo le-teh.

Ena od najpomembnejših vzpodbud je zagotovo konkreten, uspešno izveden projekt: delujoč računalniški program, zaključena raziskovalna naloga, dosežek na tekmovanju, delujoča naprava, npr. mala rastlinska čistilna naprava ali viška podmornica, film, natisnjena pesniška zbirka, uspešno izpeljan koncert Vičstock, postavljena razstava, odigran muzikal, dramska igra ipd., skratka »izdelek«, ki so ga načrtovali, zanj raziskovali, se učili, mu posvetili svoj čas in ga v sodelovanju, pogosto pa tudi z zunanjimi sodelavci, dokončali. Sodelovanje šole z zunanjimi strokovnjaki in institucijami na eni strani omogoča res kakovostno izpeljavo posameznega projekta – pogosto gre namreč za specifična znanja in opremo, ki je na šoli ni –, hkrati pa dijakom omogoča vpogled v realen svet odraslih.

## IZVEDBA DELA Z DIJAKI, KI ŽELIJO IN ZMOREJO VEČ – PROJEKT SKOZ

Delo z nadarjenimi dijaki in razvoj močnih področij slehernega dijaka pomeni iskati ravnotežje med potrebami posameznika in možnostmi šole in širšega okolja. Vključevanje zunanjih ustanov in strokovnjakov pa je pomembno ne le zaradi strokovne podpore, ampak tudi za karierno orientacijo. Izvajanje takega programa terja drugačen organizacijski pristop, druge normative za delo z dijaki, več omogočanja dela z manjšimi skupinami. Predvsem pa predane mentorje in ustrezno materialno podporo.

Zato smo se s projektom SKOZ (Središče Karierne Orientacije Zahod) prijavi na razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Izbrani smo bili in postali smo središče dela z nadarjenimi dijaki in njihove podpore kakovostni karierni orientaciji za Zahodno kohezijsko regijo. Središče za Vzhodno kohezijsko regijo je postala II. gimnazija Maribor s projektom RaST. Temeljni cilj projekta SKOZ je postaviti in preizkusiti model dela z dijaki, ki želijo in zmorejo več, ne glede na to ali imajo identifikacijo nadarjenosti ali ne. Vzpostavljamo mrežo šol z njihovimi dobrimi praksami in jo povezujemo z zunanjimi sodelavci. V ta namen smo vzpostavili spletno platformo, ki povezuje dijake in podporno okolje ter omogoča sistemski pregled nad vsemi v projekt vključenimi dijaki, njihovimi mentorji in zunanjimi partnerji. V okviru projekta SKOZ aktivnosti delno tudi financiramo. Podpiramo že obstoječe uspešno delujoče šolske projekte, če vključujejo tudi sodelovanje vsaj enega zunanjega partnerja, raziskovalne projekte z mentorji v zunanjih institucijah (v sodelovanju z raziskovalnimi institucijami smo vsako leto projekta razpisali raziskovalne naloge za vse dijake Zahodne kohezijske regije); šole pa tudi vzpodbujamo, da za izvajanje dejavnosti poiščejo strokovnjake iz organizacij v lokalnem okolju.

V nadaljevanju sta predstavljeni dve dejavnosti projekta SKOZ, in sicer delo na raziskovalnih projektih v sodelova-

nju z zunanjimi raziskovalnimi institucijami in sodelovanje z mednarodno raziskovalno šolo.

## PRIMERA DEJAVNOSTI PROJEKTA SKOZ

### Model razpisa in izvedbe raziskovalnih nalog

Projekt SKOZ se v določenih segmentih vsebinsko in procesno sklada z dosedanjimi sodelovanji Gimnazije Vič s fakultetami, raziskovalnimi in drugimi inštituti oz. organizacijami, kjer so uveljavljene raziskovalne skupine v svoje vrste sprejele dijake naše in drugih srednjih šol in jim omogočile izdelavo raziskovalnih nalog. V tem segmentu je Projekt SKOZ namenjen predvsem nadarjenim dijakom zahodne slovenske regije zunaj Ljubljane (npr. Idrija, Tolmin, Jesenice, Ilirska Bistrica, Piran ...; zanje smo namenili večino sredstev), seveda pa Ljubljancani in dijaki šol vzhodne regije niso izključeni.

Konkretnejši potek, kako poteka raziskovalno delo srednješolcev, ter naloge šolskega in raziskovalnega mentorja kot podpora dijakom za uspešno raziskovanje so opisani v nadaljevanju, vsebinsko in kronološko.

- Na različnih odsekih inštituta raziskovalci ponudijo dijakom šol v zahodni regiji (pa tudi za dijake ljubljanskih srednjih šol; izjemoma tudi iz vzhodne regije), ki iz različnih razlogov nimajo možnosti ali tradicije izdelave raziskovalnih nalog na področju naravoslovja in tehnologije, raziskovanje na izbranih temah. Za svojo temo pripravijo kratek opis (okoli 400 besed oz. 2000 znakov) v poljudnem oz. poenostavljenem znanstvenem jeziku ter dodajo tri ali štiri vire, ki opisujejo širši okvir teme raziskovanja.
- Gimnazija Vič kot nosilka projekta SKOZ enkrat letno na Platformi SKOZ razpiše raziskovalne naloge (med aprilom in septembrom za tekoče šolsko leto). Dijaki se na razpisane teme prijavijo individualno ali v parih (priporočamo sicer raziskovanje v parih) in v prijavi:
  - navedejo dokazila o nadarjenosti oz. dokazila/opise svojih že izpeljanih projektov, na katere so ponosni (kadar koli med dosedanjim šolanjem ali ob šoli),
  - oddajo motivacijsko pismo, zakaj želijo raziskovati oz. zakaj so izbrali ravno razpisano nalogo; pri tem so jim v pomoč opisi teme in povezave na ne preveč zahtevne vire, ki so jih dali na platformo raziskovalci.
- Šolski mentor prek Platforme SKOZ odobri prijavo dijaka, in sicer predvsem vsebinsko pregleda ustreznost motivacijskega pisma glede na navedeni opis raziskovane teme in vire. Brez mentorjevega potrdila prijava dijaka ni veljavna. **Motivacijsko pismo ima pri izbiri ključno vlogo**, v njem se dijaki izkažejo z začetno fazo raziskovanja: poznavanjem širših teoretičnih temeljev razpisane teme, iskanjem dodatnih znanstvenih virov in morebitnimi predlogi ožje teme, kaj bi želeli preiskovati.
- Med dijaki, prijavljenimi na določeno temo, opravi izbiro strokovna komisija, ki jo sestavljajo raziskovalci in učitelji z referencami s področja vodenja srednješolcev pri raziskovanju. Komisija se lahko v posameznih primerih, ko je več dijakov oddalo zelo dobro prijavo, odloči za ožji izbor ter nato mentorjem raziskovalcem prepusti dokončno izbiro posameznega dijaka ali pa temo raziskovanja raziskovalci diferencirajo in ponudijo vsem takim dijakom.



- Teme torej določijo raziskovalni mentorji, tako da jih prilagodijo srednješolcem; obseg raziskovalnega oz. eksperimentalnega dela dijakov naj bi bil približno dva ali tri delovne tedne; če se dijak izkaže, se lahko on, raziskovalni mentor in šolski mentor dogovorijo za daljši oz. večji obseg raziskovalnega dela na raziskovalni ustanovi.
- Za dijake iz Ljubljane in bližnje okolice se dijaki, šolski in raziskovalni mentorji sami dogovorijo, kdaj bi lahko delo potekalo. Raziskovalni mentorji upoštevajo svojo razpoložljivost in čas, vendar pa mora termine potrditi šolski mentor (učitelj), da ne bi dijaki zanemarjali svojih šolskih obveznosti.
- Za dijake iz bolj oddaljenih krajev Gimnazija Vič organizira bivanje v Dijaškem domu Vič (krijemo stroške bivanja in prehrane; potnih stroškov NE smemo pokrivati zaradi omejitev financiranja). Ravno zaradi nastanitve v dijaškem domu priporočamo, da dijaki eksperimentalni del raziskovalne naloge opravijo predvsem v času počitnic (poleti po 20. avgustu, v začetku novembra v jesenskih počitnicah in morda še kak dan konec decembra, v času praznikov po božiču ali v začetku januarja). Seveda pa se učno uspešni dijaki v soglasju z mentorji lahko odločijo tudi za strnjene oblike po 2–3 dni v času pouka.
- Šolski mentorji dijakom pomagajo usklajevati šolske in raziskovalne obveznosti ter pri vzpostavljanju dobre komunikacije med dijaki in zunanjimi mentorji strokovnjaki. Ravno zato je **nujno treba izvesti skupno srečanje dijaka/-ov, šolskega in raziskovalnega mentorja najmanj dvakrat**: prvič v začetku raziskovanja, drugič pa proti koncu eksperimentalnega dela oz. ob začetku zapisa raziskovalnega poročila.
- Šolski in zunanji mentor se najkasneje na prvem skupnem srečanju uskladita glede zahtevnosti raziskovalne naloge, da bo res primerna raven za srednješolskega dijaka. Šolski mentor se mora obvezno seznaniti s področjem raziskave, da bo lahko dijaku pomagal pri zapisu oz. pri predstavitvi naloge na tekmovanju.
- Šolski mentor je odgovoren za pravočasno opozarjanje dijaka na dogovorjene roke, ves čas sledi dijakovemu rednemu delu pri pouku, preverja ocene in dijakovo udeležbo pri pisnih in ustnih ocenjevanjih; o morebitnih dogovorjenih odsotnostih zaradi izvedbe raziskovalnega dela dijak in šolski mentor pravočasno obvestita razrednika.
- **Dijaki morajo pisati dnevnik svojega raziskovanja, in sicer v obliki kratkih poročil, ki jih sproti oddajo na platformo projekta SKOZ**: gre za kratke zapise o vsakem srečanju z mentorji, o vsakem obisku raziskovalnega inštituta/fakultete, kaj so vsebinsko delali, dodajo fotografije poskusov, rezultate v obliki grafov ali tabel itd. Šolski mentor redno preverja, ali dijak vodi dnevnik opravljenega dela na platformi SKOZ. Dnevnik o poteku raziskovanja je za dejavnosti v projektu SKOZ obvezna dokumentacija o izvajanju dela z nadarjenimi dijaki.
- Zapise raziskovalnih nalog oz. raziskovalna poročila po predlogi, ki jo določajo regijska in državno tekmovanje, dijaki oblikujejo čim prej po opravljenem eksperimentalnem delu (uvod in teoretične osnove lahko tudi prej). Zapis morajo poslati/predložiti šolskim mentorjem in raziskovalnim mentorjem najkasneje v prvem tednu

februarja, tako da ga mentorji lahko pregledajo, dajo pripombe in morebitne napotke za dopolnitev (raziskovalni mentorji predvsem po strokovni ustreznosti, jasnosti in razumljivosti). Oba mentorja, šolski in raziskovalni, pomagata dijaku oblikovati zapis raziskovalnega poročila. **Končni zapis raziskovalnega poročila dijaki oddajo tudi na Platformo SKOZ.**

- Šolski mentor sledi razpisom tekmovanj in izvede prijavo naloge na regijsko oz. državno tekmovanje z navedbo imen vseh mentorjev. Prijave na regijska tekmovanja praviloma potekajo februarja, marca so zagovori. Šolski mentor poskrbi, da dijaki in vsi mentorji prejmejo uradna potrdila o sodelovanju na tekmovanju.
- Šolski mentorji preučijo razpise regijskih tekmovanj oz. in državnega tekmovanja. Dijaka in raziskovalnega mentorja opozorijo na specifične zapisa raziskovalnih nalog srednješolcev ter na kriterije dobrega zapisa in predstavitve naloge.
- Postavljeni cilj je, da raziskovalni in šolski mentorji skupaj usposobijo dijake do te mere, da naloge uspešno zaključijo, oblikujejo raziskovalna poročila po parametrih srednješolskih tekmovanj. Zaželeno je, da dijaki nalogo prijavijo na regijsko tekmovanje, od kakovosti posamezne naloge oz. oddanega zapisa pa je odvisno, ali se bodo uspešno uvrstili na regijsko ali morda celo naprej na državno tekmovanje. To so hkrati tudi kazalniki uspešno zaključenih raziskovalnih nalog na različnih ravneh kakovosti.

Povratne informacije dijakov, šolskih in raziskovalnih mentorjev po prvi seriji razpisanih in izvedenih raziskovalnih nalog so zelo pozitivne. Med 22 razpisanimi temami so se dijaki prijavili na 18 tem. Vseh dijakov, ki so se prijavili na prvi razpis, je bilo 32. In kako so svoje raziskovanje izpeljali?

- Pri eni temi je dijak odstopil oz. naloge ni zaključil, ker je raziskovalni mentor kot izhodišče za spoznavanje teoretičnih osnov pričakoval, da bo srednješolec s tehniške šole lahko razumel njegovo doktorsko disertacijo, a s šolskim mentorjem žal nista uspela predelati tako zahtevnega vira. Še ena naloga ni bila zaključena oz. sta dijaka odstopila, ker se jima je zdelo področje raziskovanja prezahtevno in nista bila pripravljena v raziskovanje vložiti toliko svojega prostega časa. V tem primeru sta raziskovalni in šolski mentor poskušala dijaka motivirati, da bi delo vseeno nadaljevala s počasnejšim tempom, a se je izkazalo, da nimata prave motivacije za zahtevnejše in dolgotrajnejše projekte.
- Nekateri dijaki (8 nalog) so se odločili zaključiti raziskovalno delo z raziskovalnim poročilom, ki so ga oddali le na platformo SKOZ. Eksperimentalno delo so opravili z veseljem, pisanje raziskovalnega poročila pa je bilo zanje precej zahtevno, zato so se skupaj z raziskovalnimi in šolskimi mentorji odločili, da napišejo krajši zapis po temeljnih parametrih raziskovalnega dela in ne prijavijo svoje naloge na regijsko tekmovanje.
- Nekaj nalog (3) se je zaradi različnih razlogov (okvara opreme, daljša odsotnost raziskovalnega mentorja, bolezen dijaka) zavleklo v naslednje šolsko leto; te naloge so tudi zahtevnejše in se dijaki nameravajo prijaviti na regijska in druga tekmovanja v tekočem šolskem letu.
- Pet nalog so dijaki zaključili z oddajo raziskovalne naloge na regijsko tekmovanje, vseh pet nalog se je uvrstilo

naprej na državno tekmovanje ali na Krkine nagrade in so prejele bronasta, srebrna oz. zlata priznanja oz. Krkine nagrade (3).

Na temelju dobrih rezultatov in odzivov prve serije raziskovalnih nalog ter pobud šol, ki ne spadajo v projekt SKOZ oz. niso v Zahodni kohezijski regiji, smo za drugi razpis raziskovalnih tem možnost prijav dijakov razširili tudi na Vzhodno kohezijsko regijo, saj podobnih dejavnosti za srednješolce tam ni organiziranih, z raziskovalci se lahko le individualno dogovarjajo. Teme raziskovanja pa so v tem razpisu poleg ljubljanskih raziskovalnih ustanov (BF UL, FKKT UL, KI, IJS itd.) ponudile tudi FERI UM in UP FAMNIT.

## Mednarodna raziskovalna šola v Rusiji v projektu SKOZ

**Mednarodna raziskovalna šola – International Research School (IRS)** je mednarodni projekt, ki ga že 12 let organizira MILSET Rusija kot priložnost za učence oz. dijake, stare od 14 do 18 let, da se seznanijo z znanstvenim raziskovanjem z uporabo moderne laboratorijske opreme, delom v znanstvenih centrih oz. na fakultetah in na terenu, pod mentorstvom mladih znanstvenikov s priznanih ustanov različnih držav: Danske, Velike Britanije, Italije, Turčije, Francije, Srbije, Rusije (osrednje Rusije in Sibirije), Mehike, Brazzilije, Nizozemske, Hongkonga itd.

Organizatorji IRS februarja razpišejo kraj, kje v Rusiji bo dogodek potekal, in zanimive teme raziskovanja z različnih področij: naravoslovne, tehniške in družboslovne oz. humanistične znanosti (zgodovina, antropologija, nevro-marketing, psihologija, glasba v povezavi z etnologijo, robotika, molekularno programiranje itd. IRS-dogodek poteka v različnih delih Rusije (Moskva, Jakutsk, Kaluga itd.).

Dijaki se prek pooblaščenega ustanove v posamezni državi (v Sloveniji je to Gimnazija Vič kot nosilka projekta SKOZ) do konca aprila prijavijo na tri med razpisanimi temami, ki jih najbolj zanimajo. Organizatorji nato oblikujejo skupine z mednarodno sestavo za vsako med razpisanimi temami; praviloma v isti skupini sodelujeta največ dva dijaka iz iste države. V Jakutsku v Sibiriji so leta 2018 sodelovali dijaki iz 16 držav, med njimi iz Tajske, Hongkonga, Malezije, Irana, Turčije, Italije, Hrvaške, Rusije itd.

Ko dijaki pridejo v Rusijo, pod mentorstvom mladih znanstvenikov v 12 dneh izpeljejo skupinski »ekspres« projekt in spoznajo oz. izvedejo vse faze raziskovanega dela: odločijo se za cilj raziskovanja, preučijo teoretične osnove, zapišejo hipoteze, izberejo eksperimentalne tehnike oz. metode, izvedejo eksperimentalno delo v raziskovalni ustanovi ali na terenu, zberejo podatke oz. rezultate meritev in jih obdelajo, zapišejo sklepne ugotovitve ter oblikujejo predstavitev. Na koncu svoje delo javno predstavijo, oceni jih strokovna komisija (raziskovalci in profesorji z ruskih in drugih raziskovalnih ustanov) in jim tudi poda povratne informacije, kaj bi lahko izboljšali. Delovni jezik je angleški.

Vzporedno z raziskovalnim programom poteka tudi kulturni program, delavnice za socializacijo in team-building, vsak dan so organizirane športne dejavnosti, glasbeni in umetniški nastopi (dijaki morajo predstaviti svojo državo) ter najmanj 2 celodnevna izleta oz. ekskurziji.

Kandidati iz Slovenije se za IRS prijavijo na Platformi SKOZ z motivacijskim pismom, v katerem izkažejo interes

za raziskovanje na izbranem področju, in priložijo dokazila o svojih dosežkih (tekmovanja mladih raziskovalcev, tekmovanje Popri, tekmovanja iz znanja, sodelovanja z raziskovalnimi, razvojnimi institucijami, društvi ipd.); kandidat lahko predloži tudi drugo dokumentacijo o izvedenem raziskovanju oz. razvoju izdelka v presojo izbirni komisiji). Ker je delovni jezik IRS angleščina, morajo imeti kandidati primerno znanje za nemoteno komunikacijo.

Slovenski dijaki se bodo IRS leta 2020 udeležili tretjič, na posebno vabilo organizacijskega odbora in z nekaj nižjimi stroški kotizacije kot drugi udeleženci. Dejstvo je, da so se v prvih dveh letih, ko smo se Slovenci pridružili IRS, naši dijaki izjemno izkazali z resnostjo in kakovostjo znanja in veščin pri raziskovalnem delu, s sposobnostmi dela v skupini, s svojo sproščenostjo in kot motivatorji dijakov iz drugih držav. Leta 2018 je na IRS sodelovalo 5 dijakov, leta 2019 kar 8, za leto 2020 pa na IRS načrtujemo udeležbo 6 slovenskih dijakov iz različnih šol Zahodne kohezijske regije.

## SKLEP

Projekt SKOZ naj bi šolam pomagal pri ustvarjanju mreže zunanjih partnerjev na najrazličnejših področjih in jim tako olajšal organizacijo dela z dijaki, ki želijo in zmorejo več, šolam in zunanjim partnerjem pa tudi pokazal vrednost takega sodelovanja. Zaključilo se je drugo leto projekta. Sodelovalo je 62 šol, vključenih je bilo prek 2000 dijakov v več kot 100 različnih dejavnostih. Trenutne ocene tako vključenih dijakov kot mentorjev in zunanjih sodelavcev so zelo dobre. Model, ki ga razvijamo v projektu SKOZ, ni le »ustvarjalec in pospeševalec« sodelovanja šol in zunanjih partnerjev, ampak nudi organizacijo in tudi vrednotenje mentorjevega dela. Dijakom omogoča dostop do strokovnjakov s področij, ki jih v šolah ne moremo imeti. Tako na optimalen način omogoča razvoj potenciala mladih ljudi.

Želimo si, da bi vsi mladi razvili svoj talent oz. močna področja, se naučili sodelovati in se znali zdravo sprostiti. Želimo si, da bi mladi našli poklicno področje, v katerem bodo dobri, da bodo v delu tudi uživali in tako dejansko prispevali k blaginji naše družbe. Da bi bile te želje tudi uresničene, delo z njimi ne sme biti prepuščeno naključjem in dobri volji. Nujno potrebujemo operativni sistem, ne le koncept na ravni države. Projekta SKOZ in RaST se bosta zaključila septembra 2020.

Matija Purkat

Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

# DEJAVNOSTI V ŠOLI, KI UTRIPAJO V RITMU HIPHOPA

*School Activities to the Hip Hop Beat*

## UVOD

Hiphop glasba in spremljajoča kultura sta prisotni in ponekod utrjeni tudi v slovenskem kulturnem prostoru. Mladi se odkrito (po)istovetijo s ključnimi in prepoznavnimi predstavniki z vseh spremljajočih področij hiphopa. Vrednote, ki jih ta kultura prenaša s seboj, so – ob prilagoditvi našemu družbenemu okolju – postale pomemben element identifikacije mladih. Obenem je, sodeč po številu resnih akademskih obravnav hiphopa v tujini kot edinstvenega pojava, možno sklepati o njegovi vsesplošni razširjenosti, pa tudi o možnostih, ki jih kot kultura lahko ponudi širši množici ljudi. Pri tem se seveda zastavlja vprašanje, ali je možna širša povezava med hiphopom in šolskim okoljem v slovenskem prostoru. Opaziti je, da je hiphop s svojo prisotnostjo že močno vplival na našo družbo ter pomembno sooblikoval različna področja kulture, predvsem pa tista, katerim pripadajo šoloobvezni otroci in mladostniki.

Javnemu izobraževalnemu sistemu se pripisuje pomembna vloga pri vključevanju posameznika v sodobno družbo. Kot tak je podvržen nenehnim spremembam, ki so lahko posledica družbenih, političnih, ekonomskih, ideoloških in drugih sprememb. Poleg klasičnih oblik pouka učitelji vse pogosteje uporabljajo nove pristope in metode, s katerimi poskušajo učni proces prilagoditi tako, da je bližje učencu. V strokovni in znanstveni literaturi s področja poučevanja in učenja je mogoče najti širok in pester nabor raznolikih metod in pristopov, ki naj bi omogočali doseganje boljšega učnega uspeha pri mladih in dolgoročno uspešnejše posameznike v sodobni družbi.

Raziskovalna spoznanja kažejo, da nekatere medpredmetne povezave z umetnostjo in športom ugodno vplivajo na učni uspeh učencev pri različnih predmetih, na njihovo motivacijo ter odnos do teh predmetov. Izmed devetih Gardnerjevih vrst inteligentnosti (Gardner, 2003) je telesnogibalna (kinestetična) inteligentnost ena od tistih, ki jih je najtežje smiselno vključiti v pouk, vendar se zdi, da je ravno vključevanje umetnosti tisto, kar kinestetičnemu učenju doda vsebino. Nabor pristopov in metod, katerih temelj je prav medpredmetna povezava z umetnostjo, je v tujini prepoznan pod terminom integracija umetnosti. Med temi pristopi igra pomembno vlogo poučevanje s plesom.

## TEORETIČNA IZHODIŠČA

Ples predstavlja del širšega področja uprizoritvenih umetnosti, pri katerih umetnik izkorišča glas in/ali telo

za umetniško izražanje, pogosto v interakciji z drugimi objekti ali subjekti. Pri tem je pomembno razlikovati med plesom kot družbenim razvedrilom na performativni ali integrativni ravni in plesom kot estetskim spektaklom na mimetični ravni (Hewitt, 2017). Sklepamo lahko, da je ples tudi širši pojem, ki v svojem pomenu nosi gibalno izraznost, ki ima močno kulturno noto in pogosto predstavlja ideje družbe, ki je ta ples ustvarila (prav tam). Posledica tega je, da ples in koreografija predstavljata prostor za urjenje družbenih odnosov in idej, tako na performativni in integrativni kot na mimetični ravni.

Vendar pa ples zagotovo ni samo družbena dejavnost, temveč tudi odraz naravnega funkcioniranja vsakega posameznika. Lahko bi rekli, da je tudi posledica naravne potrebe po gibanju. S. Tancig (1987) iz različnih teorij povzame, da je gibanje za otroka primarna potreba, povezana v vsemi področji razvoja, pri tem pa omenjenih področij ne moremo obravnavati ločeno. V. Geršak (2016) zato sklene, da je v predšolskem in tudi v šolskem obdobju pomembno gib načrtno in premišljeno vključevati ne le v ure, namenjene področju gibanja oziroma športa, temveč tudi v preostale vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Trenutni trendi, ki predvidevajo večjo vključenost plesa, umetnosti in sodobnih popularnih kultur v pouk, izhajajo iz tega, da so se v praksi že pokazali kot uspešni. Pri iskanju boljše pedagoške prakse je smiselno izhajati iz teorije. Pri tem nam pregled literature ponudi več novih pristopov, ki predvidevajo vključitev gibanja oz. plesa v pouk. Eden od krovnih pojmov tovrstnih pristopov je vključevanje umetnosti (*arts integration*), ki zajema širok nabor umetnosti (Burnaford, 2007). Pojem vključevanja umetnosti (*arts integration*) se je v preteklosti spreminjal, saj so ustanove na praktičnem polju eksperimentirale z različnimi modeli implementacije. Nekateri avtorji so se popolnoma izognili temu pojmu, kljub temu da so njihovi programi po značilnostih ustrezali integrativnemu pristopu. V spet tretjem primeru so se npr. strokovni krogi s področja umetnosti izognili uporabi besede »integrativno« in uporabili »interdisciplinarno«. Brez končnega konsenza o skupni definiciji so se oblikovale mnoge smeri s skupnimi značilnostmi, ki jih Burnaford (2007) združi v tri kategorije: *arts integration* kot učenje »skozi« in »z« umetnostjo, *arts integration* kot proces kurikularnega povezovanja in *arts integration* kot sodelovalno vključevanje.

V. Geršak (2016) za utemeljitev vključevanja izkušnje umetnosti – plesa v pouk izpostavi Piageta, ki je menil, da otrok dojema sebe in okolico skozi fizično oziroma senzo-

rično interakcijo z okoljem. Sčasoma naj bi se iz teh telesnih procesov razvile spretnosti mišljenja na višji ravni, npr. logika. Ko avtorica nato primerja alternativne vzgojne koncepte, ugotovi, da je mnogim skupno prepričanje, da so gibanje, motorični razvoj in igra pomembni dejavniki v otrokovem razvoju in da so kognitivni, čustveno-socialni in psihomotorični razvoj posameznika medsebojno tesno povezani. Avtorica izpostavi, da vmesni model plesne pedagogike omogoča urjenje v sposobnostih 21. stoletja – v kreativnosti, kritičnem mišljenju, komunikaciji in sodelovanju –, ki so ključne za višje ravni mišljenja (Donovan in Pascale, 2012, prav tam).

Ob pregledu strokovne in znanstvene literature se zdi, da avtorji vidijo predvsem naslednje prednosti tovrstnega poučevanja:

- Prednost v celostnosti predstavitve oziroma v širini vidikov, ki jih lahko učenec zavzame ob tovrstnem učenju (Graham, 2016; Dhanapal, Kanapathy in Mastan, 2014).
- Vključevanje umetnosti z razvojnega vidika – otrok je v prvem in delu drugega triletja OŠ še vedno na stopnji konkretnega ali pa na meji na formalno stopnjo razvoja (Graham, 2016). Po mnenju Ainsworth, Prain in Tytler (2011, v: Graham, 2016) ima vizualizacija ključno vlogo pri pouku naravoslovja.
- Vloga situacijskega interesa za učenje, h kateremu mnogo prispevajo ravno zunanji motivatorji (npr. učitelji). Zunanja motivacija ima mnogokrat sicer negativen prizvok, vendar pa pomeni tudi, da lahko vsak zunanji dejavnik, ki pomeni novost za učenca, pritegne njegovo pozornost in poveča motivacijo za učenje na sploh (Juršič, 2005).
- Učna uspešnost učencev, ki so soočeni s tovrstnim načinom učenja. Čeprav polemika o pomembnih povezavah med vključevanjem posameznih vej vizualnih umetnosti v pouk in doseganjem boljših učnih dosežkov poteka že dolgo, raziskave ne dajejo enoznačnih rezultatov. Pozitivne učinke medpredmetnega povezovanja likovne umetnosti in naravoslovja zaznavajo mnogi avtorji (med drugimi Birsa, 2018; Dhanapal idr., 2014; Gelineau, 2011; Dawn, 2013; Burnaford, 2007; Kafetzopoulos, 2006; Burton, 2000), medtem ko drugi dokazujejo ravno nasprotno ali pa močnih povezav med transferjem in medpredmetno povezavo ne morejo dokazati (npr. Eisner in Day, 2004; Winner in Cooper, 2000; Turkka, 2017; Graham, 2016; Burnaford, 2007).

Nekateri pa raje kot o dosežkih govorijo o ključnih kompetencah, ki jih razvijajo učenci (Key Competencies, 2002; DeSeCo, 2001; Grubelnik, 2010; Illeris, 2009). Ugotavljajo, da integracija umetnosti v kakršni koli obliki omogoča boljši razvoj kompetenc, ki so ključne za delovanje v sodobni družbi. Zato nekateri avtorji (Dhanapal idr., 2014; Skoning, 2008) zagovarjajo različne oblike integracije umetnosti v pouk.

Sodobni didaktični sistemi, kot so sodelovalno učenje, problemski pouk, projektno učno delo, terensko delo, eksperimentalno in raziskovalno delo, e-učenje, igra vlog itd., imajo po mnenju V. Geršak (2016) prednosti, saj omogočajo samoregulacijo učenja, izkoriščanje učnih priložnosti, divergentno razmišljanje in samorefleksijo. Vse to pa so tudi značilnosti številnih v učni proces integriranih plesnih dejavnosti.

Ples je širok pojem, katerega pomemben element je kultura. Pričujoči prispevek izhaja iz plesa, njegova svobodna zasnova in odprtost za spremembe pa sta posledica

popularne in z mnogih vidikov še vedno kontroverzne kulture hiphopa. Hiphop v osnovi sestoji iz štirih ključnih elementov: rapa, DJ-inga, grafitiranja in street dancea/breakdancea (Pardue, 2007; Adjapong in Emdin, 2015; Andrés Aponte, 2013).

V vseh teh elementih igra pomembno, če ne že ključno vlogo učenje. Učenje se pojavlja pod gesli: *informacija, sprememba, transformacija* (Pardue, 2007). Celoten proces, katerega končni cilj je postati *nekdo* (ang. *someone*), se odvija na dveh ravneh: individualni in kolektivni. Pri tem sta osnova izmenjava informacij in sledenje spremembam in novostim ob vsesplošnem zavedanju izhodišča, korenin. Temu stanju pravijo *stvarnost* (ang. *reality*), čeprav ta stvarnost v osnovi ni nič drugega kot osredotočenost na okolje, iz katerega izhajajo posamezniki. Učenje in ustvarjanje pa poteka po načelih, ki so značilni za hiphop. Med njimi A. J. Kruse (2016) izpostavi štiri: biti stvaren (ang. *keep it real*), narediti nepričakovano (ang. *flip the script*), ustvariti hrup (ang. *make some noise*) in ostati svež (ang. *stay fresh*).

V Sloveniji se hiphop ni spontano pojavil kot kultura (vključujoč vse štiri elemente), temveč kot dolgoročen proces populariziranja posameznih elementov, ki so sčasoma med mladimi postali izjemno popularni, se ideološko povezali med seboj in pridobili skupni imenovalc – hiphop. Izmed omenjenih štirih ima posebno mesto street dance/beakdance. Izvaja ga plesalec ali plesalka, izvorno imenovana b-boy oziroma b-girl. D. Pardue (2008) opredeli, da je b-boy (ali b-girl) tisti plesalec, ki razume in je zmožen izvajati različne stile uličnih plesov. Ti med drugimi vključujejo electric boogie, poppin', lockin' in breakdance.

Vsi omenjeni stili se med seboj seveda ločijo, vendar obenem svobodno uporabljajo in kombinirajo pri hiphopu. Plesalec s tem, ko glede na lastno interpretacijo glasbe in trenutnega (individualnega ali kolektivnega) občutenja izkorišča značilnosti posameznih stilov, tudi dokazuje, da jih razume in zna ustvarjalno uporabiti. Pogosto se v hiphopu uporablja tudi korake drugih vrst plesa, pri čemer plesalec sledi načelu narediti nepričakovano (ang. *Flip the script*) na način, ki se mu reče *remix*. Podobno velja tudi za vse preostale elemente hiphopa. Kreativnost, ki je tako značilna za hiphop kulturo, je eden od ključnih prvih pogojev za uvajanje plesa v samo poučevanje in za njegovo uporabo (Adjapong, 2017; Amado, Sanchez-Miguel, Molero, 2017).

D. Pardue, (2007) poudarja, da je smiselno premisliti, katere dejavnosti uporabiti kot pedagoško sredstvo, kdaj in kako pogosto ter komu so lahko namenjene, da ne bodo samo okrepile zapornitve učnih vsebin, temveč posameznika obogatilo z novo kulturno izkušnjo. C. Andrés Aponte (2013) na primer poudarja, kako je v Združenih državah Amerike več tovrstnih programov vnaprej obsojenih na neuspeh, saj hiphop kot sredstvo ne omogoča tistega, iz česar je izšel – kritičnega presojanja. Namesto tega so dejavnosti, na katerih temeljijo programi, omejene z nepravilnim in omejujočim šolskim sistemom, ki kljub drugačnim metodam ne omogoča razvoja kritičnega razmišljanja in samostojnosti socialno izključenih. Kot navajajo mnogi avtorji (Adjapong, 2017; Adjapong in Emdin, 2015; Hill in Petchauer, 2013; Ladson-Billings, 2014; Andrés Aponte, 2013), omogoča hiphop kultura s svojimi značilnostmi dobro izhodišče za inovativne modele odpravljanja socialne izključenosti slabše situiranih mladostnikov ter hkrati nekakšno premostitev med jezikom širše družbe in jezikom mladih, katerih identiteta ima mnogo skupnih točk s ključnimi posamezniki hiphop kulture. Poleg tega hiphop v samem temelju spodbuja to, čemur E. Said (1994, v: Di-

mitriadis in Hill, 2012) pravi odgovornost intelektualca (ang. *roles and responsibilities of intellectual*): odgovornost do svoje discipline, odgovornost do družbe (v kateri deluje) in odgovornost do znanja zunaj njegove stroke. V iskanju ustreznega pristopa k povezovanju hiphopa in edukacije se zato nekateri strokovnjaki že sklicujejo na tako imenovano hiphop pedagogiko (ang. *hiphop pedagogy*) (Adjapong, 2017) in edukacijo, temelječo na hiphopu (*hiphop based education – HHBE*) (Lamont Hill in Petchauer, 2013). Ti naj bi krepili pomembnost raznolikosti kultur v razredu s prilagajanjem razredne dinamike (Emdin, 2010; Adjapong in Emdin, 2015; Kruse, 2016; Andrés Aponte, 2013).

Na tej točki je seveda treba izpostaviti, da gre v slovenskem prostoru za novo in našemu družbenemu prostoru prilagojeno hiphop kulturo, ki je drugačna od izvorne hiphop kulture. Sama kultura se je prilagodila družbenim značilnostim na našem območju. Vsem prilagoditvam navkljub se zdi, da se ni odpovedala ključnemu elementu – kritičnemu premišljanju o obstoječem stanju, predvsem stanju v družbi. S tem pa še vedno ponuja družbi alternativne načine obravnave posameznika in njegove vloge v njej. S tem, ko se je to zgodilo, pa se hiphop kultura lahko prilagodi potrebam v našem vzgojno-izobraževalnem polju.

Namen tega prispevka je predstaviti (po značaju plesne) zasnove dejavnosti, ki »utripajo v ritmu hiphopa«, ustrezajo didaktičnim zahtevam posameznih predmetnih področij, omogočajo ustvarjalnost učencev, jih ne omejujejo ter so privlačne za učence in učitelja v razredu. Izvorno so bile dejavnosti izvedene pri pouku v petem razredu osnovne šole, vendar pa so ob ustrezni prilagoditvi primerne tudi za druge stopnje izobraževanja.

## ŠTIRI NAČELA HIPHOPA

Osrednja gesla učenja v hiphopu so torej: *informacija, spememba, transformacija*. Zato tudi učenje po načelu na hiphopu temelječe edukacije poteka ob nenehnem cikličnem prestopanju od informacije prek spremembe do transformacije, ob tem pa z reflektivnim vpogledom v začetna izhodišča, korenine in kritičnim izgrajevanjem nove realnosti. Pri tem je za prikaz celostnega pogleda (tako kot velja za hiphop kulturo) smiselno posegati po več elementih: performativni, vizualni, glasbeni in besedni umetnosti. Tudi gibalne dejavnosti, opisane v nadaljevanju, naj imajo svojo navezavo na druga področja umetnosti in druge elemente hiphopa poleg predmetnospecifične vsebinske osnove.

Sledi nabor štirih dejavnosti, ki so skladne s štirimi načeli ustvarjanja v hiphop stilu: biti stvaren (ang. *keep it real*), narediti nepričakovano (ang. *flip the script*), ustvariti hrup (ang. *make some noise*) in ostati svež (ang. *stay fresh*). Dejavnost, ki je opisana pod zadnjim načelom, ni gibalna ali plesna. Načelo usmerja učitelja k iskanju novih poti. Zato je opisana dejavnost takšna, ki učitelju omogoča dober vpogled v predstave učencev ter njihov interes za posamezno predmetno področje, učencem pa neposredno vključenost in sodelovanje v učnem procesu.

### Biti stvaren (ang. *keep it real*)

Učitelj pri obravnavi nove učne vsebine navadno izpostavi ključne pojme, ki naj bi jih učenci poznali in razumeli ter znali uporabiti v ustreznem kontekstu. Zasnova dejavnosti pri vsaki tovrstni uri je, da učitelj učence spod-

budi k oblikovanju lastnega nebesednega gibalnega zapisa ključnega pojma. Učenec bo ob tem izhajal iz lastnih izkušenj, vezanih na ta posamezni ključni pojem. Posledično bo tudi gibalna izvedba pri vsakem učencu drugačna, vendar razumljiva. Dejavnost prav tako učitelju omogoča, da prepozna napačno razumevanje ključnega pojma ali celo koncepta. Ob predstavljanju ponazoritev, ki so jih pripravili učenci, naj namreč ti svojo gibalno izvedbo nadgradijo tudi z razlago.

Vrednotenje znanja bi lahko vključevalo dejavnost snemanja performansa učencev na vnaprej določeno učno vsebino. Posnetek bi si učitelj nato ogledal skupaj z učenci, ki bi tudi ob vodenju učitelja presojali, ali je posamezni nastop ustrezen ali ne, ali odslikava učenčev znanje ali preprosto preslikava gibe drugih.

### Primer dejavnosti

Petošolci so ob utrjevanju učne vsebine dveh ključnih procesov – fotosinteze in celičnega dihanja – dobili nalogo, naj v skupinah pripravijo plesno uprizoritev obeh. Skupine je sestavljalo do šest učencev, ki so si morali vloge enakovredno razdeliti, skladno z njihovimi željami in zmožnostmi. Za delo so imeli na voljo eno šolsko uro. Za svojo uprizoritev so lahko uporabili tudi papirna gradiva, s katerimi so lahko izdelali rekvizite, če bi jih potrebovali za izvedbo. Naslednjo uro so skupine pri predmetu naravoslovje in tehnika izvedle svoje uprizoritve.

Vsaka skupina je samostojno uprizorila svojo točko, preostale skupine pa so nastop spremljale. Vse skupine so v svoje nastope vključile tudi rekvizite, ki so jih člani izdelali v dogovorjenem času. Ko so vse skupine izvedle svoje uprizoritve, je sledilo vrednotenje. Pri tem so bili učenci spodbujani, da so podajali pohvale in kritike.

Kasneje je bila ta vsebina vključena v ocenjevanje. Učenci so si dobro zapomnili oba procesa in veliko jih je izrazilo prepričanje, da so to dosegli predvsem zaradi plesne dejavnosti ponavljanja in utrjevanja.

### Narediti nepričakovano (ang. *flip the script*)

Kot predlaga že S. Seidel (2011, v: Kruse, 2016), je hiphop poln uporabe nečesa običajnega na povsem nov, drugačen in zanimiv način (ang. »*flipping something outta nothing*«). V tem duhu je zamišljena dejavnost, pri kateri učitelj od učencev zahteva, da opravijo nalogo s predmetom, ki sicer ni namenjen učenju in je njegova uporabnost omejena (npr. stol). Učenci morajo v tem primeru izvedbo svoje naloge prilagoditi uporabi ne-navadnega predmeta. Tako učenci pri pouku večkrat uporabijo stol kot sogovornika ali kot soplesalca, pa tudi za ponazoritev gibanja Zemlje itd.

Temu načelu sledi tudi sprememba situacije, v kateri se učenci učijo – tako da namesto v klopeh, del frontalne razlage poslušajo stoje ali ob gibanju po prostoru. Pri pouku nato postane povsem običajno, da lahko učilnica postane notranjost celice ali pa ogromen zemljevid Slovenije. Možnosti so omejene z ustvarjalnostjo učitelja in učencev.

### Primer dejavnosti

Petošolci so se v skladu z učnim načrtom spoznavali z načeli uspešnega sporočanja. Spoznali so načela ura-

dnega in neuradnega pogovora ter pojme barva glasu, govornica telesa, jasnost izgovarjave. Temu je sledila diskusija o različnih situacijah, v katerih je težko ubrati ustrezen telesni odziv. Enega od teh primerov – sprejemanje opravičila v situaciji, ko smo prizadeti – smo nato podrobneje spoznali.

Nato so bili učenci seznanjeni z navodilom, naj si vsak izmed njih zamisli, da njihov stol predstavlja osebo, ki so jo prizadeli. Njihova naloga je bila, da temu stolu izrečejo iskreno opravičilo, ki ga podprejo tudi s telesno govorico. V nadaljevanju dejavnosti so morali to dejavnost ponoviti, s tem da so morali opravičilo izraziti brez besed. Ob zaključku je sledil pogovor o vtisih učencev.

Dejavnost se je sklenila z vajo, ki je naenkrat vključevala več učencev. Ti so bili razdeljeni v skupine z največ petimi člani. Učenci so se morali začeti na dogovorjeni znak sporazumevati brez besed, tj. z uporabo vseh preostalih načinov. Ker je prostor zapolnila ritmična glasba, se je večina učencev odločila za gibalno sporazumevanje. Ker niso imeli natančnega navodila, o čem se lahko sporazumevajo, je bilo tudi njim težje razbirati, kaj jim sporočajo sošolci.

Dejavnost se je tematsko nadaljevala pri likovni umetnosti, kjer je bila likovna naloga izdelava portreta. Pri tem so bili učenci spodbujani k opazovanju obrazne mimike.

Ob zaključku vseh dejavnosti so učenci izrazili navdušenje nad vajami. Obenem so poudarili tudi prepričanje, da so jih te usmerile k pozornemu spremljanju neverbalne oz. telesne govorice sošolcev in s tem k večji vključenosti v dialog.

### Ustvariti hrup (ang. *make some noise*)

Ustvarjanje hrupa je tu mišljeno kot dejansko ustvarjanje zvokov ali pa poslušanje in sledenje drugim zvokom. Učitelj mora učence spodbujati k aktivnemu sodelovanju. Kaj je bolj aktivno in sodelujoče kot učenec, ki soustvarja v okviru dejavnosti, ki jo spodbuja učitelj?

Eden od primerov dejavnosti ustreza metodi klica in odziva (ang. *Call and response*) po G. Smithermanu (1977, v: Adjapong in Emdin, 2015). Učitelj to dejavnost navadno uporabi, ko želi pridobiti več pozornosti učencev. Predhodno učence nauči več gibov, ki so vezani na ukaze ali ključne besede pri obravnavi posamezne učne vsebine. Nato jih med razlago ob prej omenjeni situaciji pozove z vprašanjem ali vzklikom ključnega pojma, učenci pa kot odgovor in potrditev, da so slišali in razumeli, izvedejo gib, ki ponazarja ključni pojem.

Ustvarjanje hrupa pa seveda zahteva tudi jasno zahtevo po zaključku hrupa. Učenci, ki so vključeni v gibanje ali ustvarjanje ritma, glasbe, težko slišijo zahtevo, podano ob sobni jakosti sporočevalca. Zato jih je treba že pred tem seznaniti s ključnim gibom ali besedo, ki dogajanje »zamrzne« in se s tem ustvari kontrast med nepremično maso učencev in edinim premikajočim se učiteljem. Ta ima tako možnost podati nadaljnja navodila.

Tovrstni posegi v dogajanje učencu omogočajo, da se v vmesnem času sprosti, osredotoči ali pridruži množici. Priklic in odziv učitelju omogoča povrniti učence k osnovni ideji učne obravnave. Podobno vlogo ima

v jazz glasbi glava skladbe – del, kjer vsi člani skupine igrajo skupaj in ki je vedno enak (Luquet, 2015). V preostalih delih, kjer učitelj spodbuja različne oblike dela (individualno, skupinsko, v dvojicah itd.), pa so učenci prepuščeni lastni kreativnosti in poigravanju z glavnimi idejami.

#### Primer dejavnosti

V petem razredu so bili učenci pri matematiki spodbujani k samostojnemu delu. Velik del učnih ur je zato namenjen samostojnemu reševanju matematičnih nalog, ki se navezujejo na obravnavano učno vsebino. Tovrstno delo zahteva zbranost in statičnost učenca. Z učenci smo sklenili, da bodo deležni kratkih, nekaj minut trajajočih premorov, med katerimi ne sedijo na svojih mestih. Ob dogovorjenem znaku vstanejo, se postavijo za stol in se osredotočijo na učitelja. Nato učitelj pokaže gib, kateremu so že v uvodni uri obravnave tekoče učne vsebine pripisali enega od ključnih pojmov. Učenci glasno izrečejo pojem. Učitelj nadaljuje z izvajanjem gibov in s tem učence spodbuja k izrekanju ključnih pojmov. Ob naslednji priložnosti učitelj sam izreče pojem, učenci pa izvedejo gibe. Učenci vedo tudi, da kadar učitelj pokliče posameznega učenca, ta z gibom opozori nase in se pripravi na vprašanje. V tem primeru učitelj zastavi vprašanje, ki preverja poznavanje temeljnih teoretičnih pojmov obravnavane učne vsebine. Če učenec ve odgovor, ga glasno pove, če odgovora ne ve, sam pokliče drugega učenca in postopek se ponovi.

Pri obravnavi potenc so se učenci petega razreda naučili tudi rap, ki so ga ob pozivu učitelja, kakršen je opisan v nadaljevanju, glasno odrapali ob glasbeni podlagi in odplesali. Ko je bilo ponovitev dovolj, je učitelj ustavil glasbo, učenci pa so zamrznili in počakali na nadaljnja navodila.

Besedilo rapa:

*Spodi je osnova,  
zgori mala stopnja,  
žal ne moreš it naprej, dokler ne znaš množenja.  
Vedno ista cifra sama s sabo se množi,  
delaš to tok časa, dokler stopnja ti teži.*

### Ostati svež (ang. *stay fresh*)

Temeljna ideja hiphopa je torej spreminjanje že obstoječega in sledenje novostim ob upoštevanju dosežkov iz preteklosti. Hiphop ustvarjalci morajo, da *ostanejo sveži*, spremljati nove načine izražanja, nove pojavnosti v njihovem elementu hiphop ustvarjanja.

Tudi učitelj mora, ob upoštevanju dobrih primerov prakse, iskati vedno nove in zanimive načine, kako prepletati resničnost, kakršno doživljajo učenci, in predvidene učne vsebine. Tako bodo učenci zmožni ponotranjiti svoje spoznanja, saj bodo razumeli, kako se posamezno predmetno področje povezuje z njihovim vsakdanjim življenjem. Zavedati se mora, da se družba spreminja z veliko hitrostjo in da ima vsaka generacija neko novo izkušnjo, na kateri je vredno graditi.

#### Primer dejavnosti

Učenci imajo možnost voditi prvi del učne ure nekaterih predmetov. Ta del ure imajo nalogo preverjati

znanje svojih sošolcev in splošno stanje v razredu tudi ovrednotiti. Omenjeni del ure vedno vodijo trije učenci.

Učenci sicer ne vedo, kdaj bodo vodili dejavnost, zato so nanjo večinoma dobro pripravljeni. Sami iščejo dodatne informacije in s tem prispevajo k pretoku informacij pri pouku. Učitelj tako dobi vpogled v to, kaj učence zanima in katere vsebine ali koncepti so jim težavni. Omenjeni trije učenci tako zastavljajo vprašanja sošolcem, jih opozorijo na zanimivosti ali delijo nove izkušnje.

Vsaki izvedbi sledi vrednotenje. Učenci, ki so spremljali izvedbo, podajajo pripombe, opozarjajo na nejasnosti in pomanjkljivosti ali pohvalijo sošolce.

## SKLEP

Izhodišče za vključevanje hiphopa kot izkušnje v pouk predstavlja pristop poučevanja z izkušnjo umetnosti. Hiphop z nekaterimi svojimi značilnostmi, predvsem pa s svojimi štirimi elementi, posega prav na to področje. Od umetnosti je v tem prispevku pozornost namenjena predvsem plesu oziroma njegovem vključevanju v pouk, vendar pa prispevek ni omejen le na gib. V strokovni literaturi je moč najti veliko razlogov za resno obravnavo plesa kot izkušnje pri učenju. Ob dejstvu, da z umetniško obravnavo kinestetičnega učenja slednjemu dodamo vsebino, lahko

tak pristop učencu ponudi velik nabor raznolikih izkušenj. Prispevek izpostavi predvsem naslednje prednosti vključevanja giba kot enega od področij umetnosti: celostnost predstavitve, vključevanje umetnosti z razvojnega vidika, možnost vizualizacije pri pouku naravoslovja (in prav zagotovo tudi drugih predmetov) ter dvig interesa za učenje, h kateremu mnogo prispeva zunanja motivacija.

Poučevanje, ki sledi idejam hiphopa, naj izhaja iz štirih načel ustvarjanja v hiphopu ne glede na to, na katerega od elementov hiphopa jih apliciramo. Ta načela so: biti stvaren (ang. *keep it real*), narediti nepričakovano (ang. *flip the script*), ustvariti hrup (ang. *make some noise*) in ostati svež (ang. *stay fresh*). Našteti štirje primeri implementacije hiphopa glede na štiri načela ustvarjanja v hiphopu naj služijo kot izhodišče za razmislek o novih možnostih. Implementacija hiphopa omogoča veliko možnosti tudi pri drugih predmetnih področjih, predvsem tistih, kjer predmetno specifična vsebina zahteva abstraktno razmišljanje. Zaradi močnega motivacijskega potenciala, zmožnosti obravnave raznolikih vidikov kulture ter kritičnega presojanja, h kateremu stremi, omogoča vključitev tovrstnih dejavnosti k projektnim, tehničnim in drugim dnevom dejavnosti na šoli. Učitelj, ki želi v svoje poučevanje vnesti spremembe, se mora zavedati, da novost ne prinaša napredka sama po sebi, zato mora ob refleksiji lastnega dela presoditi posamezna načela hiphop pedagogike in oblikovati model poučevanja, ki bo prinesel kar največ zadovoljstva tako njemu kot učencem.

## VIRI IN LITERATURA

- Adjapong, E. S. (2017). Bridging theory and practice in the urban science classroom: A framework for hip-hop pedagogy. *Critical Education*, 8(15), 5-23. Pridobljeno na: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/critical/article/view/186248> (dostopno 3. 11. 2018).
- Adjapong, E. S., Emdin, C. (2015). Rethinking pedagogy in urban spaces: implementing hip-hop pedagogy in the urban science classroom. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 2015(11), 66-77.
- Amado, D., Sanchez-Miguel, P. A., Molero, P. (2017). Creativity associated with the application of a motivational intervention programme for the teaching of dance at school and its effect on the both genders. *PLoS ONE* 12(3). Pridobljeno na: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174393> (dostopno 29. 1. 2018).
- Andrés Aponte, C. (2013). When Hip-Hop and Education Converge: A Look into Hip-Hop Based Education Programs in the United States and Brazil. Diplomsko delo. Dietrich College.
- Birsa, E. (2018). Teaching Strategies and the Holistic Acquisition of Knowledge of the Visual Arts. V: *Devetak I. (ur.), 8(3), 187-206 CEPS Journal*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Burnaford, G. (ur.). (2007). Arts Integration Frameworks, Research & Practice: A Literature Review. Washington: Arts Education Partnership. Pridobljeno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED516744> (dostopno 28. 8. 2018).
- Burton idr. (2000). Learning In and Through the Arts: The Question of Transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.
- Dawn, B. (2013). Art Integration and Cognitive Development. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1). DOI: 10.21977/D9912630.
- Dhanapal, S., Kanapathy, R., Mastan, J. (2014). A study to understand the role of visual arts in the teaching and learning of science. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Volume 15, Issue 2. Pridobljeno na: [https://umexpert.um.edu.my/file/publication/00001089\\_139131.pdf](https://umexpert.um.edu.my/file/publication/00001089_139131.pdf) (dostopno 3. 3. 2018).
- Dimitriadis, G., Hill, M. (2012). Accountability and the Contemporary Intellectual. *Occasional Paper Series*, 2012(27). Pridobljeno na: <https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2012/iss27/3> (dostopno 25. 7. 2018).
- Eisner, W. E., Day, M. D. (ur.). (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. London: Routledge.
- Emdin, C. (2010). *Urban Science Education for the Hip-hop Generation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gardner, H. (2003). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gelineau, R. P. (2011). *Integrating the Arts Across the Elementary School Curriculum*. United States of America: Wadsworth, Cengage Learning.
- Graham, N. J. in Brouillette, L. (2016). Using Arts Integration to Make Science Learning Memorable in the Upper Elementary Grades: A Quasi-Experimental Study, (1). Pridobljeno na: <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.21977/D912133442> (dostopno 27. 9. 2018).
- Grubelnik, V. (ur.). (2010). *Opredelevitev naravoslovnih kompetenc. Znanstvena monografija*. UNI MB. Maribor. Pridobljeno na: [http://kompetence.uni-mb.si/Monografija\\_formatirano%28prepared%291.pdf](http://kompetence.uni-mb.si/Monografija_formatirano%28prepared%291.pdf) (dostopno 18. 10. 2017).
- Geršak, V. (2016). Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli. Doktorska disertacija [na spletu]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3540/> (dostopno 25. 7. 2018).
- Hewitt, A. (2017). Družbena koreografija: Ideologija kot performans v plesu in vsakdanjem gibanju. Ljubljana: Maska, zavod za založniško, kulturno in producersko dejavnost.
- Hill, M., Petchauer, E. (ur.). (2013). *Schooling hip-hop: Expanding hip-hop based education across the curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kafetzopoulos, C. (2006). The Chemistry of Art and the Art of Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 83(10), 1484-1488.
- Kruse, A. J. (2016). Being Hip-Hop: Beyond Skills and Songs. *General Music Today*, 30(1), 53-58. DOI: 10.1177/1048371316658931.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Luquet, W. (2015). Everything I Know About Teaching I Learned From Jazz. *The Journal of Effective Teaching*, 15(2), 60-68. Pridobljeno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077238.pdf> (dostopno 27. 9. 2018).
- Pardue, D. (2007). Hip Hop as Pedagogy: A Look into «Heaven» and «Soul» in São Paulo, Brazil. *Anthropological Quarterly*, 80(3), 673-709.
- Skoning, S. N. (2008). Movement in dance in the inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(6) Article 2. Pridobljeno na: <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol4/iss6/art2> (dostopno 9. 5. 2018).
- Tancig, S. (1987). Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
- Turkka, J. idr. (2017). Integrating art into science education: a survey of science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 39(10), 1403-1419. DOI: 10.1080/09500693.2017.1333656.
- Winner, E., Cooper, M. (2000). Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 11-7.

Spraševal je **Urban Jug**

Mentor pri predmetu management sprememb: red. prof. dr. Tomaž Čater

## INTERVJU S PROF. GREGORJEM DELEJO, RAVNATELJEM GIMNAZIJE CELJE - CENTER

*Interview with Mr Gregor Deleja, Principal of  
Gimnazija Celje-Center*



▶ Gregor Deleja, ravnatelj Gimnazije Celje - Center

**K**o je prof. Gregor Deleja zasedel položaj ravnatelja, je delovanje šole zajel nov veter. Po času, ki je pretekel od prvega imenovanja (zdaj teče že drugi mandat ravnateljstva), vidimo, da šola v svojem delovanju sledi sodobnim smernicam in postaja vse pomembnejši del lokalne skupnosti. Intervju je nastal v sklopu študijskih obveznosti na Ekonomski fakulteti univerze v Ljubljani, in sicer pri

predmetu management sprememb. Obravnava ključne faze v procesu izvajanja sprememb, ko te potekajo v organizaciji oz. nekem kompleksnem, pogosto relativno trdno ustaljenem sistemu: analizo stanja, načrtovanje sprememb, uresničevanje sprememb in njihovo kontroliranje. *Gregor Deleja, lepo pozdravljeni. Sva na Gimnaziji Celje - Center, na eni od treh gimnazij v Celju, ki je zadnjih nekaj let vaše delovno okolje, že pet let pa tu delujete kot ravnatelj. Pogovor, ki naju čaka, se nanaša na vstopanje šole v obdobje, ki bi lahko na dolgi rok (vsaj po tem, kar je zapisano na strani MIZŠ in v danem razpisu) kar odločno spremenilo podobo šole oz. njenega delovanja. Gre za projekt MIZŠ, imenovan »Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah«, v sklopu katerega je bila Gimnazija Celje - Center umeščena v skupino »razvojnih šol«.*

**Za vami je pet let ravnateljstva. Gimnazija Celje - Center je v tem obdobju že doživela relativno veliko sprememb. Zdi se, da se sledi t. i. »podjetnosti« poznajo še iz obdobja pred projektom MIZŠ. Je to vaša osebna vizija delovanja sodobne srednje šole? Zakaj je takšna »posodobitev« šole potrebna?**

▶ Mogoče lahko vprašanju dodam še eno, ki je bistveno, ko govorimo o viziji, ne glede na to, ali gre za osebno ali pa sistemsko-šolsko. Kaj je tisto, kar danes družba pričakuje od uporabnega in učinkovitega posameznika oziroma od družine, šole in družbe, ki naj bi takšnega posameznika oblikovale? Recimo, da je to odgovornost. Pa v kontekstu neke srednješolske poti, ki se konča z zrelostnim izpitom, maturo, še tista življenjska zrelost. Pa ker veliko o tem govorimo na vseh možnih ravneh, tudi empatija, poštenje, delavnost in iskrenost. Torej, vrednote. Teh moramo (na)učiti! Sploh se moramo v šolah (na)učiti veliko teoretsko lepih besed, zapisanih v knjigah z belimi platnicami, v strateških do-



kumentih nadnacionalnega značaja, v skupnih obvezah najširših mednarodnih skupnosti, ki nudijo osnove nepisanim pravilom starševstva in obširnimi učnim načrtom z vzgojnimi in izobraževalnimi poglavji. A učiti se je eno, naučiti oz. udejaniti in materializirati teoretične misli pa je stvar dejanja, vzorov, zgledov in izkušenj, ki učijo. Tako kot je zrelost točka v razvoju. Neki proces, ki temelji na izkušnjah in znanju iz preteklosti. Čas, v katerem živimo, je v teoriji zelo poučen, v stvarnosti pa neizmerno ograjen. Veliko zidov postavljamo v imenu teh in drugih interesov in se z njimi ograjujemo od zanimivega okolja. Onkraj zidu puščamo številne izkušnje, ki znanju, ki ga posredujemo z izbranimi in naučenimi besedami, tam na oni strani ne morejo vdihniti življenja. Kako lahko potem stremimo k osamosvajanju in prevzemanju odgovornosti za nekaj, česar sploh ni ...? Zid namreč ni tista nestvarna meja, ki jo potrebujemo na vseh točkah našega razvoja in ki se jo skozi leta odraščanja učimo postavljati sebi in drugim. Prave meje so le varovala, nastala iz izkušenj, ki jih postavljamo na robu, da ne pademo v prepad. Prave meje so tiste, ki so sočutne in spoštljive, daleč od avtoritarnega in zatirajočega zidu, predvsem pa takšne, da lahko prek njih vidimo širna prostranstva stvaritev narave in človeka, in takšne, ki omogočajo medčloveški in medkulturni dialog.

Upam, da ne zvenim preveč filozofsko, a konkretizacijo ideje o prožnem prehajanju med izobraževanjem in okoljem doživljam kot mogoče zadnji poskus, da porušimo zidove preteklih dvajsetih let in vrata šolskega prostora odpremo na stežaj. Sam niti ne bi govoril o posodobitvah, ampak o nujni aktualizaciji zdrave pameti, trdnih argumentov, utemeljenih na širokem znanju, nenehni komunikaciji, spoštljivih medsebojnih odnosih, strpnosti, odgovornosti in razumevanju. Ti morajo voditi celoten proces socializacije na stopnjah družine in šole. Te nemerljive stvari, ki izginjajo v času in prostoru alternativnih dejstev, materializiranih groženj in ki na normativni ravni uspešno prekinjajo vezi med posame-

znimi stopnjami in deležniki vzgojno-izobraževalne vertikale. Zaradi varnosti te in one vrste, predvsem pa posvečene skrbi za varovanje osebnih podatkov in izogibanja neljubi drugačnosti, otroke na vsaki stopnji spoznavamo na novo in nikdar ne izvemo povsem natančno, kaj se zgodi z njimi, ko nas zapustijo. Uspešni komunikacijski šumi nas vodijo v larpurlartistične poskuse prenov na predšolski, osnovni, srednji in nadaljnjih stopnjah, pri čemer se venomer vrtimo okrog istega lonca v vrsto postavljenih klopi in prestrašene, rok dvigajoče mladine, inovativno učno okolje pa za nas pomeni interaktivna tabla, ki je mnogim le nadomestek krede in table oziroma projektorja in platna, ne pa orodje za doseg višjih taksonomskih ciljev, o katerih v zadnjem času govorimo bolj ali manj le v okviru formativnega spremljanja in evrskih prilivov iz evropskih strukturnih skladov, ki so na voljo do leta 2020. To je zame vnos podjetnosti v šolski prostor kot uspešno soočanje z različnimi izzivi in nalogami, prek tega pa vračanje radovednosti, ki je edini motor kreativnosti.

**Kako bi primerjali podobo (delovanje) šole ob vašem prevzemu ravnateljskega mesta leta 2014 z njeno podobo danes in kakšna je ta podoba v prihodnosti?**

▶ Ob prevzemu ravnateljskega mesta leta 2014 je bila šola precej izčrpana – predvsem zaradi slabih odnosov, ki so se stkali ob upokojitvi nekdanjega ravnatelja leta 2012, in trojnih neuspešnih volitev za novo vodstvo šole. Število vpisanih dijakov je bilo najmanjše od leta 2008, ko je začel vpis postopno upadati, človeški viri (dijaštvo in učiteljstvo) pa popolnoma neizkoriščeni. Organizacijska klima je bila slaba tudi v dijaških vrstah. Med tremi programi, ki jih izvajamo na šoli (gimnazija, umetniška gimnazija – likovna smer, predšolska vzgoja) so vladali slabi odnosi, delno tudi zaradi dejstva, da je del dijakov predšolske vzgoje imel pouk popoldan in bil tako fizično ločen od dopoldanskih dijakov. Danes lahko zapišem, da je šola materialno gledano v dobrem stanju – s stabilnim vpisom, celo z omejitvami vpisa,

prostorsko dobro opremljena, na ravni odnosov v neprimerno boljšem stanju (a še vedno s precej prostora za izboljšave). Šola nudi varno okolje idejam učiteljev in dijakov ter širok ustvarjalni poligon za uresničevanje le-teh. Je odprta organizacija, ki vstopa v številne »koalicije« znanja in skuša biti aktiven soustvarjalec utripa na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni. Jutrišnja podoba šole želi intenzivno graditi na potencialih vseh deležnikov, ki jo oblikujejo, se odzivati na potrebe časa in prostora ter biti v tem kontekstu široko prepoznana kot aktivni partner širšega okolja.

**Kateri so bili in so še vedno glavni razlogi oz. motivacije (sile) za spremembe? Na drugi strani pa, kateri so bili glavni dvomi ali pa ovire in izzivi (sile proti) na poti do teh sprememb?**

▶ Odgovor na to vprašanje vam lahko ponovno podam z vprašanjem, ki si ga moramo vsi učitelji in vodstvo šole postavljati prav vsak dan – ali med naše prioritete postavljamo skrb za kakovosten dialog in odnose, ki so temelji spodbudnega in kreativnega okolja, v katerem je iskanje znanja navdušujoč proces. V odgovoru nanj pa moramo najti voljo do moči, da uresničimo širok koncept, ki izhaja iz teh temeljev in gradi na mladostniku, ki išče svojo pot in mesto pod soncem, ter starših, učiteljih in družbi, ki mu na zrel in odgovoren način stojijo ob strani. Ker je pri nas na GCC odgovor na to vprašanje pritrden, od tod črpamo glavno motivacijo za spremembe. Obenem pa je to tudi glavna ovira oz. recimo raje izziv, ki pomeni zlasti temeljito in učinkovito prepričevanje korakov, ki jih delamo na tej poti, oz. občasen postanek, ko skušamo zbistriti pogled ter morebiti premisliti drugačno pot, če ugotovimo, da sprememba ni vodila v tisto smer, kot smo želeli.

**Tu sva že odprla temo odporov. Te sproži vsaka sprememba, kot jih seveda tudi sledenje neki novi viziji na vaši šoli. Kje so glavni izvori teh? Katere vidite kot premagljive ali »operabilne«? Kako ravnati s preostalimi?**

► Prej kot o odporu lahko govorim o dvomu in pozicioniranju dela učiteljev na stran, ki le opazuje. To za skupino, ki raziskuje, lahko pomeni dodatno motivacijo za kakovostno uvajanje sprememb, ki potem ob koncu delež opazovalcev zmanjšajo v prid raziskovalcev. Po drugi strani pa od vodje v nekem trenutku terja tisto resignirano sprijaznenost z dejstvom, da je neki odstotek, pa četudi ni velik, vedno na strani »aktivno neizinteresiranih«, ki v primeru, da jih postavljaš v meritokratski okvir uvajanja sprememb in med kazalnike uspeha, predstavljajo nepremagljive ovire. Te je treba preprosto spregledati in jim posvečati le toliko pozornosti kot je nujno potrebno predvsem za vzdrževanje dobre organizacijske klime, ki se mi zdi temeljni pogoj za uvajanje sprememb.

## NAČRTOVANJE IN PREHOD V URESNIČEVANJE

**Zdaj pa kar konkretnije k projektu podjetnosti. Ob ustanovitvi konzorcija, katerega koordinator je Zavod Republike Slovenije za šolstvo, ste bili novembra 2017 izbrani v skupino razvojnih šol, ki bodo »vlečni voz« napredka. Katere novosti in konkretni koraki vas čakajo v naslednjem obdobju?**

► Iskreno povedano, je bila začetna faza projekta (pre)dolga. Po izboru razvojnih in implementacijskih šol ter predstavitvi osnovnih izhodišč, se je kolesje zelo počasi spravljalo v tek. Formalni okvir projekta je izražen v njegovem namenu – razviti, preizkusiti in implementirati celosten model spodbujanja kompetence podjetnosti (model) v javno veljavnih izobraževalnih programih splošne in strokovne gimnazije, s katerim bi dijakom omogočili prožnejšo prehajanje med gimnazijami in okoljem. Za dosego tega namena je bistveno, da se s kompetenco podjetnosti najprej opolnomoči strokovne delavce – ta faza se je dejansko začela šele pred kratkim in upam, da od nje po začetnih izkušnjah ne pričakujemo preveč, čeprav si vsi neizmerno želimo,

da bi bila uspešna. Z modelom, ki smo ga vmes že angažirano razvile razvojne šole, želimo dijake opolnomočiti z znanjem, jim zagotoviti čim več praktičnih izkušenj, jih naučiti, kako pridobljeno znanje uporabiti v realnem življenju in kako delovati proaktivno ter samoiniciativno. Tako bodo po končanem šolanju bolje opremljeni z znanjem, veščinami in spretnostmi, s katerimi bodo učinkoviteje vstopali na trg delovne sile kot samostojni posamezniki. S tem jim bo zagotovljen tudi prožnejši prehod med izobraževanjem in okoljem. V okviru izvajanja operacije je ključnega pomena to, da se gimnazija povezuje z okoljem. Ta del smo uspešno nagovarjali pretekla leta in rezultati so zelo očitni. Gimnazija s sodelovanjem z zelo različnimi deležniki vzpostavlja partnerstva, ki kar najbolj izkoriščajo dijaške potencialne, prek njih pa dijaki dobivajo potrebno samozavest in postajajo opolnomočeni za aplikativno uporabo znanja. Z modelom se vzpostavlja kultura podjetnosti v šoli in zunaj nje. Na formalni ravni projekta pa so do zdaj brez nekaterih konkretnih rezultatov ostale implementacijske šole in upam, da bo poslovodni partner vendarle naredil konkretnije poteze v tej smeri, saj smo v zadnjem letu projekta. Morate pa vedeti, da je bila za GCC ključna motivacija, da se pridružimo projektu, ta, da »formaliziramo« aktivnosti, ki smo jih na tem področju začeli uvajati (in razvijati) v šolskem letu 2014/2015, in ne nazadnje naša dognanja, izkušnje in modele deliti s širšo strokovno javnostjo, za kar si ne prizadevamo le znotraj projekta, ampak tudi zunaj njega. Ker je projekt za GCC tekel prepočasi, smo ga nadgradili tudi z mednarodnim projektom YESSS (Young Entrepreneurs at Secondary Schools), ki je podprt s sredstvi programa Erasmus+ (ključni ukrep 2, strateška partnerstva) ter partnerji iz Bolgarije, Srbije in Turčije, ki na tem področju doživljamo podobne izzive in frustracije. Pa še ena stvar se nam je »zgodila« v tem času – težko pričakovana (četudi majhna, a zelo pomembna) posodobitev gimnazijskega predmetnika z uvajanjem interdisciplinarnih tematskih

sklopov v 2. in 3. letniku, ki so začeli med seboj zelo prožno povezovati različna predmetna področja in kjer je ključno avtentično učenje, ki ga sicer zelo pogrešamo znotraj slovenskih šolskih zidov.

## Kako vse potrebne informacije razširjate po šoli?

► Področje informiranja v organizaciji, kot je šola, je precejšen izziv. Sam ugotavljam, da so vsa e-pomaga včasih bistveno bolj škodljiva v smislu pretirane razpršenosti informacij oziroma tiste ležernosti človeka, da se navadimo, da bo nekdo že poslal oziroma opomnil, če je kaj res zelo pomembno. Včasih je bila srce zbornice oglasna deska, danes z eDnevniki in eRedovalnicami pa bi zbornica samevala, če je ne bi opredmetili z drugo, bistveno bolj družabno funkcijo. Izkoriščamo vse sodobne komunikacijske poti, interno mrežo z e-oglasno desko, rednimi obvestili, pa seveda sestanke organov šole, kot so pedagoški kolegij, učiteljska konferenca, šolski timi, dijaški razvojni tim, dijaška skupnost, roditeljski sestanki, sestanki sveta staršev in sveta zavoda.

## Kako spremembe doživljajo strokovni sodelavci na šoli? Kakšni so bili odzivi ob rezultatu razpisa in s tem jasno napovedjo začetka neke nove poti, ki pelje v neko novo smer?

► Večinsko so kolegi novico sprejeli z odobravanjem, sploh ker smo pri tem mogoče še malce poudarili pomembnost sprejema v družbo »razvojnih« šol, kamor smo bili izbrani kot edina celjska šola, kar pomeni, da smo, če lahko uporabim »podjetniški termin« postali bistveno bolj konkurenčni od drugih dveh celjskih gimnazij. Relativno visoka stopnja pripadnosti šoli (tako med učitelji kot dijaki) je v tem okviru nedvomno v veliko pomoč tudi pri seznanjanju zbornice oz. dijakov z novostmi, ki resnično predstavljajo neki konkretni odmik od ustaljenih vzorcev. Glede na to, da vsebine zbornice ob začetku projekta niso bile neznanka, saj šola na področju podjetnosti in podjetništva že dolgo izvaja projekte kot so podjetniški krožek, sodelo-

vanje na številnih tekmovanjih in natečajih, ki spodbujajo kreativnost in podjetnost (Social Impact Award, Ustvarjalnikovi StartUp vikendi, Kreativni generator ...), sodelovanje pri Spiritovih programih in razpisih ... Je pa res, da se je dotlej tem področjem ukvarjal razmeroma majhen tim, zdaj pa vsebine implementiramo bistveno širše in jih povezujemo tudi z drugim sorodnim ESS-projektom Inovativna učna okolja, ki ga koordinira Zavod Antona Martina Slomška Maribor.

### **Katere so zanje glavne zmanjšane ali dodatne obveznosti? Kateri so glavni rezultati teh zadnjih (in s tem glavne motivacije)?**

▶ Ta in sorodni projekti so skoraj vsem učiteljem prinesli dodatne obveznosti, delo pa je strukturirano tako, da je poteka v timih (strokovni aktivni) in znotraj časa, ki ga zaposleni preživljajo v šoli, tako da je obremenitev še vedno dovolj zmerna in ni naletela na neodobranje. Aktivni so morali v skladu z metodologijo, ki jo sicer uporabljamo pri podjetniškem krožku, na podlagi konkretnega modela (lean thinking) prevetriti učne načrte, in sicer tako da so identificirali teme oz. poglavja, ki bi jih bilo za boljše razumevanje nujno treba vključiti v prakso oz. jih dijakom predstaviti izkustveno. Ker to terja dodaten čas, za predmet pa je postavljen točen časovni okvir, je bilo treba posledično najti tudi poglavja oziroma teme, ki so nebitveni in jih kot take za globalno razumevanje posameznega predmeta, pa tudi usvajanje temeljnih znanj, lahko izločijo iz učnega procesa. Vaja se je izkazala za dobro in aktivni so pokazali zelo podjeten ter kreativen pristop, ki je intenziviral tudi strukturni strokovni dialog med učitelji. Prav slednjega osebno velikokrat pogrešam ravno na tovrstnih sestankih, ki jih včasih, kot del naše obveznosti, jemljemo preveč rutinsko in jih ne znamo ustrezno izkoristiti.

Drugi nivo ustvarjanja podpornega okolja pa so projekti mobilnosti učnega osebja, ki jih financiramo s sredstvi programa Erasmus+; pri nas potekajo centralizirano, kar pomeni, da šola pripravi poziv za učitelje, ki

se prostovoljno odločijo za neko pot v tujino (na seminar oz. na senčenje v organizacijah in šolah). Leta 2015 je bila tema projekta E+, cilj pa usposobiti tim, ki bo skrbel za mednarodne projekte (za to se je odločilo 9 učiteljev), leta 2016 smo prijaviili projekt GCC-izobraževalno središče – cilj: ustanovitev izobraževalnega centra znotraj šole, ki bo skrbel za ponudbo kakovostnih izobraževanj za dijake in učitelje GCC ter učitelje in vzgojitelje od drugod ter zapolnil vrzel na tem področju, ki sicer veje v naši državi (zanj projekt se je odločilo 14 učiteljev). Leta 2017 smo prijaviili projekt GCC-inovativna učna okolja s ciljem, da raziščemo primere dobrih praks po Evropi (zanj se je odločilo 17 učiteljev); tema leta 2018 je GCC-točka za nadarjene dijake s ciljem raziskovanja dobrih praks po Evropi na tem področju (za ta projekt se je odločilo 21 učiteljev), tema leta 2019 pa so odprta učna okolja.

Splošna pozitivna lastnost tovrstnih projektov je seveda tudi učinkovito mreženje in ustvarjanje koalicij znanja za druge projekte, ki pa vključujejo dijake. V tem času smo postali tudi Evropska točka za nadarjene, kar govori v prid nujnosti spremembe na področju prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem, saj smo bili ravno zaradi aktivnosti, ki jih na tem področju že izvajamo, uspešni tudi na tem razpisu in šoli dodali status, ki ga v celi Evropi uživa le 400 izobraževalnih institucij. Pred kratkim smo dobili tudi priznanje jabolko kakovosti za dosežke na področju internacionalizacije šolskega prostora in pridobili status Konfucijeve učilnice.

### **Katero med možnostmi potisk, poteg in prepričevanje bi opredelili kot najbližjo vašemu osebnem stilu soočanja z odporom do sprememb?**

▶ Najbližji mi je poteg.

### **Kako ocenjujete vašo fazo opuščanja starih načinov dela? Kateri so bili do zdaj najbolj učinkoviti načini spopadanja z izzivi v tej fazi in kakšne vložke vidite v tem še v prihodnje?**

▶ Četudi sem človek, ki ima rad učinkovite in hitre spremembe, se zavedam, da je kakovost uvajanja novosti vezana na neki rok, ki mora biti naraven, in da vsako prehiteno rodi ovire. Ocenjujem, da nam gre dobro od rok, najboljši način pri tem pa je zgled, ki pa mora biti »posreden« v smislu, da nekoga, ki uvede spremembo, na ravno pravi način postavi v soj žarometov, ki drugih ne odbije, ampak jih pritegne.

### **Kako bi opredelili naslednje spremljivke izvajanja sprememb: smer, tempo, število, širina (obseg)? Kje njihovo uveljavljanje vidite na kontinuumu tiho–javno?**

▶ Smer: pri tem konkretnem projektu je smer od zgoraj navzdol.

Tempo: konkretni projekt ima relativno počasen tempo (časovni okvir 2015–2020).

Število: uvajamo eno veliko spremembo (inovativna učna okolja) in ta okvir spada tudi podjetnost.

Obseg: začetki v majhni skupini, paralelno.

### **Kakšen je glavni tok ali potek urešnjevanja in širjenja sprememb v vaši organizaciji? Kdo so torej glavni nosilci sprememb in po kakšnem ključu so izbrani? Katere glavne vire je treba zagotoviti tem nosilcem (čas, plačilo, znanja in spretnosti)? Jih za to posebej nagradite?**

▶ Recimo, da sledimo preprostemu vodilu, da iz majhnega raste veliko. Govorimo o angažiranih posameznikih, ki čutijo potrebo po spremembi in želijo pri tej spremembi iskreno sodelovati. Izbor je torej precej spontan – vloga vodje pri tem je le to, da skuša biti v kar se da intenzivnih stikih z zaposlenimi in podpirati njihove ideje. Na ravni virov seveda obstajajo systemske omejitve, ki pa jih delno kompenziramo s tržno dejavnostjo, ki jo opravlja šola – iz tega naslova lahko financiramo tudi skromno poplačilo opravljenih ur (vsaj v nekem deležu), šola pa glavne akterje tudi intenzivno podpira na ravni kariernega razvoja z omogočanjem različnih mobilnosti, zagotavljanjem ustrezne strokovne lite-

rature, drugih virov in izobraževanju (doma in na tujem) ter jih spodbujajo k publicističnemu delovanju in predstavljanju primerov dobrih praks na različnih nacionalnih in mednarodnih simpozijih.

### **Katera orodja uporabljate za informiranje o uspešnih primerih delovanja novih načinov in za njihovo institucionalizacijo?**

► Del vsake pedagoške konference (mesečni sestanki celotnega učiteljskega zbora) so t. i. pedagoške minute, ki so prostor za predstavitev različnih razmišljanj in praks. Zaradi časovne stiske ne omogočajo diskusije po tem, kar se niti ni izkazalo za tako slabo, saj se le-ta potem seli v zbornico in kabinete ter zagotavlja kontinuiran strokovni dialog, ki je tudi eden izmed pogojev kakovosti dela posameznika. Dobre prakse vedno umeščamo tudi v predstavitev v okviru programov GCC-izobraževalnega središča, ki je naša osnovna platforma za eksterno diseminacijo, in pa tudi različnih že omenjenih simpozijev ter konferenc. Tozadeveno je res aktivnih približno 40 % zaposlenih, 20 % pa vsaj enkrat na dve leti. Zadnja pridobitev na tem področju je razvoj programa obveznih izbirnih vsebin za učitelje, ki jih izvajamo po vzoru dijaških. Projekt je bil med kolegi zelo dobro sprejet in ga bomo letos še nadgradili.

### **V katerih elementih vidite sebe kot zgled pri uvajanju teh sprememb? Na kaj ste pri svojem ravnanju posebej pozorni oz. vidite, da vpliva na proces in potek uvajanja sprememb na šoli?**

► Mislim, da je bistveno, da kot vodja razumem, kaj vpliva na vedenje posameznikov v delovnem okolju in kako učitelji doživljajo spremembe v različnih fazah uvajanja spremembe. Na tej podlagi opredelim svojo vlogo kot vlogo vodje tem procesu. Zgled je pomemben in mora biti tak, da zaposleni v njem prepoznavajo iskrenost in predanost organizaciji in njim.

### **Ste za spremljanje uspešnosti vpeljevanja sprememb uspeli izluščiti jasne kazalnike za mer-**

### **jenje uspešnosti? Kako se lotevate tega merjenja in kako pogosto ter kdo je za to zadolžen?**

► Vse spremembe skušamo vsebinsko opredeliti tudi v okviru kratkoročnih prioritarnih ciljev šole, ki jih zbornica oblikuje skupaj, po navadi ob koncu šolskega leta za prihodnje šolsko leto. Kot taki postanejo del letnega delovnega načrta šole kot temeljnega strateškega dokumenta. Vsak cilj opremimo s podrobnim akcijskim načrtom, ki vključuje tudi kazalnike za merjenje uspešnosti, nadzor pa nikdar ni centraliziran (npr. v upravi šole), ampak razpršen (na aktive, posameznike) glede na vsebino cilja, ki mora tistega, ki zagotavlja nadzor (vsaj enkrat trimesečno), nagovarjati do te mere, da obremenitev sprejme prostovoljno. Vodstvo šole tako skrbi le za redne opomnike, diseminacijo vmesnih evalvacij in voden proces evalvacije ob koncu šolskega leta.

### **Kje vidite v našem slovenskem ali pa širšem (evropskem in svetovnem) okolju najboljše možnosti za iskanje vzorcev in primerjav? Črpate te iz šolskega ali tudi iz drugih sektorjev?**

► Tako v lokalnem kot globalnem okolju je možnosti neizmerno veliko. Ključna se mi zdi predvsem iskrena želja, da jih raziskujemo. To počnemo številni učitelji na GCC, tako v okviru široke partnerske mreže, ki smo jo s slovenskimi in tujimi osnovnimi, srednjimi šolami, vrtci, inštituti, fakultetami, gospodarskimi subjekti in nevladnimi organizacijami zgradili v preteklih letih. Na okolje skušamo gledati široko – predvsem pa prek strogo šolskih zidov, čim bolj multidisciplinarno in medsektorsko.

### **Kako ocenjujete dosedanja potek uvajanja podjetnosti v vaše programe? Ali je bilo v vašem prvotnem načrtu potrebnih veliko korekcij? Na katerih področjih se to najpogosteje primeri?**

► Glede na to, da sem precej zahteven človek, po tej plati menim, da bi lahko v teh dobrih dveh letih, ko smo intenzivirali stik podjetnosti s tradicionalnim šolskim prostorom,

naredili več. Po drugi strani pa me so me dosedanje izkušnje naučile tega, da v premišljeno počasnejšem tempu ni prav nič slabega, saj nudi dovolj časa za sprotne razmisleke in morebitne popravke. Vesel sem, da je majhna ekipa, ki se je konec leta 2015 lotila raziskovanja možnosti vnosa podjetnosti v šolski prostor, v teh letih dobila veliko podpore in se razširila, tako da celoten proces dosedanjega uvajanja te spremembe, ki še vedno sledi prvotni viziji in načrtu, ocenjujem kot premišljeno učinkovit.

Majda Škrinar Majdič

Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje

# MATEMATIČNI VIKENDI GESŠ TRBOVLJE

*Mathematics Week-ends at GESŠ Trbovlje*

**S**te kdaj namenili ali namenite ves vikend učenju ali še huje učenju matematike? No, da ni tako hudo, že od januarja 2007 dokazujejo vedno nove generacije dijakov Gimnazije in ekonomske srednje šole Trbovlje.

Že od leta 1995 na naši šoli izvajamo matematične konzultacije za dijake, ki želijo pomoč ali nasvet pri reševanju matematičnih nalog, ki želijo izboljšati svoja šibka področja ali pa razširiti znanja in krepiti svoja močna področja. Dijaki imajo možnost konzultacij tudi v popoldanskem času in v času počitnic (pouka prostih dnevih). V šolskem letu 2006–2007 je bilo posebej veliko število dijakov, ki so z velikim veseljem tudi ob popoldnevih preživljali čas v šolski učilnici in v skupinah in individualno reševali zagate pri matematičnih nalogah ali trli zahtevne matematične orehe. Ob takih popoldnevih je padla pobuda za organizacijo vikenda, na katerem bi lahko veliko časa namenili matematiki, zraven pa bi še malo »športali«, se zabavali, družili. Takrat je pobuda navdušila celoten aktiv matematikov in prve priprave so hitro stekle. Izbrali smo lokacijo, naredili urnik dela, k sodelovanju povabili dva športna pedagoga, »pretipali« teren, da smo dobili okvirno število zainteresiranih dijakov in navdušili tudi vodstvo, ki je obljubilo podporo. Dijaki so izpolnili prijavnice, sklicali smo prvi sestanek staršev prijavljenih dijakov, jih seznanili z našim novim »projektom«, jim predstavili, kako smo načrtovali matematični vikend, učitelji pa smo že začeli načrtovati konkretno delo. Izkazali smo se kot odlični tim, si razdelili delo, se dopolnjevali tako pri pripravah in načrtovanju kot tudi pri izvedbi.

Tudi po 12 letih in 20 izpeljanih matematičnih vikendih še vedno z velikim žarom pripravimo vsak tak matematični vikend. Dober glas o uspešnih vikendih gre iz generacije v generacijo, tako se vsako leto vikenda udeleži do 48 dijakov naše šole.

Teme vikenda so prilagojene prijavljenim dijakom in terminu, v katerem poteka dogodek. Vikende smo organizirali že za različne letnike gimnazijskega in ekonomskega programa. Letos so se prvošolci ukvarjali s številskimi množicami in algebrskimi izrazi, drugošolci s potencami, koreni in funkcijami.

Vikend se začne že na avtobusu na poti proti obalnemu CŠOD. Najbolj zagreti dijaki namreč rešujejo naloge že na avtobusu, brskajo po zapiskih in učbenikih, primerjajo rešitve, si pomagajo pri težavah.

Petkovo »morsko« popoldne se za dijake začne s športnim sprehodom do obale, učitelji matematike pa medtem pripravimo vse za učinkovito delo.

Matematično delo začnemo v skupinah (kroženje skupin – vsak učitelj vodi eno temo) z različnimi temami: miselni vzorci pri matematiki, reševanje problemov – različne učinkovite strategije, VŽN-metoda, uporaba računalniških programov pri matematiki itd.

Sledi učenje v skupinah ali priprava pripomočkov za učenje, učenje teoretičnih pojmov (definicije, aksiomi, izreki, formule, pravila). Kot pripravo pripomočkov za učenje želimo izpostaviti izdelavo miselnih vzorcev. V uvodnem delu učenja osvežimo poznavanje izdelave miselnih vzorcev pri matematiki. Pokažemo nekaj primerov miselnih vzorcev, predstavimo tudi raziskave, ki podkrepijo pomen uporabe miselnih vzorcev. Potem skupaj oblikujemo ogrodje za miselni vzorec na eno od tem, ki so aktualne na matematičnem vikendu. Postavimo osredno temo (ključno besedo, sliko), izberemo nekaj »glavnih vej« in »podveje«. Dijaki začnejo uporabljati barve, slikovne predstavitve, različne ključne besede, primere, ki se jim zdijo osebno pomembni, ki jim priključijo določene pojme, formule, definicije. Te miselne vzorce potem sami dokončajo. Včasih naredimo tudi mini natečaj za najlepši, najboljši miselni vzorec in dijake nagradimo. Po večerji nadaljujemo delo v skupinah, kjer je poudarek na vrstniškem poučevanju, individualnem pristopu učiteljev do dijakov. Zadnja štiri leta se nam na vikendu pridružijo tudi tutorji – dijaki četrtega letnika, ki so usposobljeni za pomoč pri reševanju zapletov pri učenju. Tutorje pripravimo že pred izvedbo matematičnega vikenda, tako da jih seznanimo z učnimi temami in vzorci učnih listkov. Tako tutorji osvežijo poznavanje konkretnih tem že pred odhodom na vikend, da bolj suvereno pomagajo dijakom pri težavah, ki jih imajo ob reševanju nalog. Dijakom, ki radi kak del učenja namenijo povsem samostojnemu delu, omogočimo tudi bolj mirno individualno delo v ločenem prostoru. Večina dijakov pa uživa ravno v sodelovalnem učenju, izmenjavi mnenj, nadgradnji lastnega dela z idejami sošolcev.

Po navadi skupaj delajo skupine od štiri do osem dijakov. Učni listi so pripravljene glede na taksonomijo od zelo enostavnih (preverjanje poznavanja, temeljnih postopkov) do zahtevnejših (razumevanje in uporaba pojmov ter kompleksnejših postopkov) in najzahtevnejših (analiza besedilnih nalog, uporaba zahtevnejših postopkov). Skupine

so heterogene – spretnejši dijaki hitro in učinkovito rešijo začetne naloge, a ne hitijo z novimi listki, dokler pojmov ne usvojijo tudi preostali člani skupine. Spodbujamo solidarnost, pomoč šibkejšim in vrstniško poučevanje, ki je nekaterim dijakom v veliko veselje. Pripravljeni so sošolcu večkrat razložiti pojme, ki jih ne razume, postrežejo s primeri in protiprimeri. Ritem reševanja si izbere vsak sam. Pripravljenih je veliko učnih listov, a poudarjamo kakovost reševanja, pred kvantiteto. Ob vrstniškem sodelovanju pa seveda tudi sproščeno prosijo za pomoč učitelje in tutorje. Vsakič znova dokažejo, da zmorejo, če hočejo in želijo.

Predstavljamo vzorec urnika na matematičnem vikendu:

### **Petek**

- 12.00 odhod avtobusa izpred šole
- prihod in namestitev v bungalove (seznanitev s pravili bivanja)
- 15.30–16.30 rekreacija
- 16.30–18.30 matematika – 1. letnik kompetence učenje učenja (miselni vzorci, učenje z učbenikom, VŽN), 2. letnik – ponovitev funkcij, učenje teorije
- 18.30–19.00 večerja
- 19.00–20.30 učenje matematike
- družabni večer
- 23.00 ugašanje luči

### **Sobota**

- 6.45 predhodna ura učenja (po želji)
- 7.30 bujenje
- 8.00 zajtrk
- 8.30–11.30 individualno učenje v manjših skupinah ob nadzoru in pomoči učiteljev in tutorjev
- 11.30–12.45 športne aktivnosti (namizni tenis, igre z žogo – dogovor z učitelji)
- 13.00 kosilo
- 13.30–15.00 učenje matematike, preverjanje znanja s pisno nalogo
- 15.15–18.30 športne aktivnosti (aktivnosti se prilagajajo vremenu in željam dijakov)
- 18.30 večerja
- 19.15–20.00 analiza pisne naloge
- 20.00–21.00 učenje matematike
- 23.00 ugašanje luči

### **Nedelja**

- 6.45 predhodna ura učenja (po želji)
- 7.30 bujenje
- 8.00 zajtrk
- 8.30 – 12.00 individualno učenje v manjših skupinah ob nadzoru in pomoči učiteljev in tutorjev
- 12.00–12.45 pisna naloga
- 13.00 kosilo
- 13.30 odhod proti domu

Iz vzorca se vidi, da je matematiki namenjen večji del vikenda. V začetku nismo verjeli v tolikšno zagretost dijakov, a smo po začetnih vikendih analizirali mnenja udeležencev in ugotovili, da zmorejo kar veliko število ur matematike, še več, prav želijo si veliko ur. Tako zadnja leta na vikendu realiziramo okrog 20 šolskih ur matematike, nekateri pa si privoščijo v soboto in nedeljo še pred zajtrkom predhodno uro učenja.

Udeleženci učenje sproti in večkrat preverijo s pripravljenimi nalogami. Sledi pa tudi ocenjevanje znanja. Prvič pišejo pisno nalogo v soboto popoldne, drugič pa v nedeljo. Sobotno nalogo skrbno analiziramo – rešitve, točkovnik, pogoste napake. Marsikdo potem nadgradi svoje znanje in to dokaže tudi z oceno v nedeljo. Če dijaki želijo, jim lepe ocene vpišemo tudi v redovalnico. Intenzivno delo v skupinah, pomoč sošolcev, tutorjev, učiteljev so lepa motivacija za nadaljnje delo, seveda pa daje piko na i še lepa ocena, ki jo mnogi pridobijo ravno na matematičnem vikendu. Po vseh vikendih zberemo vtise udeležencev in navdušenje je vsako leto zelo podobno.

## **NEKAJ VTISOV S PRVEGA MATEMATIČNEGA VIKENDA JANUARJA 2007**

Vtisi so zelo dobri. Matematiko se je lažje učiti v skupinah, s posvetovanjem. Matematične ure so minile hitro (hitreje, kot sem predvidevala). Bilo je dovolj prostega časa in ukvarjanja s športom. Nisem imela občutka, da sem v šoli, vse je bilo sproščeno. Super profesorji. Če bi bil matematični vikend še kdaj, bi se spet prijavila. Spoznala sem, če hočeš znati matematiko, je potrebna VAJA.

Da sem se udeležila matematičnega vikenda, mi ni žal. Bilo je zelo zabavno in prijetno., hkrati pa sem se naučila mnogo stvari. Super se mi zdi, da smo imeli na voljo veliko športnih aktivnosti. Lepo bi bilo, če bi matematični vikend spremenili v teden, saj je prehitro minilo.

Matematični vikend mi je bil zelo zabaven. Združili smo prijetno s koristnim. Količina matematičnih ur mi je bila primerna, po moji presoji bi bila večja količina ur utrudljiva. Zelo všeč so mi bili večeri. Tudi učitelji so bili zelo ustrezljivi, zabavni, razumevajoči.

Na matematičnem vikendu smo se imeli zelo v redu. Naučili smo se učiti matematiko, delali vaje, obenem pa se imeli ob tem dobro.

Na matematičnem vikendu mi je bilo zelo všeč. Vse je potekalo zelo sproščeno, saj profesorji niso bili tako strogi kot v šoli. V teh treh dneh smo lahko zelo nadgradili svoje znanje matematike, saj so nam pomagali kar trije profesorji. Zvečer so nam dan popestrile družabne igre, popoldne pa številne športne aktivnosti. Pozabiti pa ne smem tudi čarovniških trikov profesorja, ob katerih smo kar onemeli. Če smo imeli srečo, nam je celo izdal, kako izvesti kakšen trik. Na matematičnem vikendu je bilo zelo zabavno in poučno.

Matematični vikend je zanimiv in zabaven način učenja matematike, brez prevelikih naporov in nejevolje. Lahko bi rekla, da še kakšen dan ne bi bil odveč. Naslednje leto bi lahko naredili matematični teden. Upam, da bo naslednje leto spet (tudi za nas v 2. letniku) organizirano, mogoče za ves teden. Mogoče bi lahko bila malo boljša samo hrana.

Bilo je odlično. Urnik je bil odličen, imeli smo dosti prostega časa, a vseeno je bilo delovno. Mogoče bi nam morali

dati malo več svobode. Zvečer smo morali biti v svoji sobi in jaz sem tudi bil. Dokazali smo, da se ne bojimo profesorjev pri športu. Res je prekratko biti samo tri dni. Upam, da bi lahko poleti organizirali matematični teden. Bilo je odlično.

Če bi lahko, bi vikend podaljšala, le hrano bi morali izboljšati. Poleg tega sem spoznala, da je matematika lahko zabavna, predvsem skupinsko delo. To bi morali večkrat ponoviti.

## NEKAJ VTISOV Z VIKENDA JANUAR 2019

Matematični vikend je bil super. Lahko bi jih bilo več v šolskem letu, saj veliko več časa posvetiš matematiki kot bi ga doma in lahko si pomagamo med seboj.

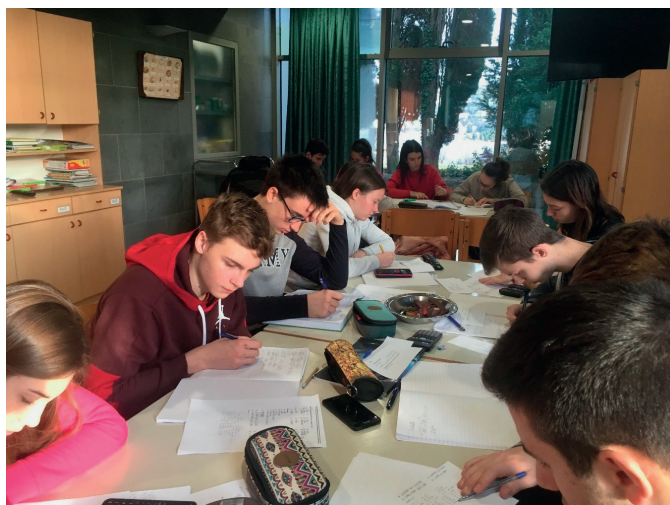
Znanje matematike se mi je zelo izboljšalo. Izkoristek časa je 110 %, haha. Zelo sproščeno vzdušje.

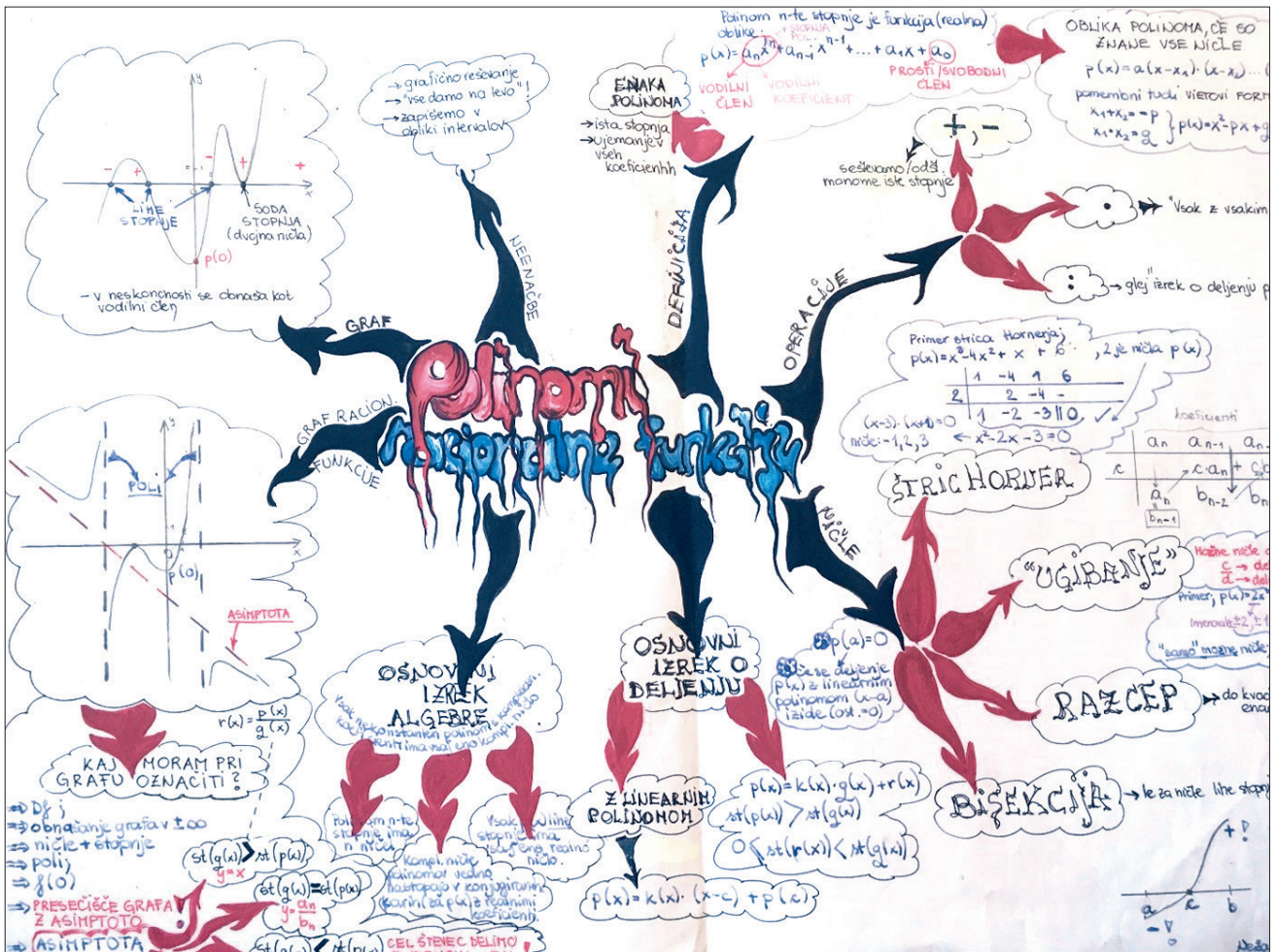
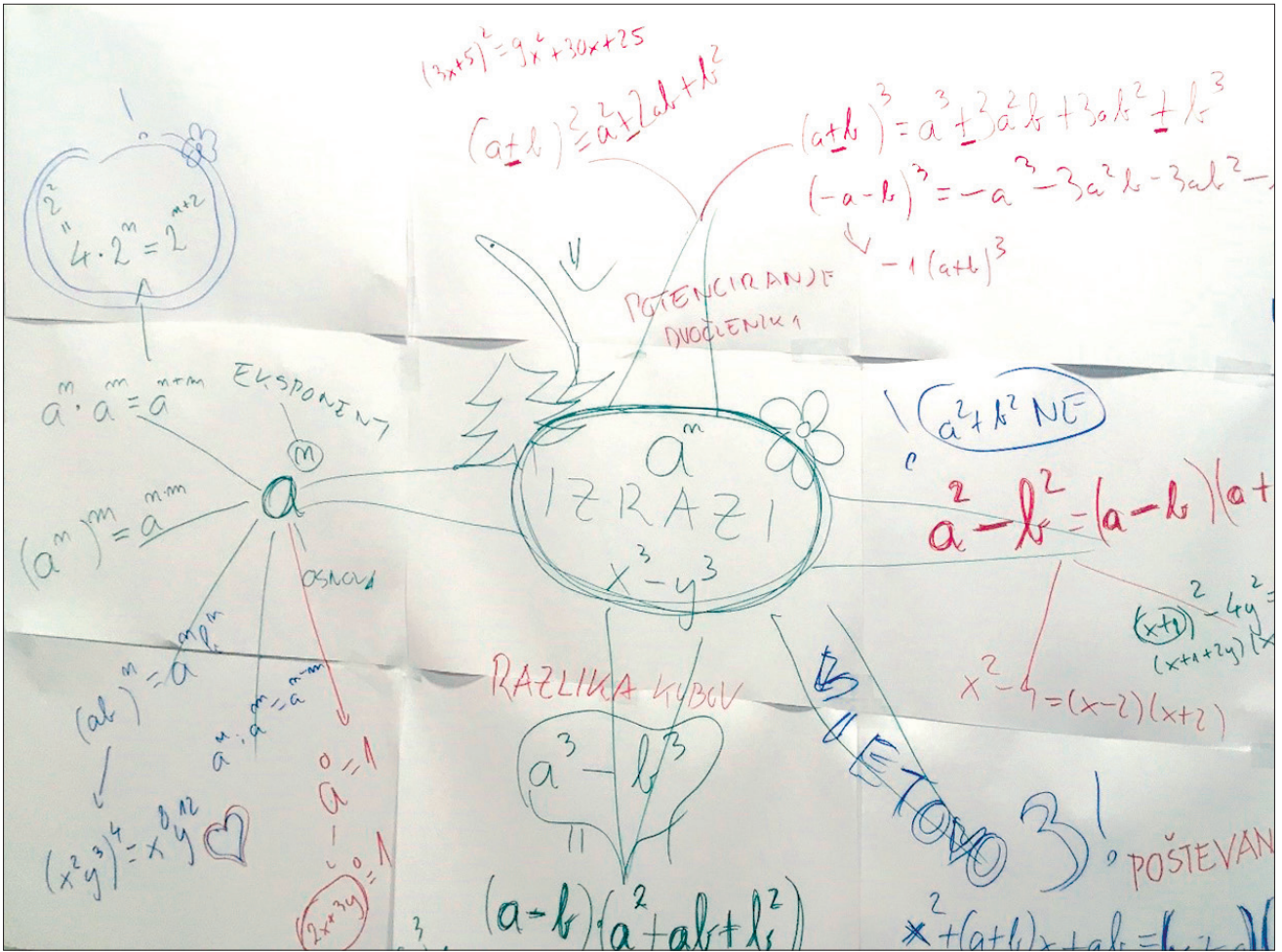
Bilo je zanimivo, zelo poučno in po končanih dnevih znam oziroma razumem veliko več kot sem prej. Zelo sem vesela, da sem se prijavila na matematični vikend.

Bilo je zelo zanimivo in poučno. Všeč mi je, da smo delali v manjših skupinah in so nam bile profesorice vedno pripravljene pomagati.

Matematični vikend je zelo koristen. Čeprav bi si kdo misli, da bo dolgočasno, sem res uživala ob reševanju nalog. Kljub učenju se zelo zabavamo.

Vsi izvedeni matematični vikendi nam dokazujejo, da je način učenja zelo pomemben dejavnik pri usvajanju znanja. Taki matematični vikendi so izvrstna »šola« za tiste dijake, ki nimajo učne kondicije in ob učenju doma zdržijo le kratek čas, pa tudi za dijake, ki uživajo v vlogi vrstniškega učitelja in učinkovito nadgradijo tudi lastno znanje in veščine. Neprecenljive so socialne interakcije. Spoznavamo različne talente dijakov, saj se nekateri izkažejo kot odlični »učitelji«, ki učinkovito razlagajo snov svojim sošolcem, nekateri so večji dobrega sklepanja, pa delajo veliko računskih napak (to lahko presežejo), spet drugi imajo odlične ideje, a so prehitro zadovoljni s svojimi postopki in ne preverjajo rešitev (povratna informacija jih opominja). Nekateri svojo ustvarjalnost pokažejo z izdelavo miselnih vzorcev, spet drugi so učinkoviti timski delavci. Vikend je tudi odlična priložnost za dijake četrtošolce – tutorje, ki so v vlogi učitelja, hkrati pa je to zanje tudi del priprave na maturo. Za naš tim matematikov pa je to vsakoletni izziv – vse od priprav do izvedbe. Mislimo, da se vsakič na vikendih tudi mi veliko naučimo – spoznavamo nove težave dijakov in jih pomagamo reševati z novimi prijemi, iščemo nove oblike in metode učenja, krepimo dijakove kompetence in tudi lastne. Hkrati je odlična priložnost timskega dela z učitelji športne vzgoje in priložnost, da pokažemo dobro delo na obeh področjih. Veseli smo, da smo navdihnili tudi kolege, ki zdaj ponujajo naravoslovne vikende.







Damijana Bijek

Vrtec Čebelica pri OŠ dr. Pavla Lunačka Šentrupert

# NAČINI REŠEVANJA KONFLIKTOV V VRTCU IN ŠOLI

## *Conflict Resolution in the Classroom*

### UVOD

Konflikti ključno vplivajo na učiteljevo in učenčevo delo, njune odnose ter na vzdušje celotnega razreda. Kako učitelj ali vzgojitelj vodi razred, je v veliki meri odvisno od tega, kako gradi odnose med učenci in otroki. V članku nisem mogla mimo teoretičnega podajanja znanja o tem, kako se učitelji soočajo s konflikti, kako se odzivajo nanje in na njihovo reševanje. Predstavljam tudi dejavnike, ki vplivajo na odzive učitelja v konfliktnih situacijah.

Na OŠ dr. Pavla Lunačka v Šentrupertu sem preučevala konflikte med otroki in vlogo vzgojitelja pri njihovem reševanju. Pomembno mi je bilo, katere situacije vzgojitelji prepoznavajo kot konfliktno v odnosih med otroki. Zanimalo me je, ali dopuščajo, da otroci konflikte rešujejo samostojno, kako vzgojitelji dojemajo svojo vlogo pri reševanju konfliktov med otroki in kakšne strategije pri tem uporabljajo. Za raziskovalne namene sem uporabila anketni vprašalnik za vzgojitelje predšolskih otrok.

Kako konflikti vplivajo na odnose, kako jih učitelji in vzgojitelji rešujejo, so mi pokazali anketni vprašalniki. Ob njihovi analizi sem ugotovila, da je najpogostejši vzrok za nastanek konfliktno situacije med vrtčevskimi otroki igrača, konfliktno situacije pa se po mnenju večine anketirancev v vrtcih pojavljajo občasno. Vzgojitelji otrokom pogosto dovolijo, da konfliktno situacije razrešijo sami, razen v primerih, ko bi lahko konflikti pripeljali do nasilja. Vzgojitelji o sebi menijo, da čutijo veliko odgovornost, kadar posredujejo pri razreševanju konfliktnih situacij, in da najpogosteje za razreševanje konfliktov uporabijo mediacijo. Ugotavljam, da se vzgojitelji čutijo dovolj usposobljene za razreševanje konfliktov med otroki v vrtcih, vendar pa bi si želeli še dodatnega izobraževanja, ki bi se nanašalo na omejeno problematiko.

Sama menim, da so konflikti stalni spremljevalci posameznikovega življenja, od nas pa je odvisno, kako nanje gledamo, kaj se iz njih naučimo in ali jih vzamemo kot izzive ali kot grožnje. Vedno sem z zanimanjem opazovala otroke, kako so se spri, kako so spore razrešili in kako so učitelji posegali v reševanje sporov. Menim, da imajo učitelji pomembno vlogo pri reševanju konfliktov med otroki, saj lahko otroke z ustreznimi reakcijami in spodbudami za reševanje sporov mnogo naučijo, z napačnimi reakcijami pa lahko ta ranljiva bitja zaznamujejo za vedno.

Sposobnost reševanja konfliktov je danes ena izmed temeljnih veščin, ki jih človek potrebuje za kakovostno živ-

ljenje v zelo raznoliki skupnosti. Prej ko se tovrstno učenje začne, večji uspeh lahko pričakujemo pozneje v življenju.

### OPREDELITEV KONFLIKTA

V življenju nam konflikt predstavlja nekakšno nasprotovanje, nesoglasje oz. spor (Prgič, 2012: 4). V vsakdanjem jeziku pojme, kot so prepir, pretep, spor, najpogosteje uporabljamo kot sinonim za konflikt, predvsem zato ker gre za najbolj opazne pojavne oblike ali manifestacije konflikta. Sam konflikt pa leži nekoliko globlje in je kompleksnejši in večplasten pojav (Iršič, 2014: 66).

Dejstvo je, da so konflikti del vsakdanjega življenja. V vsakem medosebnem odnosu se pojavljajo konflikti in nasprotujoča si mnenja, saj si vsak izmed nas ustvari svoj pogled na svet, ki ga vidi skozi svoje vrednote, prepričanja itd.

Situacije, v katerih dejanje ene osebe onemogoča, otežuje ali ovira dejanje druge osebe, označujemo kot medosebni konflikt (Lamovec, 1991: 61). Ta definicija je v tesni povezavi z Gordonovo (1989: 134–135) opredelitvijo konflikta, ki pravi, da je konflikt situacija, ko vedenje ene osebe ovira izpolnjevanje potreb druge osebe, oz. da je konflikt medosebni proces, v katerem so neusklajene vrednote dveh posameznikov.

Odgovor, zakaj je prišlo do neusklajenosti in posledično do konflikta, pa lahko iščemo v različnih ciljih posameznika, razlikah v načinu njihovega uresničevanja ali pa v razlikah med potrebami in pričakovanji posameznika v odnosu do druge osebe (Lamovec, 1991: 61).

Ker se torej konflikt praviloma pojavlja znotraj odnosov zaradi določenega nestrinjanja, neusklajenosti, je pomembno, da se teh nestrinjanj zavedamo, jih prepoznavamo, saj jih bomo le tako lahko reševali in spreminjali v strinjanje, v skupno rešitev. Iršič (2004: 75) poudarja, da mora biti izid konflikta enoten za obe strani, pa naj si bo to uveljavljanje določenega interesa, vrednot ali načina delovanja.

Enoten izid pa je težko doseči, saj pri konfliktu pogosto prihaja do zaznavnih izkrivljanj, ki povzročajo, da sogovornikovo vedenje vidimo v popačeni obliki (Prgič, 2010: 24). Tudi neskladnost med realnostjo in med tem, kaj oseba dojema kot realno, lahko prispeva k medosebnemu konfliktu. Ljudje nismo nevtralni prejemniki informacij. Vse, kar zaznavamo, gre skozi oči stališč, izkušenj, vrednot, idej in predsodkov. Te razlike v zaznavah pa so lahko hitro priložnost za medosebne konflikte.

Poleg tega ima konflikt vedno zgodovino (preteklo vedenje, izkušnje, pogovore in zaznavanja), ki ga definira. Redkokdaj konflikt izbruhne nenadoma in brez razloga iz ozadja. Prav tako ne gre za neki izoliran dogodek (Cohen 1995).

Udeleženca v konfliktu sebe praviloma zaznavata kot žrtev in drugega kot hudobno stran, ob tem pa ne opazita svojih napak, medtem ko sta na napake druge strani izjemno pozorna. Tako pride do stopnjevanja konflikta. Čeprav se zavedata, da so njuna dejanja podobna ali celo enaka, iščeta razloge, zaradi katerih je dejanje enega opravičeno, drugega pa ne. S čustvi želita drug drugemu vsiliti spremembo. Pogosto konfliktno situacijo spremljajo občutki zmedenosti, prestrašenosti, zaskrbljenosti, ranljivosti in tudi jeze. Obvladovanje situacije postaja težavno in udeleženi povzročata veliko mero stresa (Prgić, 2010: 24).

Lahko rečemo, da se je ravno zaradi teh »negativnih«  
občutkov v družbi uveljavilo prepričanje, da je konflikt nekaj slabega, negativnega. Prgić (2012: 8) opozarja, da se treba zavedati, da konflikt sam po sebi ne nosi negativnega ali pozitivnega naboja, ampak mu ta naboj pripisujemo glede na načine, s katerimi se udeleženci konflikta spopadajo z njimi, in glede na izid konfliktno situacije. Mnogi menijo, da so konflikti krivi za prepire, spore, nasilje, vendar je pravi vzrok v nesposobnosti konstruktivnega medosebnega reševanja le-teh. kar pomeni, da lahko vsak konflikt prispeva k naši osebnosti in družbeni rasti, če ga znamo konstruktivno reševati in se odločimo za to pot.

Ravno konstruktivni načini soočanja s konflikti pa morajo biti cilj sodobne šole, kjer ne bi smelo biti prostora za izogibanje, potlačanje ali nasilno reševanje.

T. Lamovec (1991: 61) pravi, da lahko konflikti prinašajo naslednje koristi:

- pripomorejo, da ozavestimo probleme v odnosu, ki jih je treba rešiti;
- spodbujajo spremembe,
- mobilizirajo energijo in povečujejo motivacijo za soočenje s problemi,
- razbijajo monotonost življenja, spodbujajo nove interese, pomenijo izziv in vnašajo dinamiko,
- pogosto pripomorejo k ustrežnejši odločitvi,
- znižujejo napetost v vsakdanjih odnosih,
- v konfliktu bolje spoznamo samega sebe,
- konflikti lahko odnos poglobijo in obogatijo,
- v konfliktu bolje spoznamo drugega,
- spodbujajo osebno rast,
- razrešeni oz. obvladani konflikti povečujejo utrjujejo osebnostni razreševanja in obvladovanja konfliktov,
- prispevajo k širjenju znanja in poglobljanju razumevanja sveta oz. življenja,
- prinašajo višjo raven kulture v interakciji in omogočajo bolj intenzivno sodelovanje,
- omogočajo večje zaupanje drugemu ali samemu sebi.

Konflikt, ki je uspešno razrešen, prinaša koristi za celotno šolo in s tem izboljša počutje članov in njihove medosebne odnose. Učence je zato treba seznanjati s temi koristmi, jim omogočiti, da jih prepoznajo v svojih medosebnih konfliktih in tako zavrnejo negativno stališče, ki jih nagovarja k uporabi destruktivnih načinov soočenja s konflikti.

## KAKO SE ODZIVAMO NA KONFLIKTE

Konflikt nas sam po sebi sili v odzivanje. Kolikor hitreje konflikt opazimo, toliko lažje ga je reševati in obvladati (Iršič, 2007: 17).

Odziv na konflikt je lahko različen tako pri različnih ljudeh kot tudi pri istem posamezniku v različnih okoliščinah. Človek izoblikuje neki prevladujoči stil odzivanja na konflikt, poleg tega pa na njegov odziv vplivajo tudi konkretna okoliščina, razpoloženje, odnos z drugim in socialno okolje (Iršič, 2004: 133).

Glede na pomembnost osebnega interesa in odnosa do drugega, Prgić (2010: 26) govori o treh pomembnih načinih odzivanja na konflikt:

- soočenje – tekmovalen odnos do reševanja konfliktov,
- umik,
- konstruktivno ali sodelovalno reševanje konfliktov.

Naš odziv zahteva presojo, kako pomemben je za nas osebni cilj in kako pomembno nam je, da ohranimo dobre odnose. In glede na to dvojico se odzovemo.

Pri **tekmovalnem pristopu** k reševanju konflikta je pogosta uporaba manipulacije, nepriznavanja napak, agresivnih sporočil; gre za reševanje v duhu »zmagovalec – poraženec«  
(Prgić, 2010: 28). Osebam s takim načinom odzivanja je zelo pomemben osebni cilj, odnos pa jim le malo pomeni (Lamovec, 1991: 65). Šola mora biti na tovrstne odzive učencev še posebej pozorna, da se ti ne stopnjujejo v nasilne obračune. Kadar učenec zavzame tekmovalen odnos do reševanja konflikta, namreč obstaja velika verjetnost, da se bo druga stran odzvala podobno, s čimer se vzpostavi polje zaostrovanja konflikta.

**Umik** lahko poimenujemo tudi beg od konflikta (Prgić, 2010: 29). Gre za odpoved tako svojim osebnim interesom kot tudi odnosu. Oseba pod pritiskom ne zmore soočenja s konfliktom, saj je prepričana, da je reševanje konflikta že vnaprej obsojeno na propad. Čuti nemoč, zato se fizično ali psihično umakne, samo da ne bi prišlo do soočenja (Lamovec, 1991: 66). V šoli pogosto prihaja do te oblike odziva na konflikt, ko učenci in/ali učitelji zanikajo obstoj konflikta, se pretvarjajo, da ga ni, in upajo, da bo minil samo od sebe.

**Sodelovanje** je najbolj učinkovito orodje za preoblikovanje konflikta in je postopek, s katerim se ustvari nova skupna podlaga za reševanje vseh udeleženi. Tako lastni interesi kot tudi interesi drugega oz. odnos z drugim posameznikom so zelo pomembni (Iršič, 2010: 44). Gre za umetnost pogajanja v smeri dobim – dobiš (Prgić, 2010: 29). Žarišče se preusmeri od medsebojnega premagovanja k premagovanju konflikta, saj posameznik želi obdržati svoje cilje in odnos hkrati, zato išče isto rešitev, ki bo zadovoljila obe strani hkrati. Iršič (2010) sodelovalen odziv poimenuje razreševanje konflikta. To je odziv, ki tako posameznemu učencu kot celotni šoli prinese največ koristi pri spopadanju s konflikti in posledično ustvarjanju prijetne, nenasilne šolske klime.

Kadar si šola zada cilj v doseganju sodelovanja reševanja konfliktov, prevzame nase odgovornost, da bo učence opremila s številnimi komunikacijskimi in socialnimi veščinami, ki bodo pomagale dosegati soustvarjanje rešitev in s tem preprečevale tveganje za izboljšanje odnosa, ki se lahko zaradi neuspešnega reševanja celo prekine ali pa preraste v nasilje. Torej, če hočemo spremeniti izide

konfliktov med učenci, jim moramo pomagati, spremeniti njihovo neustrezno odzivanje nanje. To spreminjanje pa nikakor ni enostavno, saj so odzivi, še posebej v stresnih situacijah, v veliki meri samodejni.

Da se bodo reakcije s strani otrok nagibale v smeri sodelovalnega odzivanja, pa lahko rešitev iščemo prek vstopanja mediacije v šolski prostor, ki je uporabno orodje za mirno in konstruktivno odzivanje na konflikt.

## NAČINI SOOČENJA S KONFLIKTI V ŠOLI

Odzivanje v konfliktnih situacijah tvori jedro vzgoje v javni šoli (Kroflič, 2011: 15). Zato se je reševanja treba lotiti resno in premišljeno, saj lahko le od ustreznega izbranega načina reševanja pričakujemo vzgojne učinke, ki bodo šli v pravo, konstruktivno in preventivno smer.

V šolskem prostoru poleg formalnih postopkov – izrekanja vzgojnih ukrepov, ki se nanašajo na šolska pravila – obstajajo tudi neformalne poti reševanja konfliktov, ki se še posebej nagibajo v smeri »vzgojanja«. Pri obravnavi konflikta znotraj šolskega okolja se tako hkrati srečujemo s pravnim in pedagoškim vidikom. Šola mora kot formalna družbena institucija poskrbeti za pravno zaščito učencev in sankcionirati prekrške, hkrati pa ne sme pozabiti na svojo vlogo v skupnosti, kjer za doseganje svojih temeljnih vzgojno zasnovanih ciljev nujno potrebuje dodatne oblike vzgojnih dejavnosti (preventivnih in podpornih, s katerimi vnaprej preprečuje nastajanje večjih konfliktov) in oblike kurativnih ukrepov, ki bodo z alternativnimi dejavniki omogočale discipliniranje na način, da učenca napotijo k popravni nastale škode oziroma k dejavnostim, ki krepijo prosocialno in moralno usmeritev posameznika (Kroflič, 2009: 72–74). Vzgojni ukrepi so namreč le oblike zunanje prisile, ki ne rešujejo bistva težave, zato je nujno, da se ne uporabljajo kot edina možnost, temveč le kot skrajna pot, ko so druge poti zaprte (Pavlovič, 2007, v Prgič, 2010: 11).

## STRATEGIJE REŠEVANJA KONFLIKTOV

### Induktivna vzgoja

M. Hoffman (Kroflič, 2011) je vzgojo v šestdesetih letih 20. stoletja ob opazovanju načinov discipliniranja v družinskem okolju le-te razvrstil na tri različne pristope:

- avtoritativno-asertivni pristop, za katerega je značilno, da starši imenujejo ali sankcionirajo otrokovo neprijetno ravnanje;
- čustveno pogojevanje, kjer gre za odtegotanje čustvene naklonjenosti otroku s strani staršev;
- induktivni pristop, za katerega je značilno, da z njim starši izpostavijo perspektivo drugega – njegov distres – in jasno pokažejo, da je ta distres povzročilo otrokovo ravnanje.

Kroflič (2011) navaja, da je za induktivni vzgojni pristop značilna vzgoja, ki spodbuja prevzemanje odgovornosti za posledice svojih dejanj v odnosu z drugo osebo, socialno skupino ali naravno okolico. Za takšno delovanje pa je potreben razvoj empatičnih zmožnosti in prosocialnih emocij.

Kroflič dodaja, da z induktivnim vzgojnim pristopom izražamo jasno neodobravanje otrokovega ravnanja in ga hkrati tudi moralno obsodimo. To lahko naredimo implicitno ali eksplicitno. Pomembno je, da pozornost usmerimo na

distres osebe, prizadete s strani otroka. Otroka pa je treba narediti vidnega kot storilca problematičnega dejanja. Prek tega namreč aktiviramo mehanizme, ki bodo pri otroku vzbudili empatični odziv. Indukcija torej omogoči nastanek občutenja empatične krivde pri otroku, ki je povzročitelj nesprejemljivega dejanja, in sicer tako da izpostavimo njegovo vlogo pri povzročitvi čustvenega distresa prizadetega otroka. Nujno potrebno pa je tudi spodbujati takšno razrešitev konflikta, da bo tisti, ki je konflikt povzročil, popravil svojo napako. Vloga odraslega, vzgojiteljice ali učitelja, pa ni v tem, da predlaga način, kako naj povzročitelj konflikta popravi napako, ampak mora počakati na odziv otroka. Če se ta ne zgodi in otrok zaradi utrjene egocentričnosti ni pripravljen razmeroma hitro popraviti napake, še vedno lahko računamo na »moralni pritisk« vrstnikov.

### Mediacija

Mediacija se uvršča v oblike alternativnega reševanja sporov. Gre za proces, znotraj katerega udeleženci s pomočjo tretje osebe, ki je v sporu nevtralna, skozi pogovor izpostavijo sporna vprašanja z namenom oblikovanja možnosti, tehtanja alternativ in oblikovanja nekega sporazumnega dogovora, ki bo v prid vseh udeležencev (Prgič, 2011).

Brauch Bush in Folger (2010) navajata, da je mediacija postopek, v katerem tretja nevtralna oseba brez moči za uveljavljanje rešitev pomaga tistim, ki so udeleženi v konfliktu, doseči vzajemno sprejemljiv sporazum.

Schrumpf, Crawford in Bodine (2010) dodajajo še, da je mediacija pristop reševanja konflikta, v katerem osebi, ki se ne strinjata druga z drugo, dobita možnost, da se srečata in pogovorita brez prekinjanja. S tem vsaka sproti stran dobi možnost, ki bi obema prinesla zadovoljstvo, in izbereta rešitev, ki najbolj ustreza obema. Tako oblikujeta rešitev »zmagam – zmagam«.

Vsem trem definicijam je skupno dejstvo, da je za uspešno razrešitev konflikta med dvema osebama potrebna tretja oseba, ki je v konfliktu nevtralna, skupna pa jim je razrešitev konflikta, ki ustreza obema udeležencema v problemski situaciji. Tretja oseba v razreševanju konflikta med dvema osebama je mediator. Schrumpf, Crawford in Bodine (2010) mediatorja opredeljujejo kot nevtralno tretjo osebo. Prgič (2011) pa dodaja, da je naloga mediatorja v razreševanju konflikta, da s pomočjo različnih komunikacijskih tehnik in veččin pomaga udeležencem v sporu opredeliti problem, vzpostaviti pogajanje in rešiti konflikt na sporazumen način, vendar pri tem udeležencem konflikta ne sme vsiljevati po njegovem mnenju pravih rešitev. S pomočjo mediacije tretje osebe lahko v konfliktni situaciji tako pridemo do razrešitve na miren in sporazumen način. Takšen način reševanja sporov pa je pogostokrat prisoten tudi v predšolskem obdobju, ko vzgojitelj deluje kot mediator v konfliktu med dvema otrokoma, v drugem starostnem obdobju pa se lahko pojavlja tudi oblika mediacije, kjer vlogo mediatorja prevzame tretji otrok.

Vrtčevska mediacija je proces, v katerem nevtralna oseba pomaga sprotima stranema pri iskanju skupne rešitve njihovega problema. Rešitev bo obema udeležencema spora omogočila, da bosta iz njega izšla zadovoljna in opolno-močena (Prgič, 2011).

Iršič in drugi (2010) kot prednosti vrtčevske mediacije navajajo tudi pozitivne učinke, ki vplivajo na pozitivno delovanje samega vrta. Mediacija namreč vpliva na izboljšanje

splošne klime v vrtcu (povečanje občutka pripadnosti, prijateljstva), postane del vzgojnega koncepta vrtca, ne teži h kaznovanju, ampak k reševanju medosebnih problemov, ravno tako pa zaradi znižanja nivoja napetosti med otroki poveča njihovo produktivnost.

Mediacija v vrtcu pa prinese tudi določene pozitivne učinke, saj med drugim spodbuja pozitivno komunikacijo med otroki, zmanjšuje nasilje, spodbuja otroke, da prevzamejo odgovornost za reševanje svojih konfliktov tako, da drug drugega poslušajo in ob tem razvijajo sposobnosti tako kreativnega kot tudi kritičnega mišljenja ter obvladovanja konfliktov. V končni fazi pa mediacija otroke poleg navedenega uči tudi mirnega soočanja z medsebojnimi razlikami in drugačnostjo ter jim privzgaja občutek za pravičnost (Prgič, 2011).

## ŠESTSTOPENJSKO REŠEVANJE KONFLIKTOV PO GORDONU

Šeststopenjski proces reševanja problemov Gordon (1992) povzema po J. Deweyju:

### 1. Definiranje problema

To je najbolj kritična faza celotnega procesa. Velikokrat se zgodi, da neki problem ne uspešno rešiti ravno zaradi tega, ker ga na tej točki ne znamo točno določiti. Pri določanju problema po Gordonovi šeststopenjski metodi je pomembno, da se zavedamo nekaterih stvari. S to metodo ne smemo začeti, dokler so otroci prepričani, da gre le za trik, torej dokler resnično ne verjamemo vanjo. Otroci morajo sodelovati prostovoljno. Na voljo moramo imeti dovolj časa, vzgojitelj pa mora svoje potrebe in čustva izražati z jaz-sporočili ter otroku z aktivnim poslušanjem pomagati, da izrazi svoje potrebe in želje. Pri definiciji problema je treba tega izraziti v obliki konflikta potreb in ne v obliki konflikta rešitev.

### 2. Zbiranje možnih rešitev

Po ustrezni definiciji problema začnejo otroci in vzgojitelji dajati možne rešitve. Smiselno je, da imajo otroci prednost pri podajanju rešitev. V pomoč pri zbiranju možnih rešitev pa je treba upoštevati naslednje: predlagana rešitev se ne sme nikoli ovrednotiti, sodelovanje se spodbuja na različne načine z ohrabrujočimi pripombami, vsak predlog je treba zapisati, pri predlaganih rešitvah se ne sme zahtevati utemeljitev, vse udeležence je treba spodbujati pri navajanju rešitev.

### 3. Ovrednotenje rešitev

V tej fazi je pomembno, da se prečrta vse tiste rešitve, s katerimi se kdor koli ne strinja – ne glede na razlog. Vključiti je treba čim več aktivnega poslušanja. Nihče se ne sme bati lastnega mnenja. Ko se pogovarjamo o čustvih, je treba uporabljati jaz-stavke.

### 4. Odločitev

Kadar so prve tri stopnje pripravljene, odločitev ne predstavlja nobenega problema – to je takrat, ko se vsi strinjajo z eno samo možnostjo kot najboljšo. Če ni tako in je na razpolago več predlogov, med katerimi se je treba odločiti za najboljšega, potem pri odločitvi pomagajo naslednji nasveti: nikoli se pri izbiri rešitve ne sme uporabiti glasovanja. Treba si je prizadevati, da pride do popolnega soglasja, končno odločitev pa je treba napisati.

## 5. Izvedba

Včasih celoten proces odločanja propade zaradi tega, ker ni popolnoma jasno določeno, kdo bo ob določenem času kaj naredil. Dogovor o tem je torej naloga te točke.

## 6. Preverjanje

Ta točka je pomembna, vendar ne najbolj. Treba je imeti pregled nad učinkovitostjo sprejete rešitve. Postavi se lahko nekaj vprašanj, kot so: »Ali je problem izginil?«, »Ali smo pri reševanju problema kaj napredovali?«, »Ali je bila odločitev dobra?«, »Smo zadovoljni z rezultatom?«, »Kako učinkovita je bila naša odločitev?«. Če problem izgine, lahko rečemo, da je bila skupna odločitev najboljša. Včasih pa je vendarle treba posebej preverjati, kakšno je trenutno stanje. Lahko npr. skličemo poseben sestanek, da to ugotovimo.

## OPREDELITEV REŠEVANJA KONFLIKTOV

Folberg in A. Taylor (1984: 7, 8) podata definicijo reševanja konfliktov: »Udeleženci konflikta izolirajo temo, razvijejo opcije, upoštevajo alternative in dosežejo sporazumno poravnavo, ki ugotovi udeležencem potrebam, ali med njimi samimi ali z nevtralnno tretjo stranjo.«

»Konstruktivno reševanje konflikta je pot uravnoveženosti in razvoja osebe in odnosov.« Problem predstavlja skrajnosti: deficitarnost konfliktov (izogibanje konfliktom za vsako ceno) in destruktivno reševanje konfliktov (pozicija nasprotovanja ob vsaki priložnosti) (Ančić, 2009: 8, 9).

Reševanje konflikta lahko privede do rešitve in ta pomeni spremembo. Tem se ljudje večkrat izogibamo, saj menimo, da niso mogoče. Torej je ključna naša pripravljenost sprejeti spremembo, ki jo rešitev konflikta predvideva, saj to zelo vpliva na pripravljenost za reševanje konflikta (Lipičnik, 1996).

## REŠEVANJE KONFLIKTOV S POMOČJO LUTKE

Lutkarji močno verjamejo v moč lutke. To metodo naj bi uporabljal tudi vzgojitelj, kajti ta mu je lahko v veliko pomoč pri posredovanju vzgojno-izobraževalnih vsebin in pri reševanju konfliktnih situacij. Mnogokrat pomaga iz zagate, ko iščemo tisti »trik«, s katerim bomo otroke dobro motivirali. Otroci lutki zaupajo. Vzgojitelja sicer imajo radi, vendar jim ta kljub vsemu predstavlja avtoriteto. Lutka pa je »eden izmed njih« – ima enake težave, enake strahove, enako željo po igri kot oni. Čeprav lutka oživi šele v vzgojiteljevih rokah, otroci verjamejo, da je z njimi čisto nova oseba, ki ji lahko popolnoma zaupajo. Prepričani so, da za skrivnost, ki jo imajo z lutko, vzgojitelj ne ve, čeprav je lutka oživela v njegovih rokah, in to je tista magična moč lutke (Majaron idr., 2002). Majaron in sodelavci (2002) menijo, da je za vzgojitelja izjemno pomembno, da seže po lutki zlasti v nekaterih občutljivih situacijah, kjer posreduje med otroki in vzgojiteljevimi cilji. Avtorji so prepričani, da lutka pomaga ustvariti vzdušje, ki spodbuja sodelovanje, saj je pripravljena otrokom pomagati, otroci pa so pripravljene pomagati njej. V primeru nastanka konfliktnih situacij bo ravno lutka tista, ki bo nudila »tretjo« možnost. Z molčečim otrokom se bo ljubeznivo pogovarjala, čeprav ne bo dobila odgovora. Postala bo zaupnik otrok in vzgojitelja, ki bo pomagala urediti odnose v skupini na čim manj boleč način.

Otroci se ob igri z lutko ne učijo le komunikacije in socializacijskih spretnosti, ampak se ob takšni igri učijo tudi reševanja konfliktov. Med njimi pa se ob takšni igri razvijeta poleg medsebojne pomoči tudi solidarnost in dopuščanje različnosti. Vsak človek kdaj občuti strah, ljubosumje in jezo, zato potrebuje način za sprejemljivo izražanje močnih čustev. Igra z lutko mu omogoča zaigrati prizor, kjer lahko ta čustva izrazi in se tako osvobodi in razreši notranje konflikte (Korošec, 2006).

## NENASILNA KOMUNIKACIJA KOT NAČIN REŠEVANJA KONFLIKTOV

Komunikacija je proces, ki po navadi zajema interakcijo med osebami, ki komunicirajo. V družbeni interakciji človeka vodita njegovo tolmačenje pomena besed in akcija drugega. Komunikacija je vzajemna izmenjava pomenov med ljudmi – poteka prek jezika, možna pa je le v tolikšni meri, v kolikoršni jo določajo skupna spoznanja, skupne potrebe in stališča (Krech, Crutchfield, Balachey, v: Vec, 2005).

Brajša (1983) meni, da so komunikacije, ki prispevajo, da nekaj postane splošno, združeno in povezano, konstruktivne komunikacije, v nasprotnem primeru pa so destruktivne. Za konstruktivne komunikacije je značilno, da ob njihovi uporabi odgovarjamo za povedano, ne obtožujemo drugih in v njih ne zbudimo občutkov krivde, ne hvalimo samega sebe, upoštevamo tuje želje in se izražamo čim bolj neposredno, razumljivo in logično. V ospredju je reševanje problemov, pri čemer se spoštuje in enakopravno vrednoti vse, ki so vpleteni v komunikacijo. Vsekakor pa je za konstruktivno in nenasilno komunikacijo treba poznati komunikacijski proces, komunikacijske ovire in načine njihovega premaganja.

## UČITELJEVI NAČINI REŠEVANJA KONFLIKTOV

Učiteljev način izbire reševanja konflikta lahko obogati ali škoduje izidom učnega procesa in odnosu z učenci. Interpersonalne konflikte se rešuje na različne načine (Rahim, 2011, v: Pinchevsky in Bogler, 2014) in dejavniki, ki vplivajo na stil reševanja, so: narava konflikta (Lin, 2003, prav tam), vzroki, ki so pripeljali do konfliktno situacije (Rahim, 2011, prav tam), osebnostne lastnosti vpletenih (več avtorjev, prav tam), prejšnji odnosi vpletenih strani in njihovo mentalno in socialno stanje (Friedman idr., 2000, prav tam). Večinoma učitelji izberejo enega od načinov (Cornille idr., 1999, v: Pinchevsky in Bogler, 2014), saj na izbiro vpliva več dejavnikov in ustreznost stila izberejo tudi glede na situacijo (Rahim, 2002, prav tam). Pri reševanju konfliktov zlasti mlajši učenci potrebujejo učiteljevo pomoč in zato naj jim ta predstavlja pozitiven zgled, razloži pravila in pričakovanja na začetku šolskega leta ter se zaveda vloge mediatorja v sporih. Za doseganje pozitivnega razrednega okolja je treba razvijati medsebojno spoštovanje in takoj na začetku šolskega leta je pomembno učencem dati občutek pripadnosti razredni skupini (Dayton, 2012, v: Pollan in Wilson-Younger, 2012). Pomembni učiteljevi veščini sta znanje in volja do reševanja konfliktov, da ne prerastejo in postanejo neobvladljivi. Pomen njihovega reševanja je ključen, saj k nesoglasjem in preprirom pripelje predvsem nesposobnost reševanja (Lamovec, 1993).

Učitelj se v svoji vlogi strokovnjaka ob konfliktu skuša odzvati razumsko in formalno ukrepati. Največkrat ob

motečem vedenju kot sredstvo razreševanja izbere pogovor (Kobolt, 2010; Rapuš Pavel, 2010), in sicer z učencem takoj in kasneje še s svetovalno delavko in starši. Tudi Brajša (1993) ima pogovor za osnovni instrument vzgoje in izobraževanja, M. Bratanič (1993) pa komunikacijo predstavlja ključ vzgoje. M. Obid in J. Rapuš Pavel (2009) ob opisu pristopa LSCI (angl. »Life Space Crisis Intervention« – intervencija v življenjskem prostoru neposredno po dogodku) prav tako navedeta pogovor kot način reševanja konfliktov. S pogovorom učencu pomagamo do spoznanja razlogov izgube nadzora nad svojim vedenjem in ga vodimo v razmišljanje, kako naj se prihodnjic odzove v podobni situaciji. A. Kobolt (2010b) navaja, da učitelji pogosto uporabijo opozorilo učencu, mu namenijo dodatno pozornost; zanima jih, kaj učenec s svojim vedenjem sporoča.

Uspešnejše od ukazovanja je postavljanje vprašanj (Scherer, 1992).

Iršič (2005) navede smernice za razreševanje konfliktov:

Zaveznitvo, ki pomeni ohranjanje skrbi za drugega, delovanje v njegovo dobro in poskušanje »premagati« konflikt in ne partnerja v konfliktu. Pomembno je upoštevati različnost, saj si tako olajšamo reševanje konfliktov. Namesto pripisovanja krivde drug drugemu moramo prevzeti odgovornost za svoja dejanja. Kljub konfliktu je treba ohraniti komunikacijo, je ne prekinjati, saj to otežuje pot do rešitve. Stabilizacija interakcije pomeni, da konfliktu ne pustimo iti svojo pot (odzivamo se glede na naše predstave, ki niso vedno pravilne, in besede ter čustva, ki prav tako zmotijo naše zaznavanje). Ker so konfliktne situacije napete, je smiselno poročati o počutju (izraziš, kaj čutiš, ne pričakuješ in zahtevaš spremembe vedenja drugega). Razdelitev konflikta pomeni zavedati se, da je konflikt posledica manjših konfliktov, ki jih je treba prepoznati ter jih posamično, ne hkrati, reševati. Potrebno je odkrivanje disfunkcionalnih vzorcev, njihovo ozaveščanje v interakciji, h kateri vsak udeleženec prispeva svoj del. Na vedenje drugega se odzivamo samodejno in smo prepričani, da je drugi povzročil naš odziv. Za svoje vedenje in odzive je odgovoren vsak sam, nezavedanje tega pa vodi v disfunkcionalno interakcijo. Potrebno je postopno ozaveščanje destruktivnih vzorcev, da postanejo razvidni in se o njih pogovarjamo. Z njihovim zavedanjem jih lahko začnemo spreminjati (prav tam). Za doseganje varne šolske klime je treba izvajati primarne preventivne ukrepe in mednje spadata tako učinkovito vodenje razreda kot konstruktivno reševanje konfliktov. Mnogi predstavniki šol so dali pobudo, da se preventivne dejavnosti preprečevanja nasilja in spretnosti reševanja konfliktov vnese v učne načrte. Tako bi učitelj prek pogovora in posredovanja veščin učencem pomagal k večji usposobljenosti za reševanje konfliktov in s tem prispeval tudi k spremenjenemu odnosu do nasilja. Izvajanje programa zahteva doslednost in vztrajnost. Učitelji, ki so program izvajali, so poročali o večjem sodelovanju med učenci in zmanjšanju pogostosti fizičnega nasilja po izteku programa (Kroflič, Klarič, Štirn Janota in Stolnik, 2011).

Lipičnik (1996) meni, da postavitev pogojev pred začetkom reševanja konfliktov olajša samo reševanje. Dobro je poznati nastanek konflikta – praviloma konflikt nastane kot posledica boja med različnimi hotenji. Pomembno je ustvariti ustrezno klimo oziroma razumevanje pozitivne vloge konfliktov, saj nas njihovo dobro razreševanje osebno gradimo, omogoča pozitivne spremembe trenutnega stanja in s tem doseganje boljše prihodnosti.

## RAZISKOVALNI DEL

Pri raziskovanju sem izhajala iz predpostavke, da so konflikti neizbežna sestavina vsakega družbenega prostora, tudi razreda. Konflikti so tudi nujni pogoj razvoja posameznika in skupnosti, s tem pa »idealna učna situacija«, če smo seveda zmožni razviti ustrezna komunikacijska orodja za njihovo reševanje.

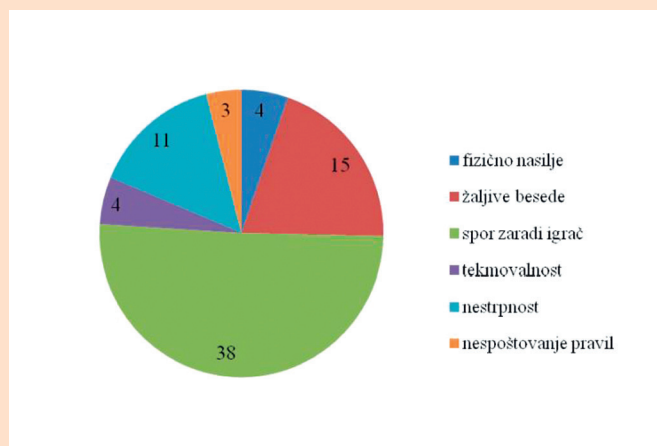
Raziskovala sem, kateri so vzroki za nastanek konfliktov ter odzivi nanje. Zanimalo me je, kakšne strategije reševanja konfliktov poznamo ter katera izmed strategij je najbolj učinkovita. Pojavljalo pa se mi je tudi vprašanje, kako učitelji vrednotijo svoje znanje na področju reševanja konfliktov med učenci.

V obdelavo podatkov sem zajela 40 strokovnih delavk, ki so zaposlene v vrtcu Čebelica v Šentrupertu in v prvem triletju osnovne šole dr. Pavla Lunačka Šentrupert. Anketni vprašalnik je rešilo 14 oseb; od tega 2 s srednjo vzgojiteljsko šolo, 6 z visokošolsko vzgojiteljsko izobrazbo, 1 z enoletnim poklicnim tečajem ter 5 s pedagoško izobrazbo – razredni pouk.

Anketne vprašalnike sem razdelila učiteljicam in vzgojiteljicam ter jih prosila, da izpolnjene vrnejo v osebni predalček v zbornici. Tako jim je bila zagotovljena anonimnost. Zbrane podatke sem kvalitativno in kvantitativno obdelala in jih prikazala s pomočjo grafov ter preglednic.

### Vprašanje 1: Katere situacije med otroki prepoznate kot konfliktne?

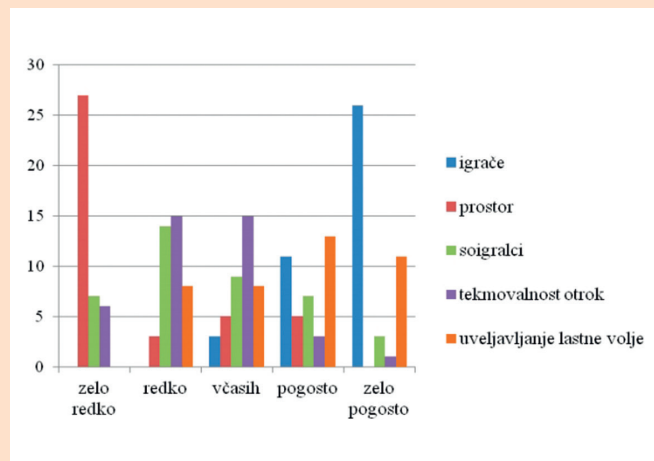
Vzgojiteljice sem pozvala, da napišejo, katere situacije med otroki prepoznajo kot konfliktne. Ker je bilo vprašanje odprtega tipa, sem njihove vsebinsko podobne odgovore kategorizirala. Najpogosteje so navajale, da kot konfliktne situacije zaznavajo tiste, do katerih pride zaradi spora zaradi igrač, nato spor zaradi žaljivih besed in nestrpnosti (otroci ne morejo počakati, da pridejo na vrsto), kot vzroke za spor pa zaznavajo tudi fizično nasilje, tekmovalnost in nespoštovanje pravil.



### Vprašanje 2: Kaj je najpogostejši vzrok za nastanek konfliktov med otroki v vaši šoli?

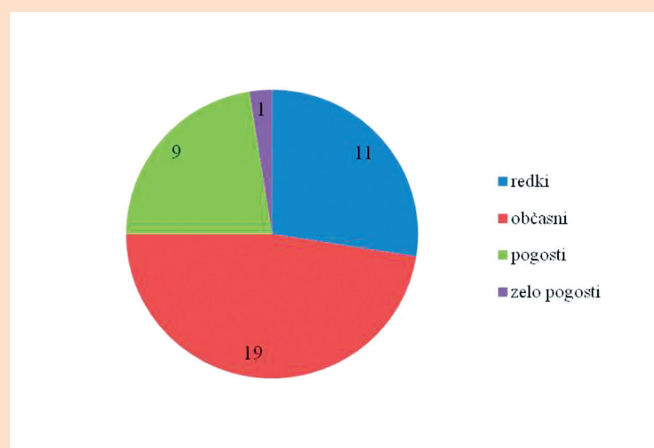
Iz Grafa 2 lahko razberemo, da je najpogostejši vzrok za nastanek konfliktov med otroki v igračah oz. da se sprejo zato, ker bi se želeli hkrati igrati z isto igračo. Sporom za-

radi igrač sledijo spori, ki nastanejo zaradi želje otrok po uveljavljanju lastne volje. Kot vzrok za nastanek sporov lahko navedemo tudi tekmovalnost otrok in soigralce. Najbolj poredko pa se otroci sprejo zaradi prostora, na katerem bi se igrali oz. preživljali čas.



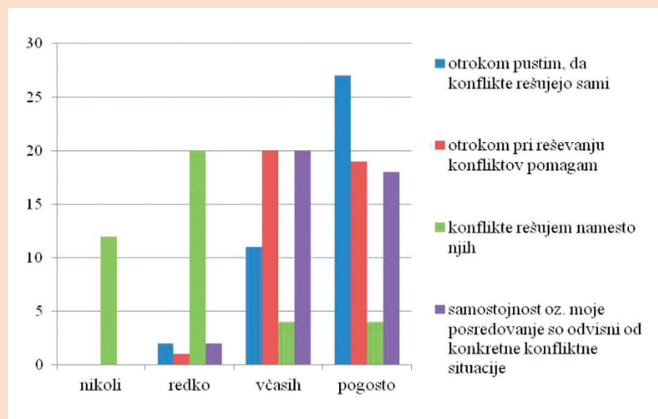
### Vprašanje 3: Kako pogoste so konfliktne situacije med otroki v vaši skupini?

Graf 3 prikazuje, da malo manj kot polovica anketirank meni, da so konfliktne situacije med otroki v vrtcu občasne, dobra četrtina je mnenja, da so redke, kot pogoste pa konfliktne situacije v vrtcu označuje slaba četrtina anketirank. Vsekakor se mi zdi zelo dober znak, da le ena izmed anketiranih ocenjuje konfliktne situacije kot zelo pogost pojav.



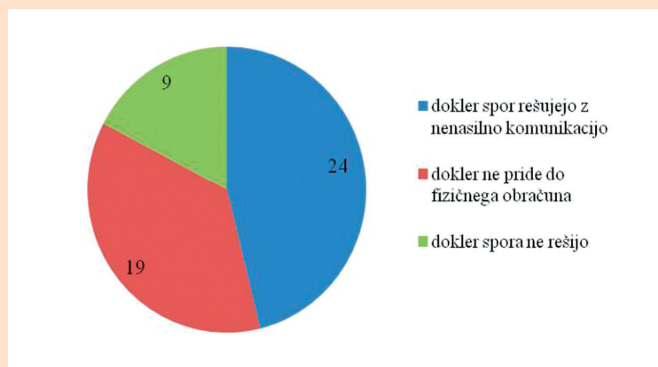
### Vprašanje 4: Ali otrokom dovolite, da medosebne konflikte rešujejo sami, ali jih rešujete skupaj z njimi?

V Grafu 4 so prikazani podatki, do katere mere strokovni delavci dovolijo, da konfliktne situacije rešujejo samostojno. Odgovori so pokazali, da otrokom pogosto dovolijo, da konflikte rešujejo sami, pogosto pri reševanju konflikta pomagajo, in da je samostojnost reševanja konflikta odvisna od konkretne konfliktne situacije. Večina jih redko rešuje konfliktne situacije namesto otrok, precej pa je takšnih, ki konfliktnih situacij nikoli ne rešujejo namesto otrok.



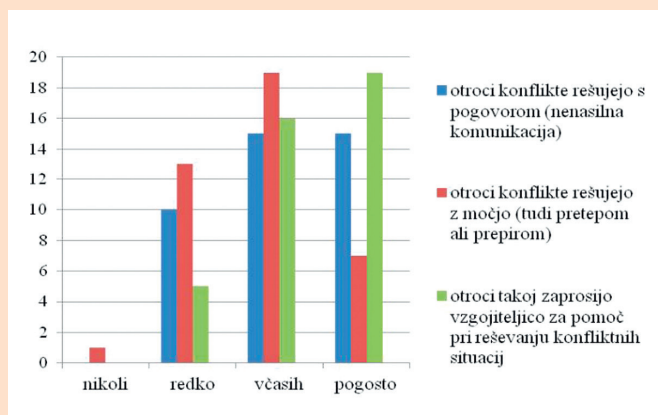
**Vprašanje 5: V kolikšni meri dovolite otrokom samostojno reševati konfliktna situacije?**

Iz Grafa 5 je razvidno, da slaba polovica otrokom dovoli samostojno reševanje konfliktnih situacij, dokler spor rešujejo z nenasilno komunikacijo, dobra tretjina ne posega v reševanje konfliktnih situacij, dokler ne pride do fizičnega obračuna, slaba petina pa sploh ne posega v reševanje konfliktnih situacij, ampak otroke pustijo, da vse konfliktna situacije razrešijo sami.



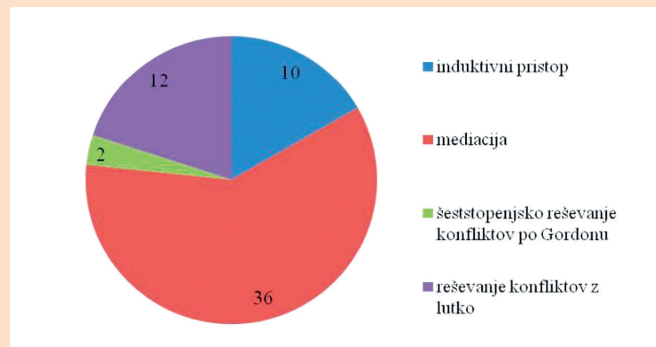
**Vprašanje 6: Kako otroci v vaši skupini konflikte rešujejo sami?**

Iz Grafa 6 lahko razberemo, da večina otrok ob zaznani konfliktni situaciji poišče vzgojiteljico ter jo zaprosi za pomoč pri reševanju konflikta. Če pa se le odločijo, da bodo konfliktna situacija reševali sami, pa vzgojiteljice pojasnjujejo, da otroci rešujejo konfliktna situacije s pogovorom, včasih pa tudi z uporabo moči, čeprav se takšnih načinov poslužujejo manjkrat kot nenasilne komunikacije.



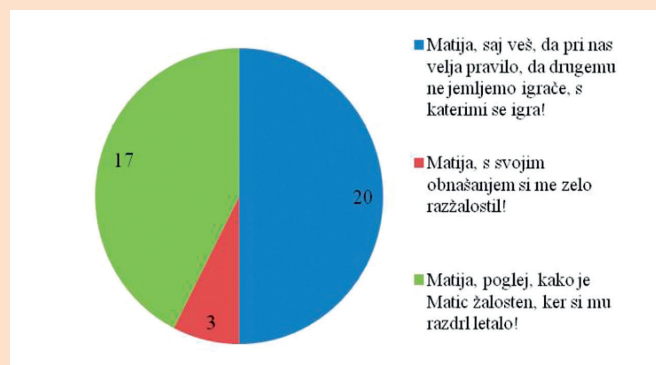
**Vprašanje 7: Katere metode pri reševanju konfliktov med otroki uporabljate sami?**

V Grafu 7 je prikazano, katere metode pri reševanju konfliktov med otroki uporabljajo vzgojiteljice. Več kot polovica anketiranih uporablja mediacijo, tretjina manj spor rešuje z lutko, še manj pa jih uporablja induktivni pristop, le dve pa uporabljata šeststopenjsko reševanje konflikta po Gordonu.



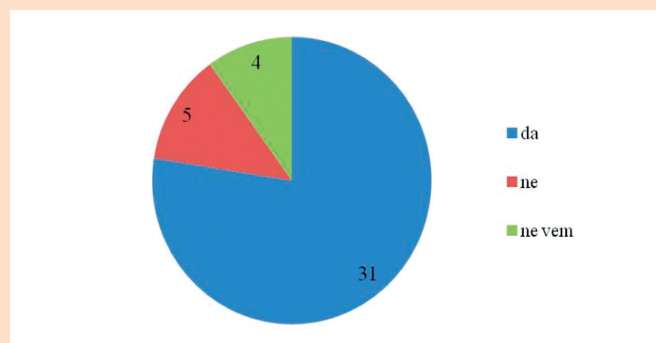
**Vprašanje 8: Z danimi možnostmi izberite, kako bi rešili naslednji konflikt:**

S to nalogo sem želela med vzgojiteljicami preveriti, kakšna je njihova uporaba induktivne metode pri reševanju konfliktov med otroki, zato sem jim zastavila vprašanje, ki je vključevalo konkretno situacijo, nato pa sem ponudila tri možne rešitve, izmed katerih je en odgovor ustrezal reševanju konfliktov z induktivno metodo.



**Vprašanje 9: Ali bi bilo za vas potrebno oz. koristno izobraževanje na to temo?**

Graf 9 predstavlja odgovore, ki so jih anketiranke podale na vprašanje, ali se jim zdi, da bi se morale udeležiti še kakega izobraževanja, ki se nanaša na reševanje konfliktov. Tri četrtine jih meni, da bi se takšnega izobraževanja morale udeležiti, 10 % ne ve, da je takšno izobraževanje potrebno, 13 % pa trdi, da takšno izobraževanje ni potrebno.



## SKLEP

Zelo malo je pojmov, ki bi se nam zdeli tako domači in sami po sebi umevni, hkrati pa tako zahtevni in težko razumljivi, kot je konflikt. Gordon pojmuje konflikt kot situacijo, ko vedenje enega ovira izpopolnjevanje potreb drugega, ali pa situacijo, ko so vrednote vseh posameznikov v neskladju. To stališče pa nam ne daje druge možnosti, kot da priznamo prisotnost konfliktnih situacij v vsakdanjem življenju in njihovo nujnost za zorenje, osebnostno rast in socializacijo posameznika.

V raziskavi se je pokazalo, da se konfliktna situacije med otroki v vrtcu pojavljajo občasno in da so najpogostejši vzroki za nastanek konfliktov igrače, ki otrokom v tem starostnem obdobju pomenijo največ. Zanimiva pa je bila tudi ugotovitev, da so največkrat razlog za spore tiste igrače, ki jih otroci prinesejo od doma – igrače, ki niso dostopne vsem in zanje vzgojiteljica ne more zahtevati, da si jih morajo otroci deliti. In če upoštevamo to dejstvo, so konflikti, ki se nanašajo na igrače, skoraj neizbežni.

Z raziskavo sem ugotavljala tudi, kako samostojno oz. nesamostojno otroci v vrtcu rešujejo konfliktna situacije,

v katerih se znajdejo. Anketiranke so odgovorile, da otrokom pogosto dovolijo, da konflikte rešujejo sami, temu pa sta sledila odgovora, da otrokom pri reševanju konfliktov vzgojiteljice pomagajo in da je samostojnost reševanja konfliktov odvisna od konkretne situacije. Izpostaviti pa je treba tudi to, da se otroci reševanja konfliktov lotijo na nasilen ali nenasilen način. Vzgojiteljice pri reševanju sporov, ki nastanejo med otroki, najpogosteje uporabljajo mediacijo. Na koncu je zelo pomembno, da konflikt rešimo konstruktivno in v dobro otrok ne glede na to, kakšna metoda reševanja konfliktnih situacij se pri tem uporabi.

Ugotovila sem, da so anketiranke mnenja, da ima vzgojitelj, ko se vmeša v konflikt, pri tem zelo pomembno vlogo, saj udeležencem v konfliktu ne sme narediti krivice in mora konfliktno situacijo pravično razrešiti.

Sklepam lahko, da so konfliktna situacije in njihovo reševanje ter vloga vzgojitelja pri njihovem reševanju pomembni dejavniki vzgojno-izobraževalnih procesov in da bi se morali vzgojitelji njihovega pomena in vpliva bolj zavedati. To bi pripomoglo k večji ozaveščenosti vzgojiteljev pri reševanju konfliktov in posredovanju v nastalih situacijah.

## VIRI IN LITERATURA

- Ančič, K. (2009). Reševanje konfliktov v razredu in širše na šoli. (Power point)
- Bizjak, C. (2000). Poslušanje. Razrednik v osnovni in srednji šoli (str. 214–249). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P. (1993). Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor: Doba.
- Brajša, P. (1983). Vodenje kot medosebni proces. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Brauch Buch, R., Folger, J. (2010). Obljuba mediacije: odzivanje na konflikt z opolnomočenjem in priznavanjem. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Chalvin, M. J. (2004). Kako preprečiti konflikte. Radovljica: Didakta.
- Gogala, S. (1975). Odnos med učiteljem in učencem, Pedagogika II, (str. 557–575). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Golob, L. (2013). Stališča osnovnošolskih učiteljev do konfliktov. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta, Maribor.
- Gordon, T. (1992). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Horvat, M. (1998). Pomen konstruktivnega reševanja šolskih konfliktov. Pedagoška obzorja, 3–4, 152–159.
- Iršič, M. (2004). Umetnost obvladovanja konfliktov. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Iršič, M. (2007). Uvod v razreševanje konfliktov v medosebnih odnosih. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Iršič, M., Borštnar, I., Marič, I., Lorber, K. (2010). Šolska in vrstniška mediacija. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Jagodič, K. (2008). Kako se odzivamo na konfliktna situacije? Socialne interakcije v vrtcu (str. 117–121). Ljubljana: Supra.
- Kobolt, A. (2010b). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Maribor. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Korošec, H. (2006). Kreativne dejavnosti z lutkami kot proces. V: B. Borota (ur.), Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (2011). Reagirane v konfliktnih situacijah. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R., Klarič, T., Štirn, P. J. in Stolnik, K. (2011). Kazen v šoli. Narodna in univerzitetna knjižnica. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2009). Vzgoja v srednjih strokovnih in poklicnih šolah. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Lamovec, T. (1991). Emocije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Majaron in sodelavci (2002). Neverbalna komunikacija in lutka. V: H. Korošec in E. Majaron (ur.), Lutka iz vrtca v šolo (str. 45–46, 61). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Podgoršek, T. (2016). Konflikti in skupini. Magistrsko delo. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Prgič, I. (2007). Vodenje razreda. Diplomsko delo. Fakulteta za socialno delo. Ljubljana.
- Prgič, J. (2010). Mediacija za otroke: konstruktivno reševanje konfliktov in mediacija za otroke od 4. do 9. leta. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Prgič, J. (2011). Mediacija za otroke: konstruktivno reševanje konfliktov in mediacija za otroke od 4. do 9. leta. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadje in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. Socialna pedagogika, vol. 15, šte. 2, 125–152.



Elizabeta Kos

Vrtci občine Žalec

# UPORABNOST ABC-SISTEMA POVEZOVANJA ČUSTEV IN VEDENJA V VRTCU

*Applicability of the ABC System in Connecting Emotions and Behaviour in the Kindergarten*

## UVOD

V šolskem letu 2018/2019 sem kot del tima iz našega zavoda obiskovala seminar »Spodbudno in varno učno okolje – začetni.« Poudarek je bil na spodbujanju preventivnih dejavnosti na področju duševnega in telesnega zdravja ter dejavnosti na področju socialnega in čustvenega učenja. Udeleženi so bili omogočili razširitev razumevanja in vedenja o pomembnosti čustvenega in socialnega opismenjevanja ter nas opremili s učinkovitimi strategijami. Ob seznanitvi z modelom ABC povezovanja čustev in vedenja ter tehniko 4R – pravila odzivanja ob lažjih disciplinskih težavah ali nezaželenem vedenju sem se odločila, da bom oboje preizkusila tudi pri vsakodnevem delu z otroki. V skupini je s svojim ponavljajočim neželenim vedenjem izstopal petletni deček Ž. Že od začetka šolskega leta se je velikokrat zapletal v konflikte z vrstniki v skupini. Prisotno je bilo agresivno vedenje v verbalni in fizični obliki. Zelo pogosto je preizkušal meje dovoljenega in je težko sledil dogovorjenim pravilom. Model ABC in pravila odzivanja 4R so se v interakciji z dečkom pokazali kot zelo koristni in učinkoviti.

## UPORABA MODELA ABC V PRAKSI

Po zajtrku je v vrtcu čas za dejavnosti v centrih dejavnosti – kotičkih. Štirje otroci so se igrali v ustvarjalnem kotičku. Na voljo so imeli različne materiale za ustvarjanje: papir, odpadno kartonsko embalažo, barvnik, svinčnike, škarje, lepilo, lepilni trak, voščenke. Preostali otroci so bili v dveh kotičkih z vodenimi dejavnostmi. Nenadoma sem opazila, da je deček Ž., ki je stal pri mizi, v rokah držal ostro ošiljen svinčnik in meril v obraz otroka M., ki je stal zraven, in ga skušal pičiti. Da bi preprečila najhujše (npr. morebiten zapik konice v oko), sem odločno povzdignila glas in poklicala dečka Ž., ki je držal svinčnik v roki. S tem sem prekinila potek dogodka. Deček Ž. je spustil roko s svinčnikom. Dečka M., ki se je močno prestrašil, sem poklicala k sebi. Dečku Ž. pa sem naročila, naj se usede v knjižni kotiček in počaka, da pridem k njemu. Počakala sem nekaj minut, da se je situacija umirila. Potem sem povabila oba dečka v prazno telovadnico, da vsak predstavi potek dogodka. Deček M. je povedal svojo zgodbo, deček Ž. pa je vztrajno

molčal. Zato sem naročila dečku M., ki se je medtem čisto pomiril, da se vrne v igralnico. Drugo strokovno delavko sem prosila naj dečka M. vključi v izvajanje vodene dejavnosti, ki je v tem času potekala pri njej.

V nadaljevanju bom predstavila delo z dečkom, ki je v situaciji kazal namero nesprejemljivega vedenja.

### A: Kaj se je se je zgodilo?

Vprašala sem ga, kaj se je dogajalo, preden je s svinčnikom meril v otroka. Ko sem začela pogovor z njim, je molčal. Ko sem ga ponovno vprašala, je še vedno molčal in mi je kljubovalno gledal v oči. Sledila je sprejemljiva oblika socialnega pritiska in pogojevanja: povedala sem mu, da se, dokler ne bova končala s pogovorom, ne bo smel igrati v kotičkih v igralnici, ki so na voljo otrokom. To je učinkovalo. Počasi se je razgovoril. Povedal je, da mu je deček M. že v jutranjem krogu (sedela sta skupaj) in tudi med umivanjem rok po zajtrku govoril, da mu ne bo pokazal albuma VODNAMANIJA.<sup>1</sup> Deček M. je imel album že v celoti napolnjen. Ko sem ga ponovno vprašala, zakaj ga je hotel pičiti pri mizi v ustvarjalnem kotičku, je rekel, da se mu je M. smejal in kar naprej govoril, da mu ne bo pokazal albuma.

### B: Kaj si takrat pomislil o tem, o sebi, drugem?

Dečka Ž. sem vprašala, na kaj je pomislil, ko se mu je M. smejal in kar naprej govoril, da mu ne bo pokazal albuma. Rekel je, da je bil jezen nanj in ga ni hotel več poslušati. Da je hotel tudi on videti album, ker mu je obljubil, da mu ga bo pokazal. Da se mu je zdel M. grd.

<sup>1</sup> Sparov album z nalepkami, ki jih je večina otrok v skupini z navdušenjem zbirala.

### C: Katero čustvo si občutil?

Potem sva šla v našo igralnico v kotichek DA BI NAM BILO LEPO (tu imamo slikovne aplikacije na temo čustev in plakat – JEZIK ŽIRAF, JEZIK VOLKOV) in pokazala sem sli-

kovne aplikacije s čustvi: JEZA, STRAH, ŽALOST, VESELJE, PRESENEČENJE, GNUS (vir: Cicido, september 2018, oktober 2018, november 2018, december 2018, januar 2019, februar 2019). Spodbudila sem ga, naj pokaže, katero čustvo je občutil. Pokazal je na jezo.



► SLIKA 1. Kotichek DA BI NAM BILO LEPO je prostor, kjer se otroci radi zadržujejo in se ustvarjalno izražajo (lastni vir).

V nadaljevanju sem ga prosila, naj me posluša, če sem ga prav razumela. Rekla sem mu: »M. ti je obljubil, da ti bo pokazal Vodnomanijo, vendar ti je ni in ni držal obljube. Postal si jezen in si mu to hotel vrniti tako, da bi ga pičil s svinčnikom, da bi se tudi on slabo počutil.«

Povprašala sem ga, kako bi ravnala žirafa, če bi bila na njegovem mestu. Brez težav je ugotovil, kakšno ravnanje bi bilo ustrezno, pravilno. Žirafa<sup>2</sup> bi na glas povedala M., da ji njegovo obnašanje ni všeč, da se ne obnaša kot pravi prijatelj (za kar sta se dečka večinoma imela).

## REFLEKSIJA

Menim, da je bil model povezovanja čustev in vedenja ABC v tem primeru optimalno uporabljen. Pri tem dečku se je konfliktno vedenje še vedno večkrat pojavljalo. Moja težnja k dosledni lastni uporabi načela 4R je pri meni spodbudila drugačno dožemanje tega otroka. Pri otroku Ž. in tudi drugih otrocih se je vpeljava »jezika žirafe« in primerjava z »jezikom volka« pokazala kot zelo učinkovita. Otrok prek žirafe kot simbola – vzora ustrezne komunikacije hitreje dojame in izbere ustrežnejše vedenje v skupini.



► SLIKA 2. Strategija SEMAFOR POČUTJA je otroku v pomoč pri prepoznavanju ter izražanju občutij in čustev (lastni vir).

2 Ameriški psiholog Marshall B. Rosenberg (1934–2015) je razvil pristop nenasilne komunikacije, ki ga prikazuje z uporabo jezika žiraf in volkov. V slovenski prostor se je ta koncept prenesel v okviru projekta Erasmus+ Youth Start Entrepreneurial Challenges (Izzivi podjetnosti za mlade).



► SLIKA 3. Kartončki s fotografijami otrok v oddelku omogočajo samostojno razvrščanje v koticke – centre dejavnosti. Ob tem se krepijo odnosne in sodelovalne spretnosti otrok (lastni vir).

Čez nekaj dni se je naš tim dobil na delovnem sestanku, kjer smo »pretresale« uporabo modela ABC in pravila odzivanja 4R<sup>3</sup> v praksi – pri vsakodnevnem delu v vrtcu. Ugotovile smo, da smo v naših odzivih prehitre in da preskočimo pomembne korake pri reševanju konfliktov. Zelo smo ciljno usmerjene in pri tem pozabimo na proces, ki medtem poteka. Pri sebi sem ugotavljala, da so me vsebine seminarja »Spodbudno in varno učno okolje – začetni« spodbudile k bolj premišljeni, dosledni in empatični naravnosti pri delu z otroki, ki so mi zaupani. Postale so in ostajajo pomemben del lastnih strategij razmišljanja, dojemanja in delovanja.

#### VIRI IN LITERATURA

Holcar - Braunaauer, A., Bizjak, C., Cotič - Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin M. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. 2. dopolnjena izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grah, J., Braunaauer - Holcar, A., Rutar - Ilc, Z., Rogič - Ožek, S., Gramc, J., Skvarč, M. idr. (2017). Vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Seminarsko gradivo iz seminarja Spodbudno in varno učno okolje-začetni (Zora Rutar Ilc et al.). Izvedeno: 27. 11. 2018, 30. 1. 2019, 11. 3. 2019, 19. 4. 2019.

[Http://www.youthstart.eu/sl/challenges/my\\_feelings\\_\\_\\_\\_your\\_feelings\\_\\_giraffe\\_language](http://www.youthstart.eu/sl/challenges/my_feelings____your_feelings__giraffe_language). Dostopno: 27. 5. 2019.

- 3 Strategija 4R – pravila odzivanja ob (lažjih) disciplinskih problemih: Razumno se odzovem. Vzdržim se nepremišljenih impulzivnih reakcij. Razlikujem vedenje od osebe. Razumem dogajanje in ga ne vzamem osebno. Reagiram odločno, a konstruktivno, usmerjeno v rešitve.



► SLIKA 4. Pozitivni odnosi v skupini se odražajo v dobri medsebojni povezanosti in učinkovitemu sodelovalnemu učenju (lastni vir).

# POVEZAVA NEVROLINGVISTIČNEGA PROGRAMIRANJA S PRIMERI DOBRE PRAKSE V RAZREDU

## *Linking Neuro-linguistic Programming with Good Practice Examples in the Classroom*

### UVOD

Eden izmed pristopov, ki lahko učitelju olajša zahtevno delo in pripomore k bolj prilagojenemu učenju, je nevro-lingvistično programiranje ali NLP. Nevrolingvistično programiranje je pristop, ki prispeva k osebni odličnosti. Temelji na preučevanju uspešne komunikacije in izjemnih dosežkov, ki so jih dosegli ljudje na različnih področjih (O'Connor in Seymour, 1996). Podpira osebno čvrstost in kreativno ter k ciljem usmerjeno delovanje posameznika. NLP je zbirka modelov, vzorcev, spretnosti in tehnik za učinkovito razmišljanje in delovanje. To je praktični pristop, ki usmerja v prepoznavanje in iskanje virov, ozaveščanje že doseženih uspehov, pa tudi napak in pomembno vključuje posameznikovo notranje doživljanje.

V prispevku bomo predstavili nekaj pristopov nevrolingvističnega programiranja na področju izobraževanja in vzgoje ter jih povezali s preizkušenimi primeri dobre prakse.

### NEVROLINGVISTIČNO PROGRAMIRANJE

NLP je nastal v zgodnjih sedemdesetih letih, ko sta se v Kaliforniji (ZDA) na Univerzi v Santa Cruzu povezala John Grinder, asistent lingvistike, in Richard Bandler, študent psihologije. Preučevala sta izjemno uspešne terapevte: Fritza Perlsa, začetnika gestalt terapije, Virginio Satir, družinsko terapevtko, in Milтона Ericksona, hipnoterapevta. Pri njih sta poiskala vzorce uspešnega delovanja ter na podlagi tega izdelala model NLP (O'Connor in Seymour, 1996).

Kratice NLP je sestavljena iz:

- NEVRO – zadeva preučevanje živčnega sistema in postopkov v možganih,
- LINGVISTIČNO – se nanaša na jezik, ki odseva strukturo našega mišljenja in nam omogoča komunikacijo z ljudmi,
- PROGRAMIRANJE – pomeni zavestno in načrtno določanje notranjih procesov (misli, občutkov in sposobnosti).

Nevrolingvistika raziskuje, kako se v človeških možganih kaže, pojavlja in oblikuje jezik ter kako ga možgani »preoblikujejo«. Možgane lahko programiramo tako, da podobno kot pri računalniku tudi v njih nameščamo nove »programe« in tako razširjamo svoje sposobnosti, stare »programe« pa lahko nenehno preokvirjamo, izboljšujemo in nadgrajujemo (Schwarz in Schweppe, 2012), omejujoče in škodljive pa opuščamo.

Kako to spreminjanje poteka, pojasnjuje Robert Dilts v modelu šestih stopenj, prek katerih potekajo tako učenje in komunikacija kot osebna rast in transformacija oz. spreminjanje. Spremembe se lahko dogajajo na različnih ravneh: na področju poslanstva in duhovnosti, posameznikove identitete, vrednot in prepričanj, sposobnosti in kompetenc, vedenja in okolja. Po Diltsu sprememba na višji stopnji vpliva na nižje stopnje. Po njegovem modelu posameznik zmore korenito spremeniti lastno vedenje, le če spreminja tudi sposobnosti in prepričanja ter vrednote. Prepričanja namreč določajo sposobnosti oz. vplivajo nanje, te pa vplivajo na vedenje, ki neposredno vpliva na okolje (O'Connor in Seymour, 1996).

NLP se uporablja pri svetovanju, izobraževanju in v poslovnem svetu. V izobraževanju je namenjen zlasti pospešenemu in poglobljenemu učenju, v poslovnem svetu za učinkovitejšo komunikacijo in akcijsko in ciljno naravnost, uporablja pa se tudi za podpiranje kariernega, profesionalnega in osebnostnega razvoja.

### NLP V POVEZAVI Z VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIM DELOM

#### Področje učenja

Gregory Bateson, angleški antropolog, je oblikoval model štirih stopenj učenja:

1. nezavedna neusposobljenost,
2. zavestna neusposobljenost,
3. zavestna usposobljenost,
4. nezavedna usposobljenost.

Bateson je razgradil posamezne faze učenja oz. nivoje kompetenc, skozi katere prehajamo v procesu učenja. Sprva se nečesa, kar bi radi znali, ne zavedamo, nato se o tem zavestno učimo in vadimo. Ko postane del nas, lahko to spontano opravljamo. Takrat smo na stopnji nezavedne usposobljenosti. NLP je njegov model nadgradil ter dodal 5. fazo: zavedno kompetenco. Ta pomeni zmožnost, da pridobljeno znanje na ustrezen način posredujemo drugim (O'Connor in Seymour, 1996).

Miller, Galanter in Pribram so že 1960, torej še pred nastankom NLP, na področju učenja zasnovali pristop T.O.T.E., katerega kratice se nanašajo na Test (primerjava), Operate (operacija oz. delovanje), Test (primerjava) in Exit (izhod). Ko se želimo naučiti nove spretnosti, začetno stanje, ki ga imamo, primerjamo z zelenim stanjem. Nato delujemo tako, da med začetnim in končnim stanjem zmanjšujemo razliko. Pri delovanju uporabimo notranje vire, nove možnosti izbire, nova dejanja. Po določenem času učenja ponovno primerjamo oz. testiramo, ali smo dosegli zeleno stanje. Če še nismo dosegli zastavljenih kriterijev, nadaljujemo z delovanjem, če smo z rezultatom zadovoljni, pa iz te zanke izstopimo. Model T.O.T.E. je splošen model, kako postati učinkovit na katerem koli področju (O'Connor in Seymour, 1996).

NLP zato kot učinkovito utemeljuje takšno učenje, pri katerem učenec sam izbira, kako se bo učil. Učenci se po Pers (2015) najbolje učijo, ko cenijo in spoštujejo učitelja ter pri izražanju ne čutijo strahu pred sošolci ter zaupajo v lastne zmožnosti. Pomemben del znanja, ki se shrani v trajni spomin, se pridobi skozi izkušnjo in v povezavi s čustvenim doživljanjem otrok, kar potrjujejo tudi ugotovitve nevroznanosti ter sodobne psihološke teorije in raziskave.

Avtorja McCombs in Cornelus White navajata, da so za spoznavne in čustveno motivacijske in socialne rezultate pri učencih pomembni predvsem: učiteljevo upoštevanje »glasu« učencev, prilagajanje učenčevim individualnim in kulturnim razlikam, spodbujanje učenja in razmišljanja pri učencih (kar npr. v našem šolskem sistemu spodbuja formativno spremljanje). Pri tem je pomembno oblikovanje varnega in spodbudnega okolja, v katerem imajo učenci nadzor nad lastnim učenjem (Peklaj in Pečjak, 2015). Učencem prijetna čustva vzbujajo veselje do učenja, vplivajo na višjo motivacijo za delo, večjo pozornost, izbiro ustrežnejših učnih strategij ter višjo samoregulacijo učenja. Ravno nasproten vpliv na učenje imajo neprijetna čustva. Ta namreč ne prispevajo h kakovosti učenja (Pekrun, 2014). Zaskrbljeni, potrti, prestrašeni, razburjeni ali jezni učenci oz. učenci, ki so iz različnih razlogov pod stresom, se ne morejo optimalno učiti, saj so njihovi možgani preobremenjeni z neprijetnimi mislimi, zato so nesposobni učinkovito sprejemati informacije in z njimi upravljati (Zurc, 2008).

V šolskem prostoru niso pomembne le interakcije med učitelji in učenci, temveč tudi interakcije med učenci samimi. Raziskave (Juvonen, 2006; Magajna s sod., 2008; Peklaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpuvšček, Valenčič Zuljan in Ajdišek, 2009) kažejo, da so pozitivni odnosi z vrstniki povezani oz. se odražajo v dobrem počutju učencev v šoli oz. občutju pripadnosti, višji samozavesti učencev, višjem vrednotenju prosocialnih oblik vedenja ter boljšem učnem dosežku (Peklaj in Pečjak, 2015).

V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov, kjer je bilo v aktivnosti upoštevanih nekaj ključnih elementov in konceptov pristopa NLP.

## Učni stili ali komunikacijski slogi

Komunikacijski slogi po NLP določajo, kako učenci najraje sprejemajo informacije in predelujejo podatke. Po Losier (2009) poznavanje in prilaganje komunikacijskih slogov vpliva na boljšo povezavo v odnosih. Učitelj lahko z vključevanjem različnih komunikacijskih slogov v poučevanje pridobi vse učence v učilnici. Učenci, ki sodelujejo, se bolje učijo ter si več zapomnijo.

### Primer dobre prakse:

#### *Doživeto pripovedovanje o dogodkih iz resničnega življenja*

##### *Uporaba:*

- motivacija pri učnem procesu, snov za pogovor.

##### *Opis:*

Učencem doživeto pripovedujemo o zanimivih dogodkih, ki so se nam pripetili. Pripovedovanje čustveno obarvamo. S tem vzbudimo njihovo pozornost, željo po učenju, raziskovanju, čudenju nad življenjem in živimi bitji. Pomembno je, da pripovedujemo o resničnih dogodkih, saj se v njih lahko bolje vživimo ter jih bolj pristno predstavimo.

##### *Prednosti in povezava s konceptom NLP:*

S tem, ko delimo osebno izkušnjo, otrokom pokažemo lastni del samega sebe. Tako pripomoremo k dobremu stiku, kar je po NLP temelj uspešne komunikacije. Če ima učitelj dober stik z učenci, jih bo v učnem procesu lahko bolj uspešno usmerjal. »Učinkovita komunikacija je 20 % tega, kar veš, in 80 % tega, kar čutiš o tem, kar veš.« (Jim Rohn). S pripovedovanjem pri učencih vzbudimo levo polovico možganov (kot je linearno govorno logično razmišljanje, mišljenje v časovnem zaporedju, čustveno doživljanje). Tako pridobljene informacije se po Pers (2015) shranijo v trajen spomin. S to metodo bomo še posebej pridobili učence, ki si najbolj zapomnijo informacije, ki jih slišijo. Ti učenci po NLP spadajo v skupino slušnega komunikacijskega sloga (glej Preglednico 1).

### Primer dobre prakse:

#### *Razširjena igra dan in noč*

##### *Uporaba:*

- za gibalno sprostitev, pri utrjevanju in ponavljanju učnih ciljev





##### *Opis:*

Dan in noč je igra, pri kateri učitelj ali učenec govori navodila, učenci pa jih z gibom ponazorijo. Lahko je povežemo s sveže pridobljeno učno snovjo in ji dodajamo poljubne različice. Igro lahko igramo na izpadanje ali samo za zabavo. Vodja lahko igro oteži tako, da ob določenem navodilu napravi napačen gib.

##### *Primeri navodil:*

- dan (otroci stojijo)
- noč (počepnejo)

**► PREGLEDNICA 1. Značilnosti posameznih komunikacijskih slogov**

Komunikacijski slog	Značilnosti	Pogosta uporaba besed	Priporočila za dober stik	Učinkovite metode in oblike dela
<b>VIZUALNI</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zapomnijo si z oblikovanjem vidnih podob v umu</li> <li>• se hitro učijo, hitro odgovarjajo na vprašanja</li> <li>• raje dojemajo večjo sliko kot podrobnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vidim</li> <li>• gledam</li> <li>• pokažem</li> <li>• predstavljam si</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oblikujte kratka in jasna sporočila, brez podrobnosti</li> <li>• hiter prehod k bistvu</li> <li>• naj sedi spredaj</li> </ul> <p>Vprašanja: Kako to vidiš? Je to jasno? Opiši mi tvojo sliko.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diagrami</li> <li>• slike</li> <li>• sezname</li> <li>• učni listi</li> <li>• naloge, pri katerih se izpolni prazna mesta</li> <li>• uporaba barvic in označevalnikov</li> </ul>
<b>SLUŠNI</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zapomnijo si, kar slišijo</li> <li>• pogosto si ne zapisujejo</li> <li>• so dobri pripovedovalci</li> <li>• govorijo sami s seboj, ko delajo ali se osredotočajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• povej</li> <li>• govori</li> <li>• slišim</li> <li>• glasno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skrb za pravičnost pri delovanju</li> <li>• pozorno poslušanje in potrditev, da jih slišite</li> <li>• razdelitev snovi na manjše dele, korake</li> </ul> <p>Vprašanja: Se v redu sliši? Kako ti to zveni? Povej mi ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poslušanje in pripovedovanje zgodb</li> <li>• postavljanje vprašanj</li> <li>• možganska nevihta</li> <li>• uporaba glasbil</li> <li>• skupinske debate</li> </ul>
<b>KINESTETIČNI</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• počasen govor</li> <li>• najbolje se učijo ob delu</li> <li>• radi si vzamejo čas, da se prilagodijo novim okoliščinam</li> <li>• dobro delajo v skupini</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• občutim</li> <li>• čutim</li> <li>• dotik</li> <li>• navdušen sem</li> <li>• všeč mi je</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praktični preizkusi</li> <li>• udobje</li> <li>• skrb za odnose in stike</li> <li>• oblikovanje razporeda za dogovore</li> <li>• skrb za povezanost v skupinskih situacijah</li> <li>• omogočanje časa za ustvarjalnost, zabavo, igro in druženje</li> </ul> <p>Vprašanja: Kako to občutiš? Bi se ob tem dobro počutil?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praktično delo</li> <li>• delo s sošolcem</li> <li>• ustvarjalne in zabavne naloge</li> <li>• šaljiva predstavitev nalog</li> <li>• učni listi</li> <li>• preverjanja znanja</li> </ul>
<b>DIGITALNI</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zapomnijo si po korakih in zaporedju</li> <li>• metodično, racionalno in logično predelujejo podatke</li> <li>• so izjemno pozorni na podrobnosti</li> <li>• se učijo s predelavo stvari v mislih</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vedeti</li> <li>• logičen</li> <li>• opisati</li> <li>• misliti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oblikujte časovne omejitve</li> <li>• zagotovite mirno delovno okolje</li> <li>• kažite zaupanje</li> <li>• naj sedi zadaj</li> </ul> <p>Vprašanja, ki dajejo misliti: Razumeš? Kaj misliš? Lahko podrobno opišeš?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razvrščanje</li> <li>• uporaba preglednic</li> <li>• zbiranje in analiza podatkov</li> <li>• učni listi</li> </ul>

(Povzeto po Losier, 2009.)

- kino (z rokami oblikujejo očala na očeh in stojijo v delnem počepu)
- disko (plešejo s celim telesom)
- pomahaj z levo roko (pomahajo z levo roko)
- pomahaj z desno roko (pomahajo z desno roko)
- obrat v levo (s telesom se obrnejo v levo stran)
- obrat v desno (s telesom se obrnejo v desno stran)
- kipi (obstojijo na mestu v tišini)
- dinozavri (z gibom ponazorijo okostje dinozavra)

#### *Prednosti in povezava s konceptom NLP:*

Učenci se ob igri sprostijo, povežejo se s sošolci in z učiteljem. Po tem so sposobni bolj uspešno opravljati težje naloge. Vaja še posebej spodbudi učence s prevladujočim kinestetičnim komunikacijskim slogom (glej Preglednico 1). Ti učenci se radi učijo na zabaven in igriv način, najbolje si zapomnijo tisto, kar naredijo sami. Omenjena igra pri njih vzbudi prijetne občutke, doživljanje notranjih izkušenj prek gibalne aktivnosti jim pomaga, da si informacije bolje zapomnijo in jih ustrezno shranijo.

## Pohvala in kritika

Pohvala in kritika močno vplivata na motivacijo posameznika. S pomočjo pohvale lahko po Sue Beever (2011) pri vzgoji otrok krepimo zelena vedenja in vrline, ki jih želimo spodbuditi (npr. neodvisnost, dobroto, pomoč drugim ipd.). Pretirana količina pohval po Neji Zupan (2014) zmanjšuje kakovost in ne prinaša rezultatov. Ključ dobre komunikacije je vključitev kritike ali povratnega sporočila. Pri NLP se uporablja »sendvič povratna informacija«. Sestavljena je iz treh slojev:

- zgornji sloj: pohvala točno določenega vedenja, besed in dejanj,
- srednji sloj: predlogi za izboljšanje in opažanja, ki so podprta s konkretnimi primeri,
- spodnji sloj: pohvala oz. podpora, da posameznik zmore napraviti izboljšave.

Robert Dilts je razvil tehniko za spreminjanje pojma neuspeha v povratno informacijo. Ko nam nekaj ne uspe, si to prevedemo le kot povratno informacijo, ki jo lahko spremenimo, da dosežemo uspeh (O'Connor in Seymour, 1996).

#### *Primer dobre prakse z vključevanjem pohvale*

##### *Uporaba:*

- ko želimo pri učencih spodbuditi zeleno vedenje

##### *Opis:*

Učencem podamo jasna navodila za delo. Po tem jih zavestno spremljamo pri njihovem delu. Načrtno poiščemo nekaj učencev, ki skrbno sledi navodilom. Tem učencem na glas izrečemo pohvalo. Pri pohvali povemo, za katero vedenje jih pohvalimo. Pohvaljenim učencem se hitro pridružijo tudi preostali učenci.

#### *Prednosti in povezava s konceptom NLP:*

»Če hodite po svetu in iščete odličnost, boste našli odličnost. Če hodite po svetu in iščete težave, boste našli težave (O'Connor in Seymour, 1996).« Pri učencih se ob pojavu pohvale pojavi notranja motivacija, nalogo pa dojamemo kot izziv. S to metodo lahko pridobimo tudi tiste učenci, ki pri delu potrebujejo dodatno spodbudo. Pri vzgajanju otrok se učitelj osredotoča na tisto vedenje in vrline, ki jih želi spodbuditi pri učencih. Zelena vedenja pohvali ter jih s tem spodbudi. Neja Zupan (2014) trdi, da ima to, kar se učimo ali delamo ob kritiki, veliko manjšo možnost za uspeh, ter ravno nasprotno: večje možnosti za uspeh se kažejo ob pozitivni vzpodbudi in lastni motivaciji. Pozitiven odnos, prepričanje, da bodo sledili dobri rezultati, optimizem in zavzetost lahko na sogovornika vplivajo v taki meri, da se njegov negativni pristop lahko spremeni v pozitivnega ter v njem spodbudi aktivno delovanje.

## Izbira kot priložnost za motiviranje in vključevanje

Sue Beever (2011) na področju discipliniranja otrok izpostavi učinkovite metode, v katerih lahko odrasli z spremenjeno reakcijo lastnega vedenja in primerno govorico telesa vplivajo na otroka, se z njim povežejo ter uspešno prenesejo sporočilo. Pri vzgoji poudarja, naj bodo starši in učitelji usmerjeni k rezultatu. S takim pristopom otrokom izkažejo spoštovanje ter pripomorejo k razvijanju občutka odgovornosti zase in za svoja dejanja.

Nekaj poglavitnih vzgojnih metod po Sue Beever (2011):

- spremenite »ne-je« v »da-je«

Namesto, da otroku rečete: »Ne! Tega ne smeš početi!«, se vprašajte, k čemu ga lahko smotrno in varno spodbudite. Otrokom jasno pokažite in demonstrirajte, kaj od njih pričakujete in kako se nekaj počne.

Ne tekaj po cesti!	... zamenjajte z ...	Hodi po pločniku.
Ne igray se na stopnicah!	... zamenjajte z ...	Tukaj se igray, prosim. Veliko več prostora je.

- spremenite »prenehaj« v »nadaljaj«

Vprašajte se, kdaj, kje ali kako bi bilo za otroka to lahko sprejemljivo. Natu mu povejte, kam mora iti, da to lahko počne, kdaj to lahko počne in kako lahko to počne.

Nehaj kričati!	... zamenjajte z ...	To je preglasno za zaprte prostore. Ali želiš biti glasen in kričati? Kričiš lahko zunaj.
Takoj prenehaj s tem!	... zamenjajte z ...	To lahko končaš po malici.

- ponudite učinkovite izbire

Otrokom ponudite preproste in jasno ubesedene izbire. Otroci naj razumejo, kaj jim ponujate.

Ali se boš zdaj oblekel?	... zamenjajte z ...	Ali boš oblekel topel pullover ali vetrovko?
Pojej svojo malico!	... zamenjajte z ...	Ali za ta grizljaj potrebuješ vilice ali žlico?

- izvabite »da«

Ta metoda pomaga pri motivaciji otroka za opravljanje neprijetnih nalog. Usmerite pogled onkraj naloge in otroku izrazite prednosti opravljene naloge. K nalogi ga spodbudite na igriv način.

Pospravite učilnico!	... zamenjajte z ...	Ali zmore vsak poiskati pet papirčkov in jih vreči v smeti?
Nadaljujte z delom.	... zamenjajte z ...	Ko boste končali z delom, lahko gremo na šolsko igrišče.

### Primer dobre prakse: Metoda ploskanja za umirjanje skupine

#### Uporaba:

- za pridobitev pozornosti učencev, za umirjanje razpoloženja

#### Opis:

Pričnemo ploskati izmišljen ritem: pri mlajših učencih naj bo ritem preprost, pri starejših bolj zapleten. Učenci naj ob ritmu začutijo izziv za zmožnost posnemanja. Ko začne učitelj ploskati ritem, se mu nekaj učencev že pridruži. Spodbudi jih, naj vztrajajo, nato pozove še druge učence. Vmes se lahko oglasi tudi z glasom: »Kdo zmore posnemati?« Ko skoraj vsi učenci usvojijo in uspešno posnemajo ritmični vzorec, ga učitelj spremeni. Lahko doda trepljanje po nogah, tleskanje, korakanje ipd. Hitrost izvajanja lahko pospeši, proti koncu pa upočasnji. Ker želi s to metodo učence umiriti in pridobiti njihovo pozornost, je ploskanje na koncu vedno tišje. Zaključiti se lahko z neslišnim tapkanjem prstov.

#### Prednosti in povezava s konceptom NLP:

S to metodo lahko učitelj na prijazen in spoštljiv način pridobi pozornost učencev ter umiri skupino. Ko želi pridobiti pozornost skupine, je ne obtožuje, da se neprimerno vede, marveč jo usmeri v zeleno smer. S svojim vedenjem je usmerjen k rezultatu, ki je umiriti skupino učencev, da jo bo lahko uspešno vodil. Pozoren je na jasno govorico telesa in ustrezno demonstracijo, ki bo učence na igriv način spodbudila k posnemanju.

## SKLEP

Nevrolingvistično programiranje učitelju nudi ideje in namige za številne vidike vzgojno-izobraževalnega dela. Prispeva lahko k večji učinkovitosti učenja in uporabnosti znanja ter pripomore k razvoju zrelih in samostojnih oseb. Med učiteljem in učenci vzpostavlja in krepi dobre odnose, ki so temelj uspešnega poučevanja. Na podlagi poznavanja načel NLP-ja lahko učitelj sam ustvari lastne pristope, ki jih bo uporabljal v vzgojno-izobraževalnem procesu. S tem poskrbi za dvig kakovosti poučevanja, samemu sebi pa popestri in olajša delo.

## VIRI IN LITERATURA

- Beever, S. (2011). Srečni otroci, srečni mi: uporaba NLP-ja za izvajanje najboljšega iz sebe in naših otrok. Ljubljana: Založba Karantanija.
- Losier, M. (2009). Zakon povezanja. Brežice: Založba Primus.
- O'Connor, J., Seymour, J. (1996). Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje (NLP). Žalec: Založba Sledi.
- Peklaj, C. in Pečjak, K. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. Bruselj in Ženeva. International Academy of Education in International Bureau of Education.
- Pers, D. (2015). 10 Techniques of NLP for Educators. <https://www.linkedin.com/pulse/10-techniques-nlp-educators-daniel-perskawiec> (dostopno 1. 10. 2018)
- Schwarz, A. Aljoscha in Ronald P. Schweppe (2012). Moč podzavesti: nevrolingvistično programiranje. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zupan, N. (2014). Osebna odličnost v podjetju. Brežice: Založba Primus.
- Zurc, J. (2008). Biti najboljši: pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost. Radovljica: Didakta.



Davor Mandič

Ekonomška šola Ljubljana

# UPORABA ŠTUDIJE PRIMERA PRI POUKU V SREDNJI STROKOVNI ŠOLI

*Using a Case Study in Vocational Secondary School Class*

## ODLOČITEV ZA UPORABO ŠTUDIJE PRIMERA

Učitelj mora kot strokovnjak na svojem področju v pripravi na pouk predvideti, katere učne oblike in učne metode bo uporabil. Pri izbiri učne oblike je to razmeroma preprosto, saj ima na izbiro individualno ali skupinsko obliko, ki se lahko izvaja v dvojicah ali skupini. Pri izbiri učne metode pa je pomembno upoštevati, da se dijaki razlikujejo med sabo in da je lahko posamezna učna metoda učinkovita v določenih skupinah, medtem ko se bo pri drugih izkazala kot neuporabna. V prispevku se bomo zato osredotočili na učne metode.

Pri izbiri učne metode je pomembno upoštevati, da se dijaki razlikujejo med sabo in da je lahko posamezna učna metoda učinkovita v določenih skupinah, medtem ko se bo pri drugih izkazala kot neuporabna. Posebno inovativen je treba biti pri poučevanju dijakov na strokovnih šolah. Izkušnje praktikov kažejo, da se dijakom gimnazij stopnja koncentracije ne bo zelo znižala, četudi bomo uporabili tradicionalne metode poučevanja, kot je metoda razlage, pri kateri je učitelj prenašalec znanja, ki na klasičen način s pisanjem na tablo predstavi učno vsebino, učenci pa so pasivni poslušalci. Seveda zagovarjamo, da je v določenih primerih to še vedno najbolj uporabna metoda, pod pogojem, da vključuje tudi vprašanja in miselne dejavnosti oz. dialog, ki spodbuja k razmišljanju ...

Pri poučevanju strokovnih predmetov pa je po mojih izkušnjah s takšnim načinom poučevanja dijake strokovnih šol zelo težko motivirati. Frontalni pouk s tradicionalno metodo razlage brez aktivnega motiviranja dijakov za sodelovanje pri pouku zmanjša njihovo pozornost, zato se nemalokrat zatečejo k iskanju lastnih sprožilcev zadovoljstva, kot so igranje s telefonom, komunikacija s sošolcem ipd. Zato mora učitelj, ki želi doseči učne cilje, dijaka motivirati za določeno temo pred obravnavanjem le-te, razmisliti, kako v razredu vzpodbuditi zanimanje in vzpostaviti okolje, ki bo dijake spodbudilo k aktivnemu poslušanju, predvsem pa k lastnemu udejstvovanju pri pouku.

V sodobnem pouku so se pojavile metode, kot so metode debate, razprave, zaznavanja, občutenja, viharjenja mo-

žganov (brainstorming), metoda dela s slikami, metoda bilance uspeha, diskusije, igranja vlog, študija primera itd.<sup>1</sup>

V članku bo predstavljena metoda študija primera. Ta se največkrat uporablja v družboslovnih znanostih, zelo pogosto na področjih, ki so usmerjena v prakso (vzgoja in izobraževanje, menedžment, javna uprava, socialno delo). Študija primera je analiza posamezne zadeve oziroma primera bodisi z namenom odkriti variable, strukture, obrazce interakcij in zakonitosti interakcije med sodelujočimi v problemu (teoretični namen) bodisi z namenom, da bi ocenili uspešnost dela ali napredek v razvoju (praktični namen)(Starman, 2013).

Pogosto se uporablja pri predstavitvi tem, pri katerih so splošna mnenja različna ter so možne različne interpretacije in rešitve nekega primera.<sup>2</sup> Učitelj je tisti, ki dijake usmerja in jih pripelje do pravilne rešitve. Seveda je pomembno, da izbere primer, ki je dijakom blizu in ga poznajo. Tako lahko k aktivnemu sodelovanju privabi večje število učencev. Prezahtevnost vsebine predstavljenega primera ali njegova neaktualnost lahko hitro povzročita, da učna ura ne bo učinkovita in da se dijaki ne bodo pozitivno odzvali na uporabljeno metodo.

Študij(a) primera je način poučevanja, ki poteka v obratni smeri od klasičnega poučevanja. Pri tradicionalnem frontalnem načinu učitelj navadno najprej predstavi teoretične osnove določene učne vsebine, ki jih potem poskuša povezati s praktičnimi primeri in uporabnostjo v realnem življenju. Pri študiju primera pa dijaki do znanja pridejo skozi lastno raziskovanje primera, ki pa mora biti premišljeno pripravljeno in podprto s strani učitelja, ki je pri tem v mentorski vlogi.

## OPIS RAZISKAVE

Omenjena študija se je med drugim izkazala kot zelo učinkovita pri poučevanju dijakov na ekonomski šoli pri predmetu sodobno gospodarstvo. V raziskavi sta sodelovala

1 [Http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trajnostnirazvoj/ucne\\_oblike\\_in\\_ucne\\_metode.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trajnostnirazvoj/ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf), dostopno 7. 12. 2019.

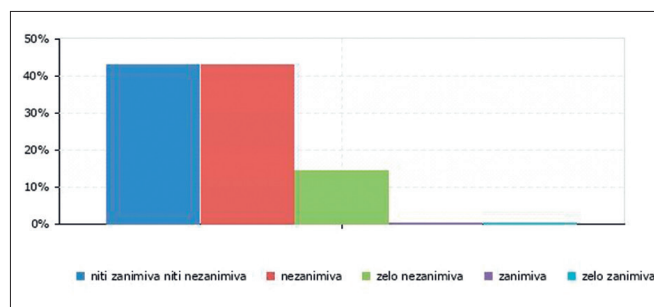
2 [Http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trajnostnirazvoj/ucne\\_oblike\\_in\\_ucne\\_metode.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trajnostnirazvoj/ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf), dostopno 7. 12. 2019.

dva razreda (paralelki) četrtega letnika v izobraževalnem programu ekonomski tehnik. V enem razredu je bila učna ura izvedena po metodi študija primera (skupina 1), pri drugem pa po metodi razlage (skupina 2). Učni cilji, ki smo jih želeli doseči, so bili enaki. Namen je bil preskusiti dva različna pristopa obravnavanja iste učne vsebine, da bi ugotovili, ali uporaba enega ali drugega načina vpliva na zainteresiranost dijakov za aktivno sodelovanje in ali se bo to poznalo pri evalvaciji znanja. Evalvacija je potekala ob koncu šolske ure. V prvem delu evalvacije nas je zanimalo, kakšno je subjektivno mnenje dijakov o zanimivosti in usvojenem znanju. Dijaki obeh skupin so morali po končani učni uri najprej odgovoriti na dve kratki anketni vprašanji (Slike 1, 2, 3, 4). V drugem delu evalvacije so odgovorili še na sedem kratkih vprašanj, s katerimi so pokazali, ali so usvojili osnovne pojme, definicije in elemente odškodninskega prava. Med štirimi možnimi odgovori so izbirali pravi. Čas za odgovore je bil omejen. Tako smo dobili še objektivno povratno informacijo o usvojenem znanju v obeh proučevanih skupinah (Slika 5). Anketni vprašalnik smo pripravili na mobilni spletni aplikaciji, dijaki so prek telefonov odgovarjali na zastavljena vprašanja. Rezultati ankete so prikazani v grafih. Evalvacija je trajala pet minut.

V predstavljenem primeru so dijaki spoznavali pojem odgovornost za škodna ravnanja. Predstavljen je bil primer iz sodne prakse, pri katerem starši učenca odškodninsko tožijo starše drugega učenca za povzročeno škodo. Da bi bila tema bolj zanimiva, je bilo dijakom povedano, da je bila odločitev sodišča na prvi stopnji napačna in da jo je višje sodišče spremenilo. Do škodnega dogodka je prišlo, ko si je dvanajstletnik po končani uri športne vzgoje oblačil majico in je pri tem, ker je ni uspel potegniti čez glavo, vstal ter v tistem trenutku z zadnjim delom glave ali roke zadel v nos sošolca, ki se je prav takrat obrnil proti njemu. Dijaki so ugotavljali, ali je učencu moralo biti znano, da se mora preoblačiti na način, da pri tem ne maha naokoli in da pri nenadnem vstajanju s klopi pazi, da pri tem ne poškoduje sošolca. Pri tem so morali izhajati iz lastnih izkušenj in ugotavljati sposobnost razsojanja v dani situaciji. Ugotovili so, da je razsojanje dvanajstletnika zagotovo drugačno od razsojanja učenca njihove starosti. S tem so ugotovili enega temeljnih pogojev za deliktno sposobnost subjekta. Seveda so nato morali ugotoviti, ali je dvanajstletnik kriv za storjeno dejanje. Z različnimi mnenji so prišli do metode, ki je dala odgovor na zastavljeno vprašanje. Vprašali so se, kako bi v podobni situaciji ravnala oseba podobnih lastnosti, torej dvanajst let star učenec. Zanimivo je, da so prišli do učinkovite metode, ki jo pri presoji odgovornosti povzročitelja škode uporabljajo tudi sodišča. Čeprav je sodišče prve stopnje presodilo, da bi učencu moralo biti znano, da pri preoblačenju ne sme kriliti z rokami, ker lahko z roko zadene sošolca in ga poškoduje, je presenetljivo večina dijakov zagovarjala stališče, da dvanajstletnik ne odgovarja za škodo. Tako smo prišli do pomembnega spoznanja, da so poškodbe velikokrat posledica naključja in da je v tem primeru treba upoštevati načelo »casum sentit dominus«, na podlagi katerega škodo trpi sam poškodovan učenec. Spoznali so krivdno odgovornost, ki nastane kot posledica naklepnega ravnanja ali malomarnosti, zaradi česar je bila kasnejša teoretična predstavitev pojmov iz študije primera lažja, dijaki so aktivno sodelovali in sami poskušali sooblikovati definicije temeljnih pravnih pojmov v odškodninskem pravu.

## REZULTATI IN UGOTOVITVE Z RAZLAGO

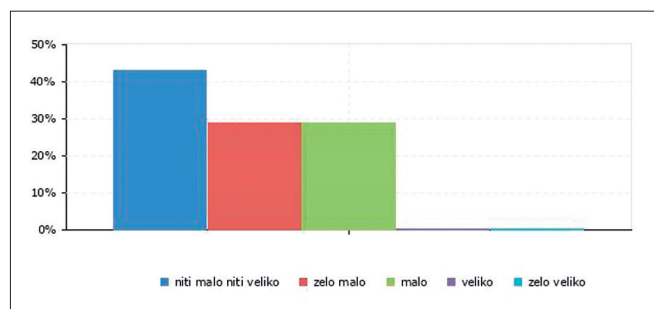
Evalvacija dijakov, katerih učenje je potekalo po omenjeni metodi, je pokazala pomembno razliko pri rezultatu *zanimivost predstavljene teme in usvojeno znanje pri pouku* v primerjavi z rezultati dijakov, ki so sledili predavanju po tradicionalni metodi. Skupina, pri kateri je bila učna ura izvedena po metodi študija primera, je bila nad metodo navdušena, njihova povratna informacija je bila, da so se zelo veliko naučili med poukom, da so bolj motivirani ... Posebej jim je bilo všeč, da so lahko aktivno sodelovali in sami prišli do pomembnih spoznanj, ki so jim omogočila lažje razumevanje teoretičnih osnov. Sliki 1 in 2 prikazujeta odgovore dijakov po končani učni uri s temo *Odgovornost za škodna ravnanja*, pri kateri je bila uporabljena klasična metoda razlage.



Vir: Anketa.

► SLIKA 1. Ali je bila učna ura zanimiva? (Skupina 2 – metoda razlage)

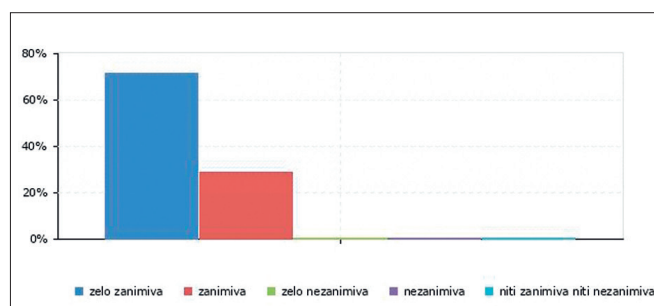
Iz odgovorov dijakov je razvidno, da jim frontalni način poučevanja z uporabo metode razlage ni bil zanimiv. S Slike 2 je razvidno, da je bila večina dijakov prepričana, da se pri pouku ni veliko naučila.



Vir: Anketa.

► SLIKA 2. Ali sem se pri uri veliko naučil? (Skupina 2 – metoda razlage)

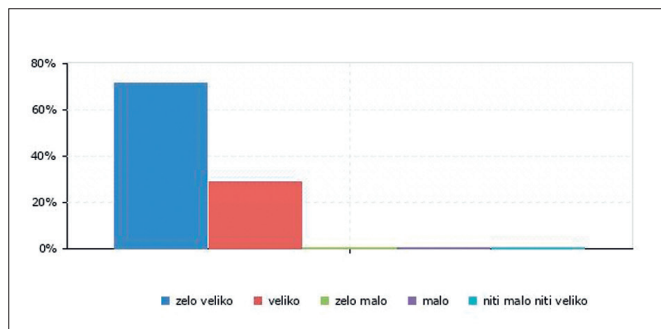
Sliki 3 in 4 prikazujeta odgovore dijakov o zadovoljstvu z učno uro pri uporabljeni metodi študija primera.



Vir: Anketa.

► SLIKA 3. Ali je bila učna ura zanimiva? (Skupina 1 – študija primera)

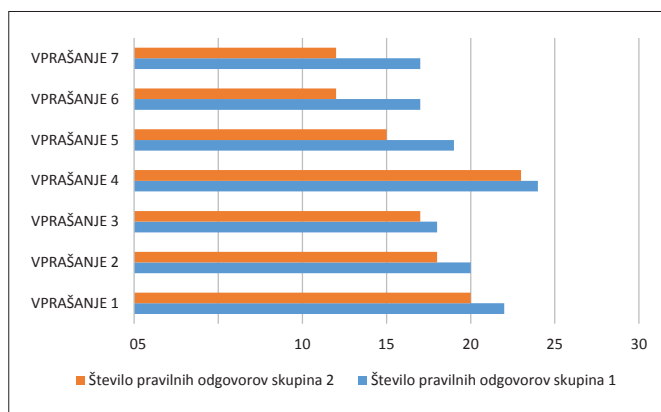
Pri analizi rezultatov ankete dijakov po uporabi učne metode študija primera je bilo ugotovljeno, da je bilo zadovoljstvo dijakov s pripravljeno uro veliko boljše. Večina je menila, da je bila ura zanimiva in da so se veliko naučili.



Vir: Anketa.

► SLIKA 4. Ali sem se pri uri veliko naučil? (Skupina 1 – študija primera)

Slika 5 prikazuje število pravih odgovorov na sedem zastavljenih vprašanj o obravnavani temi odškodninska odgovornost. Dijaki so morali med štirimi možnimi odgovori izbrati pravih. V prvi skupini je odgovarjalo 25 dijakov, v drugi pa 24. Čas za odgovore je bil omejen.



Vir: Anketa.

► SLIKA 5. Število pravih odgovorov (skupina 1 – študija primera, skupina 2 – metoda razlage)

Iz analize rezultatov je razvidno, da se rezultati razlikujejo glede zanimivosti predstavljene teme in usvojenega znanja pri pouku glede na uporabljen metodo. Vzroke je mogoče iskati v motivaciji dijakov. V strokovnih šolah so pogosto dijaki, ki so imeli že na primarnem osnovnošolskem nivoju šolanja slabši učni uspeh in slabše delovne navade. Zato je takšne dijake težje motivirati, da se na uro pripravijo, da ostanejo zbrani in skoncentrirano sledijo pouku. Večjo aktivacijo dijakov je mogoče doseči z vpeljavo bolj dinamičnih učnih metod poučevanja.

V analizi se je pokazalo, da je bil subjektivni občutek dijakov o zanimivosti teme in usvojenem znanju nekoliko drugačen, kot je pokazala kratka evalvacija, pri kateri so dijaki odgovarjali na zastavljena vprašanja na temo odškodninske odgovornosti. Čeprav je imela skupina, pri kateri je bila tema obravnavana po klasični razlagalni metodi, občutek, da so se pri pouku malo naučili, rezultati drugega dela evalvacije niso bili tako slabi. Največje odstopanje pri številu pravih odgovorov prve in druge skupine se je pokazalo pri zadnjih treh vprašanjih, ki so spadala v višjo taksonomsko lestvico znanja in so zahtevala razumevanje

obravnavane teme. Pri tem so pokazali boljše znanje dijaki, ki so temo obravnavali po metodi študija primera.

## SKLEP

Pri študiju primera izhajamo iz konkretnega primera, ki naj bi izhajal iz realnega življenja, dijakom naj bi bil blizu in bi ga dobro poznali. Z analizo primera dijaki pridejo do pomembnih spoznanj, ki jim omogočajo lažje razumevanje pogosto zanje manj zanimivih abstraktnih vsebin. Dijaki s pridobljeno izkušnjo lažje procesirajo zahtevne teoretične osnove, ki so zaradi svoje abstraktnosti velikokrat odbijajoče zanje in se jih s težavo lotijo. Učitelji kot strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja pri poučevanju vse bolj vključujejo nove metode, ki se razlikujejo od tradicionalnih, po katerih je učila generacija učiteljev pred njimi. Zavedati se je treba, da se obnašanje in značilnosti generacije mladostnikov vsako desetletje opazno spremenijo. Tako poznamo generacijo X, Y, Z itd. Generacij učencev, ki so samoumevno spoštovale avtoriteto učitelja in se trudile slediti razlagi učitelja, ni več. Izjemna intenzivnost bombardiranja z informacijami in neprestana vzpodbuda možganskih nevronov mladostnika zahtevata od učitelja, da naredi učne ure dinamične, saj drugače težko vzpostavi ustrezno disciplino in primerno aktiviranost učencev za pouk. In eden od učinkovitih pripomočkov za zanimivejši in bolj dinamičen pouk je prav uporaba sodobnih metod poučevanja, med katerimi se je metoda študija primera med dijaki v programu ekonomski tehnik pri predmetu sodobno gospodarstvo izkazala kot zelo učinkovita.

## VIRI IN LITERATURA

Starman, B. (2013). Študija primera kot vrsta kvalitativne raziskave. *Sodobna pedagogika* 1/2013, 66-81.

[Http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trajnostnirazvoj/ucne\\_oblike\\_in\\_ucne\\_metode.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trajnostnirazvoj/ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf), dostopno 7.12.2019.

# POUČEVANJE UČENCA Z ASPERGERJEVIM SINDROMOM

## *Teaching a Student with Asperger's Syndrome*

### UVOD

Aspergerjev sindrom (v nadaljevanju AS) je razvojna motnja, ki jo uvrščamo v skupino motenj avtističnega spektra. Ioan (2006) ocenjuje, da ima v splošni populaciji ena od tristo tih oseb AS in da ga pogosteje prepoznamo pri moških kot pri ženskah. AS so imeli tudi posamezniki, ki so s svojimi edinstvenimi sposobnostmi in specifičnimi interesi pripomogli k izjemnim zgodovinskim dosežkom. To so Michelangelo Buonarroti, Isaac Newton, Jonathan Swift, Thomas Jefferson, Vincent van Gogh, Albert Einstein, Alan Turing in številni drugi. V prispevku bom jedrnato predstavila AS na splošno, v nadaljevanju pa se bom osredotočila na specifično delovanje učencev z AS na področju vedenja in govora in nanizala nekaj priporočil za poučevanje učencev z AS, ki jih uporabljam pri delu z omenjeno populacijo.

### KAJ JE ASPERGERJEV SINDROM

»AS je razvojna motnja, ki sodi v skupino motenj avtističnega spektra. Za to skupino motenj so značilni primanjkljaji na področju socialne interakcije in komunikacije ter omejen izbor interesov, ki se odraža v igri, domišljiji in vedenju. Pogosto strokovnjaki to motnjo opisujejo kot avtizem brez motnje v duševnem razvoju (ali visoko funkcionalni avtizem) oziroma blagi avtizem.« (Jurišič in Kompan Erzar, 2012: 71) To motnjo je leta 1944 opisal Hans Asperger. Avtor je predstavil štiri otroke, stare od 6 do 11 let. Omejeni otroci so imeli veliko težav s socialnimi spretnostmi in so se, kljub ustreznim kognitivnim sposobnostim, težko vključili v skupino vrstnikov. Aspergerjevi opisi so še vedno vključeni v opredelitve AS in zajemajo naslednja področja: **primanjkljaji v nebesedni komunikaciji** (omejena uporaba mimike in kretenj, težave v razumevanju nebesednih sporočil sogovorca), **posebnosti v besedni komunikaciji** (melodija in slog pripovedovanja sta izjemno natančna, težko vzdržujejo temo pogovora, njihova komunikacija je pogosto enosmerna), **naravnost k intelektualiziranju čustev** (težko intuitivno razumejo čustva in komunikacijo drugih, kar pogosto vodi v nerazumevanje okolice), šibko zavedanje telesa (nenavadna drža in zavedanje telesne sheme, pri svojih učencih opažam hojo po prstih) **in težave pri socialnem prilagajanju**, kar je posledica vseh prej naštetih dejavnikov (Jurišič in Kompan Erzar, 2012).

Učenci z AS imajo potrebo po druženju z vrstniki, vendar težko navezujejo stike. Nekateri so verbalno zelo zgovorni, manj pa uporabljajo kretnje in mimiko obraza kot njihovi vrstniki. Jurišič (2016) pravi, da lahko učenec z AS o temi, ki ga zanima, razlaga v nedogled, pri čemer sta melodija in slog pripovedovanja zelo natančna. Med pripovedovanjem o njemu zanimivi temi bo imel učenec z AS težave s prebiranjem neverbalnih sporočil z obraza sogovornika ter tako spregledal, da razlaga o temi, ki sogovornika že dolgo ne zanima več.

Pri svojem delu z mladostniki, ki imajo AS, kot najbolj značilne opažam predvsem šibkejšo socialne spretnosti, saj težko razumejo neverbalno govorico sogovornika. Težave imajo tudi pri razumevanju sarkazma in cinizma in težko prepoznavajo ter izražajo čustva. Njihova motorika je lahko okorna, lahko imajo šibkejšo finomotorične spretnosti, zaradi česar potrebujejo več časa za prepis. Opažam tudi hojo po prstih.

Poučevanje učencev z AS je svojevrsten izziv, saj se učenci z AS na senzorne dražljaje odzivajo drugače. Nekatere motita hrup in svetloba ter težko senzorno integrirajo več dražljajev hkrati. Lahko se zgodi, da učenec z AS v razredu učitelju kaže bok ali hrbet, vendar ga sočasno pozorno posluša. V splošni populaciji ima ena od tristo tih oseb AS, ki ga pogosteje prepoznamo pri moških kot pri ženskah. AS so imeli tudi posamezniki, ki so s svojimi edinstvenimi sposobnostmi in specifičnimi interesi pripomogli k izjemnim zgodovinskim dosežkom. To so Michelangelo Buonarroti, Isaac Newton, Jonathan Swift, Thomas Jefferson, Vincent van Gogh, Albert Einstein, Alan Turing in številni drugi (Ioan, 2006).

### PRIPOROČILA PRI POUČEVANJU UČENCA Z ASPERGERJEVIM SINDROMOM

Kesič Dimic (2010) in Jurišič (2016) navajata naslednja priporočila, ki jih lahko prenesemo na različna področja v šoli in zunaj nje:

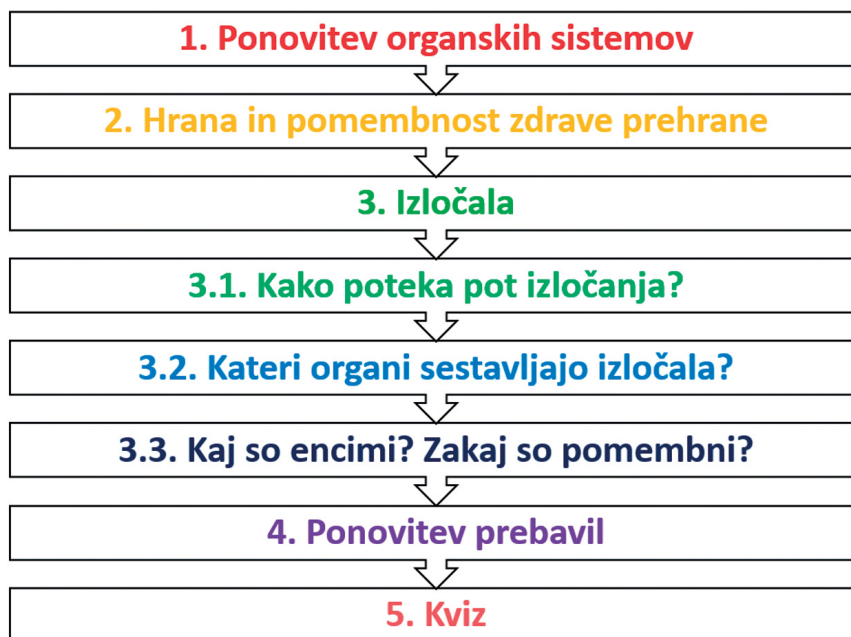
- Na začetku učne ure razložimo strukturo ure, ki bo sledila, in ji dosledno sledimo.
- Pri podajanju navodil uporabljamo preprosto in konkretno izražanje. Dajemo po eno navodilo hkrati. Izogi-

- bajmo se podrobnostim, ki bi učenca z AS odvrnile od bistva.
- Učencu jasno povemo, ko od njega pričakujemo odgovor.
- Po navodilu počakamo na njegov odgovor.
- Namesto vprašanja: »Ali razumeš?« mu rečemo: »Povej mi, kaj moraš storiti.«
- Nalogo razdelimo na več manjših podvprašanj.

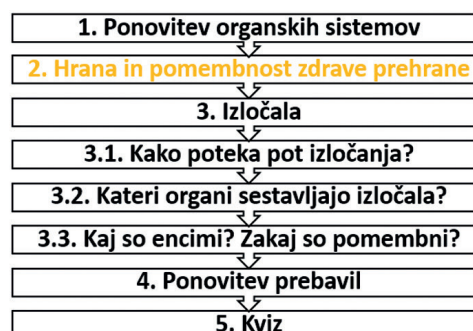
- Uporabljajmo metode vizualnega učenja. Celoto prikazimo vizualno, kar je podpora pri tem, da učenec z AS »vidi« celotno sliko.
- Omogočimo mu podaljšan čas za ocenjevanje znanja.
- Uporabljajmo kontrolne sezname, ki učencu z AS omogočijo oznako že opravljenega koraka/naloge.

V nadaljevanju sledita sliki s primerom ponazoritve strukture učne ure in primeroma vizualne metode učenja.

## IZLOČALA – POTEK DANAŠNJE UČNE URE



► SLIKA 1. Na začetku učne ure najavimo strukturo te. Ustno opišemo zaporedja dejavnosti. Priporočeno je, da se zaporedje dejavnosti predstavi tudi pisno. Iz slike je razvidno, kako lahko zaporedje dejavnosti prikažemo na diapozitivu.

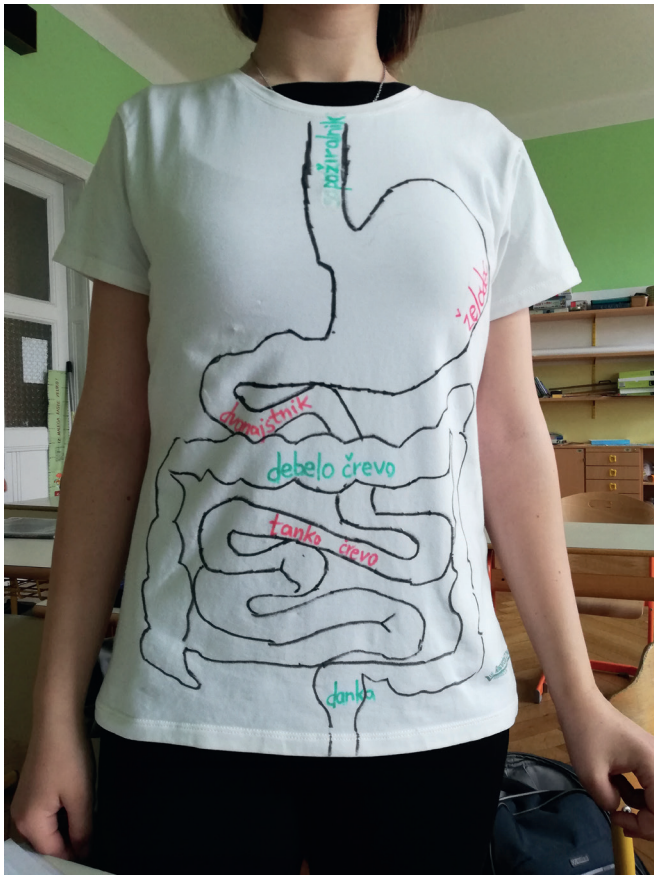


### HRANA JE POMEMBNA ZA:

- Rast
- Obnovo celic
- Energijo



► SLIKA 2. V desnem zgornjem delu diapozitiva je barvno označeno, v katerem delu učne ure smo.



► SLIKA 3. Z vizualno metodo učenja spodbujamo vidno pomnjenje in povezovanje elementov v zaokroženo celoto.



► SLIKA 4. Pri pouku družboslovja uporabljamo didaktično igro »Ticket to ride Europe«, ki spodbuja sodelovalno učenje in urjenje socialnih spretnosti znotraj skupine, strateško mišljenje ter hkrati vidno pomnjenje večjih evropskih mest ter krepi orientacijo znotraj Evrope (Moon, 2004).

## SOCIALNA PRAVILA

Učenca z AS moramo dosledno poučevati razredna in socialna pravila, saj se nenapisanih pravil socialnega vedenja ne zaveda in nenamerno govori ali dela stvari, ki druge učence lahko užalijo. Ko učencu z AS razložimo pravila, se jih v veliki večini strogo drži. Velikokrat pride do situacij, ko vedenje učenca z AS ni v skladu z nenapisanimi pravili vedenja. Attwood (2007) pravi, da v ta namen številni učitelji in svetovalni delavci uporabljajo tehniko »socialnih zgodb«, ki se uporablja za učenje ustreznega socialnega vedenja in se je izkazala za zelo uspešno.

Gray (1994) razloži, da s pomočjo kratke zgodbe opišemo določeno situacijo, povemo, kaj se dogaja in zakaj, ter razložimo ustrezna socialna dejanja. Zgodba je sestavljena iz štirih vrst povedi:

**Opisovalne povedi** objektivno opišejo kraj dogajanja in nastopajoče. Te povedi nam povedo, kaj osebe delajo, in razložijo, zakaj to počnejo.

**Povedi perspektive** učencu opišejo in razložijo reakcije ter občutja nastopajočih v dani situaciji.

**Usmerjevalne povedi** učencu povedo, kaj se pričakuje, da v dani situaciji stori ali reče.

**Kontrolne povedi** učencu pomagajo razviti strategije, da si lažje zapolni, kaj storiti in kako razumeti podobno situacijo. Smiselno je, da jih v večji meri predlagajo in zapišejo učenci sami.

Gray (1994) poudari, da mora med zgoraj opisanimi vrstami povedi obstajati ustrezno razmerje. Pri analizi situacije je smiselno uporabiti eno usmerjevalno ali kontrolno poved in od dve do pet opisovalnih povedi ali povedi perspektive. Upoštevanje tovrstnega razmerja nam omogoči, da zgodba ne postane seznam pravil, temveč učencu tudi razloži, kdaj naj jih upošteva in zakaj. Izbirajmo besede, ki so primerne učencu starosti in njegovim verbalnim orodjem. Zgodbo lahko tudi zapišemo v prvi osebi in v sedanjiku, saj bo imel tako mladostnik občutek, da se dogaja v tem trenutku. To pripomore k temu, da zgodbo doživlja bolj osebno. Učitelji mladostnikov z AS lahko zgodbo napišejo z uporabo zahtevnejšega besednjaka, lahko pa učencu pomagajo tudi pri izdelavi stripa. Zgodba lahko govori o pravilih vedenja med poukom ali opisuje, kaj storiti in reči, če med nakupovanjem v trgovini sreča sošolca.

Atwood (2007) navede primer socialne zgodbe, ki sledi.

V moji šoli je veliko prostorov (opisovalna poved). Enemu prostoru se reče jedilnica (opisovalna). Učenci malice po navadi jedo v jedilnici (opisovalna). Učenci zaslišijo zvonec za malice in vedo, da se morajo pri vratih postaviti v vrsto (poved perspektive). Učenci so lačni in takoj hočejo jesti (poved perspektive). V vrsti stojimo zato, ker želimo biti pravični do tistih, ki v vrsti stojijo najdlje (poved perspektive). Vsak učenec, ki bo prišel za menoj, se bo postavil na konec vrste (usmerjevalna poved). Ko bom prišel jaz, se bom postavil na konec vrste (usmerjevalna poved). Poskusil bom mirno in tiho stati v vrsti, dokler ne bom na vrsti

(usmerjevalna). Vrste za malice se premikajo počasi, tako kot to počne moja najljubša žival – želva (kontrolna poved). Včasih se vrsta premika hitreje, včasih počasneje, občasno pa se celo ustavi (kontrolna). Učitelji in sošolci bodo zadovoljni, če bom tiho čakal v vrsti (poved perspektive).

Zgornjo socialno zgodbo sem izbrala, ker so odmori najprijetnejši del šolskega dne za večino učencev, vendar ne za učenca z AS. Odmori so zanj bolj obremenjujoči, saj sta v tem času pomanjkljiva nadzor in struktura. V skupnih prostorih se odvija intenzivno družabno življenje z veliko hrupa, kar za večino učencev z AS ni prijetno.

Učenec z AS sčasoma usvoji pravila socialnega vedenja, vendar za to potrebuje navodila in pomoč pri analizi dogodkov in perspektiv. Pravil socialnega vedenja se učenec z AS ne more naučiti z naravno intuicijo.

## JEZIK

Učenci z AS fonologijo in sintakso obvladajo podobno kot njihovi vrstniki, razlike se pa pojavijo na določenih področjih pragmatike (uporaba jezika v socialnem kontekstu – reševanje pogovora, premagovanje nagnjenosti k dajanju nerelevantnih pripomb, presojanje, kdaj ne motiti pogovora), semantike (ne pomisli na več možnih pomenov, besedne zveze dobesedno interpretira) in prozodije (nenavaden ton, naglas ali ritem). Ta značilni govorni profil je prvi opisal Hans Asperger (Attwood, 2007).

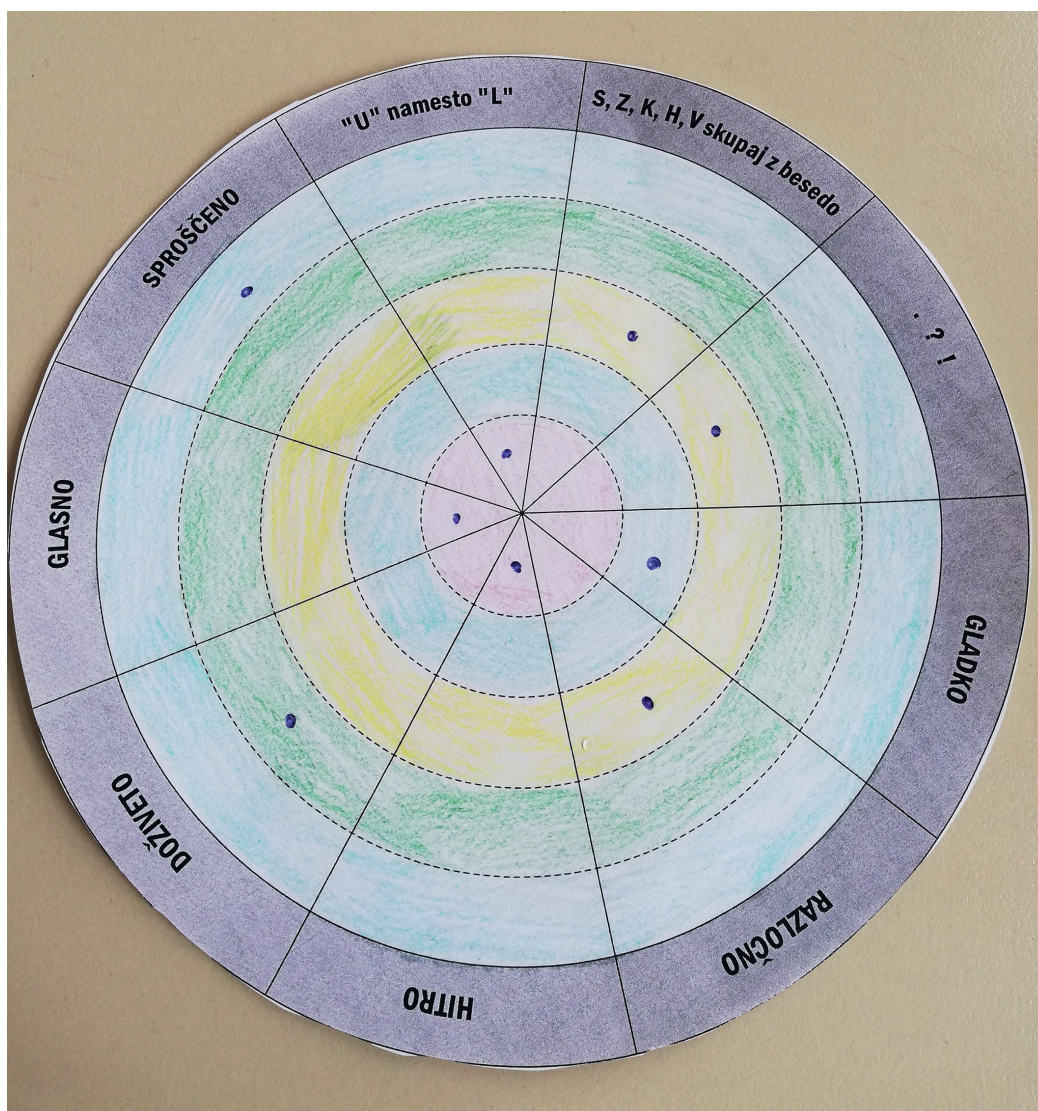
## Strategije za razvoj govornih veščin

Attwood (2007) predlaga strategije za razvoj govora, ki sem ji razdelila na strategije za razvoj pragmatike, strategije za razvoj semantike in strategije za razvoj prozodije.

### Strategije za razvoj pragmatike

Učenca naučimo:

- primernih izjav za začetek pogovora,
- prositi za pojasnilo v primeru zmedenosti,
- primernih sočutnih izjav,
- prepoznati znake oziroma namige, kdaj je v pogovoru primeren trenutek za odgovor ali za prekinitev pogovora,



► SLIKA 5. Učenca spodbujamo k samoevalvaciji branja. Skupaj z njim in ob pomoči pripomočka za formativno spremljanje (bralnega kolesa) tvorimo jasno in kratko povratno informacijo. Učenci po poslušanju svojega branja na krogu označijo, kje se nahajajo pri posameznem kriteriju uspešnosti. Bolj kot je učenec pri branju uspešen, bližje naredi simbol sredini bralnega kolesa (Novak, L., Vršič, V., Nedeljko, N., Dolgan, K., Dolinar, M., Kerin, M., ... Podbornik, K., 2018).

- uporabljati socialne zgodbe ali stripovske pogovore za pisno in slikovno predstavo različnih ravni komunikacije.

#### Strategije za razvoj semantike

- Izogibajmo se sarkastičnim in ciničnim izjavam.
- Premislimo, kako bi si učenec lahko napačno razlagal našo izjavo ali navodilo.
- Razložimo mu metafore, preneseni pomen ipd.

#### Strategije za razvoj prozodije

Učenca spodbujajmo k pravilnemu naglaševanju, ritmu in tonu za poudarjanje ključnih besed in k dodajanju čustvenega prizvoka.

Pri glasnem branju umetnostnega besedila učenca spodbujamo k doživetemu in sproščenemu branju. Pred glasnim branjem z učencem ponovimo, katera so tista področja branja, na katera bo med branjem usmeril največ pozornosti. Po glasnem branju učencu pomagamo pri samoevalvaciji branja, pri čemer si lahko pomagamo tudi s pripomočkom.

### SKLEP

Učenci z Aspergerjevim sindromom potrebujejo dosledno učenje socialnih pravil in govornih veščin. Pri tem smo jim v veliko podporo specialni in rehabilitacijski pedagogi in predmetni učitelji, ki jih lahko na tej poti podpremo s predstavljenimi strategijami, ki so uporabne tudi za poučevanje učencev, ki nimajo prepoznanih posebnih potreb.

#### VIRI IN LITERATURA

Attwood, T. (2007). *Aspergerjev sindrom: Priročnik za starše in strokovne delavce*. Ljubljana: Megaton.

Gray, C. (1994). *Comic Strip Conversations*. Arlington: Future Horizons.

Ioan, J. (2006). *Asperger's Syndrome and High Achievement: Some Very Remarkable People*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Jurišič, B. (2016). *Otroci z avtizmom: Priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.

Kesič Dimić, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Rokus Klett.

Jurišič, B., Kompan Erzar, K. (2012). [Spremna beseda]. V: A. Klemenc, *Kako je biti jaz: Knjiga o fantu z Aspergerjevim sindromom*. Ljubljana: DZC Janeza Levca.

Moon, A. (2004). *Ticket to Ride Europe* [družabna igra]. Days of Wonder, Inc.

Novak, L., Vršič, V., Nedeljko, N., Dolgan, K., Dolinar, M., Kerin, M., ... Podbornik, K. (2018). *Formativno spremljanje na razredni stopnji: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.











Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

#### **NAROČANJE**

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
**zalozba@zrss.si**

faks:  
01/3005 199

#### **Cena posameznega izvoda**

1-2/2020 je 25,00 €.

#### **Letna naročnina**

**(6 števil):**

50,00 €

za šole in druge ustanove

37,50 €

za individualne naročnike

18,50 €

za dijake, študente,  
upokojence

V cenah je vključen DDV.

