

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
SPECIALNA IN REHABILITACIJSKA PEDAGOGIKA

**MANCA VERNIG**

**OBLIKE DELA IN AKTIVNOSTI NA SOCIALNEM IN  
EMOCIONALNEM PODROČJU ZA NADARJENE  
UČENCE V OSNOVNIH ŠOLAH**

**MAGISTRSKO DELO**

Ljubljana, 2012

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
SPECIALNA IN REHABILITACIJSKA PEDAGOGIKA

**MANCA VERNIG**

**OBLIKE DELA IN AKTIVNOSTI NA SOCIALNEM IN  
EMOCIONALNEM PODROČJU ZA NADARJENE  
UČENCE V OSNOVNIH ŠOLAH**

**MAGISTRSKO DELO**

Mentorica: prof., dr. Simona Tancig

Somentor: prof., dr. Drago Žagar

Ljubljana, 2012



## ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici, prof., dr. Simoni Tancig ter somentorju prof., dr. Dragu Žagarju za strokovno pomoč, svetovanje, usmerjanje in podporo pri osnovanju ter izdelavi magistrskega dela.

Zahvaljujem se tudi ravnateljem, svetovalnim delavcem ter učiteljem vseh v raziskavi sodelujočih šol, da so mi omogočili izvedbo raziskave ter da so v raziskavi sodelovali.

Zahvaljujem se Ljubici Pompe, ki mi je veliko pomagala pri izvedbi raziskave.

Zahvaljujem se prijateljicama Maji Miklič za kritično branje ter popravljanje magistrskega dela ter Maji Škafar za pomoč in svetovanje pri empiričnem delu magistrskega dela.

Zahvaljujem se Duški Eržen za lektoriranje magistrskega dela ter Stacey Karlovšek za lektoriranje angleškega prevoda.

Zahvaljujem se svoji družini, mami Darji Vernig, očetu Sreču Vernigu ter sestri Urški Vernig za vso pomoč, spodbude, kritični pregled magistrskega dela ter urejanje vseh zadev v Sloveniji v času mojega bivanja v Avstraliji. Zahvaljujem se jim tudi, da so mi celo življenje stali ob strani ter me vedno podpirali in spodbujali.

Zahvaljujem pa se tudi mojemu zaročencu, dr. Juretu Kokalju za strokovno svetovanje, pomoč ter spodbudo pri osnovanju magistrskega dela. Zahvaljujem se mu tudi za vso podporo in spodbudo pri sprejemanju pomembnih odločitev ter da mi je omogočil, da sem si za magistrsko delo lahko vzela dovolj časa in se v delo poglobila.

Zahvaljujem se tudi vsem tistim, ki jih prej nisem omenila, pa so pripomogli k nastanku tega dela.



## IZVLEČEK

Nadarjeni učenci imajo lahko precejšnje težave na socialnem oziroma emocionalnem področju, ki so dostikrat drugačne od težav njihovih vrstnikov. Za reševanje teh težav potrebujejo ustrezno pomoč. V magistrskem delu so povzeta teoretična izhodišča o zgoraj omenjenih težavah nadarjenih ter navedene oblike dela in aktivnosti, ki zmanjšujejo obseg tovrstnih težav. Raziskovalni problem magistrskega dela je proučitev izvajanja pomoči nadarjenim na socialnem in emocionalnem področju. V raziskavo so bili vključeni učitelji (N = 299) in svetovalni delavci (N = 30) slovenskih osnovnih šol. Uporabljen je bil Vprašalnik za učitelje o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence, ki sem ga za potrebe raziskave oblikovala sama, ter Kontrolni seznam za analizo vseh individualiziranih programov za nadarjene na šoli, ki so ga izpolnili strokovni delavci.

V raziskavi se kombinirata kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristop. V okviru kvantitativnega pristopa so bile uporabljene metode faktorska analiza, hi kvadrat preizkus za delež, t test za en vzorec ter t test za neodvisna vzorca. V okviru kvalitativnega pristopa je bila oblikovana končna teoretična formulacija z namenom urejanja množice odgovorov ter iskanju povezav med njimi.

Ugotovljeno je bilo, da v individualiziranih programih za nadarjene ni vključenih dovolj oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oziroma emocionalno področje. Pri oblikovanju individualiziranih programov se večinoma upošteva potrebe nadarjenih na kognitivnem področju, čeprav več kot polovica učiteljev (52%) opaža težave na socialnem oz. emocionalnem področju pri tistih nadarjenih učencih, ki jih poučuje. Iz rezultatov raziskave je razvidno, da so pomembne oblike dela in aktivnosti na socialnem oziroma emocionalnem področju za nadarjene tiste, ki jim preko dela oziroma učenja nudijo možnosti za druženje, učenje socialnih veščin ter spoznavanje prijateljev s podobnimi interesi. Pomembno jim je pomagati tudi pri spodbujanju pozitivne samopodobe in jih navajati na pozitivno samovrednotenje. Pri delu z nadarjenimi naj se izhaja iz notranje motivacije nadarjenega in se jih navaja na samostojnost.

## KLJUČNE BESEDE

Nadarjeni učenci, individualizirani programi, socialni razvoj, emocionalni razvoj, oblike dela in aktivnosti, asinhroni razvoj, povišana vzdražljivost

## TITLE

### **Activities for Gifted Students in Social and Emotional Areas in Elementary Schools**

## ABSTRACT

Gifted students often have social and emotional problems, which are usually different from their peers' problems. In dealing with these problems, they need appropriate help and support. This master's thesis gives a theoretical background on these problems and also provides suggestions on the types of activities that may help in dealing with them. The research problem seeks to investigate how to properly help gifted students in social and emotional areas. Participants of the investigation were elementary school teachers (N= 299) and elementary school counselors (N= 30). In the study, I have designed and used The Questionnaire for Teachers About Importance of Performing Activities for Gifted, to perform a survey. Furthermore, I have also used The Check List to analyze all individualized programs for gifted students at selected schools, which were filled in by school counselors.

In this study, the quantitative and qualitative research complement each other. Within quantitative research, the following methods were used: factor analysis, chi square test for proportion, one-sample t test and independent-samples t test. Within qualitative research, the final theoretical formulation was implemented to arrange and manage a great number of answers and to find the connections between them.

As a result of this study I have found that individualized programs for gifted students do not include sufficient activities in social or emotional areas. When planning individualized programs, the students' needs in cognitive areas are mostly considered, even though more than half of the teachers (52%) notice that the gifted students they teach have problems in social or emotional areas. Results of the analysis also indicate that the most important activities for gifted students in social or emotional areas are those that give them the opportunity to socialize, learn social skills and meet true peers, indirectly through work and learning. It is also important to help gifted students to improve their self-esteem and to foster their positive self-evaluation. Counseling gifted students should be based on gifted students' intrinsic motivation and should focus on facilitating them to be more independent.

## KEY WORDS

Gifted students, Individulized programs for gifted students, Social development, Emotional development, Asynchronous development, Overexcitability

# KAZALO

<b>1</b>	<b>UVOD.....</b>	<b>1</b>
1.1	OPREDELITEV NADARJENOSTI .....	7
1.2	ZNAČILNOSTI NADARJENIH.....	9
1.2.1	<i>Psihična povišana vzdražljivost.....</i>	<i>14</i>
1.2.2	<i>Asinhron razvoj nadarjenih .....</i>	<i>18</i>
1.3	TEŽAVE NADARJENIH .....	20
1.3.1	<i>Težave nadarjenih na socialnem področju .....</i>	<i>23</i>
1.3.1.1	Odnosi z vrstniki ter občutek drugačnosti .....	25
1.3.1.2	Socialna izolacija .....	26
1.3.1.3	Uporaba socialno sprejemljive maske .....	27
1.3.1.4	Odnos do staršev .....	29
1.3.1.5	Razlike med spoloma .....	30
1.3.2	<i>Težave nadarjenih na emocionalnem področju .....</i>	<i>32</i>
1.3.2.1	Dokazovanje nadarjenosti .....	33
1.3.2.2	Perfekcionizem .....	35
1.3.2.3	Občutek krivde zaradi uspešnosti.....	37
1.3.2.4	Notranji konflikt.....	38
1.4	OBLIKE POMOČI NADARJENIM .....	40
1.4.1	<i>Namen pomoči nadarjenim- družbeno koristen napredek v primerjavi z otrokovim razvojem.....</i>	<i>41</i>
1.4.2	<i>Individualizirani programi za nadarjene učence.....</i>	<i>43</i>
1.4.2.1	Koncept odkrivanja nadarjenih v Sloveniji .....	45
1.4.3	<i>Izobraževanje nadarjenih .....</i>	<i>48</i>
1.4.3.1	Segregacija in integracija .....	48
1.4.3.2	Pospesovalni in obogatitveni program .....	52
1.4.4	<i>Oblike dela in aktivnosti za nadarjene v Sloveniji.....</i>	<i>57</i>
1.4.5	<i>Pomoč nadarjenim.....</i>	<i>59</i>
1.4.5.1	Pomoč na socialnem področju.....	63
1.4.5.2	Pomoč na emocionalnem področju .....	65
1.4.5.3	Primeri oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na pomoč nadarjenim na socialnem oziroma emocionalnem področju .....	72
<b>2</b>	<b>OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN CILJI RAZISKAVE.....</b>	<b>74</b>
<b>3</b>	<b>TEMELJNE RAZISKOVALNE HIPOTEZE.....</b>	<b>77</b>
<b>4</b>	<b>METODA.....</b>	<b>79</b>
4.1	UDELEŽENCI RAZISKAVE.....	79
4.1.1	<i>Udeleženci- kvantitativni del raziskave.....</i>	<i>81</i>
4.1.1.1	Prva skupina: učitelji druge in tretje triade osnovnih šol.....	81
4.1.1.2	Druga skupina: svetovalni delavci .....	85
4.1.2	<i>Udeleženci- kvalitativni del raziskave.....</i>	<i>86</i>
4.2	MERSKI INSTRUMENTARIJ .....	87
4.2.1	<i>Vprašalnik za učitelje o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence (VZU).....</i>	<i>87</i>
4.2.1.1	Merske karakteristike vprašalnika za učitelje.....	88
4.2.2	<i>Kontrolni seznam za analizo individualiziranih programov za nadarjene učence (KS)89</i>	<i>89</i>
4.2.2.1	Merske karakteristike kontrolnega seznama.....	89
4.3	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV .....	90
4.4	STATISTIČNA OBDELAVA.....	91
4.4.1	<i>Statistične obdelave podatkov- kvantitativne metode raziskovanja .....</i>	<i>92</i>
4.4.2	<i>Statistične obdelave podatkov- kvalitativna metoda raziskovanja.....</i>	<i>94</i>
<b>5</b>	<b>PRELIMINARNE STATISTIČNE OBDELAVE PODATKOV .....</b>	<b>95</b>
5.1	FAKTORIZACIJA VZU.....	95
5.1.1	<i>Prva faktorska analiza.....</i>	<i>97</i>
5.1.1.1	Komunalitete spremenljivk prve faktorske analize .....	97
5.1.1.2	Delež pojasnjene variance prve faktorske analize .....	100
5.1.1.3	Ekstarhirane komponente prve faktorske analize .....	101



5.1.1.4	Rotiranje komponent prve faktorске analize .....	103
5.1.1.5	Korelacija komponent prve faktorске analize .....	106
	<i>Korelacijska matrika komponent prve faktorске analize .....</i>	<i>106</i>
5.1.2	<i>Druga faktorška analiza- prva skupina spremenljivk .....</i>	<i>107</i>
5.1.2.1	Komunalitete prve skupine spremenljivk druge faktorске analize .....	108
5.1.2.2	Delež pojasnjene variance druge faktorске analize na prvi skupini spremenljivk.....	109
5.1.2.3	Ekstrahirane komponente druge faktorске analize na prvi skupini spremenljivk.....	110
5.1.3	<i>Druga faktorška analiza- druga skupina spremenljivk.....</i>	<i>111</i>
5.1.3.1	Komunalitete spremenljivk druge faktorске analize na drugi skupini spremenljivk .....	111
5.1.3.2	Delež pojasnjene variance druge faktorске analize na drugi skupini spremenljivk.....	113
5.1.3.3	Ekstrahirane komponente druge faktorске analize na drugi skupini spremenljivk.....	114
5.1.3.4	Rotiranje komponent druge faktorске analize na drugi skupini spremenljivk.....	115
5.1.3.5	Korelacija komponent druge faktorске analize na drugi skupini spremenljivk .....	117
	<i>Korelacijska matrika komponent druge faktorске analize na drugi skupini spremenljivk.....</i>	<i>117</i>
5.1.4	<i>Izbrana faktorška rešitev VZU .....</i>	<i>118</i>
5.1.4.1	Prva dimenzija: Socialno emocionalni nivo .....	120
5.1.4.2	Prva poddimenzija kognitivnega nivoja- socialni nivo s kognitivnimi elementi .....	122
5.1.4.3	Druga poddimenzija kognitivnega nivoja- kognitivni nivo s socialnimi elementi .....	124
5.1.4.4	Tretja poddimenzija kognitivnega nivoja- tradicionalno kognitivni nivo.....	125
5.2	DESKRIPTIVNA STATISTIKA ZA VZU .....	129
5.2.1	<i>Test normalnosti porazdelitve.....</i>	<i>133</i>
5.3	DESKRIPTIVNA STATISTIKA ZA KS .....	135
<b>6</b>	<b>REZULTATI IN INTERPRETACIJA .....</b>	<b>137</b>
6.1	PREVERJANJE PRVE HIPOTEZE .....	137
6.2	PREVERJANJE DRUGE HIPOTEZE.....	141
6.3	PREVERJANJE TRETJE HIPOTEZE .....	147
6.4	PREVERJANJE ČETRTE HIPOTEZE.....	153
6.5	PREVERJANJE PETE HIPOTEZE .....	158
6.6	CELOVIT PRIKAZ POMEMBNOСТИ IN IZVAJANJA OBLIK DELA IN AKTIVNOSTI.....	163
6.6.1	<i>Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru socialno emocionalnega nivoja .....</i>	<i>165</i>
6.6.2	<i>Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru socialnega nivoja s kognitivnimi elementi .....</i>	<i>169</i>
6.6.3	<i>Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru kognitivnega nivoja s socialnimi elementi .....</i>	<i>172</i>
6.6.4	<i>Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru tradicionalno kognitivnega nivoja .....</i>	<i>174</i>
6.7	KVALITATIVNA ANALIZA .....	176
6.7.1	<i>Kvalitativna analiza: Problem in cilj.....</i>	<i>176</i>
6.7.2	<i>Kvalitativna analiza: Metoda .....</i>	<i>177</i>
6.7.3	<i>Postopki analize.....</i>	<i>178</i>
6.7.4	<i>Ugotovitve in razprava .....</i>	<i>181</i>
6.7.4.1	Ugotovitve in razprava- 12. vprašanje.....	181
6.7.4.2	Ugotovitve in razprava- 13. vprašanje.....	190
6.7.4.3	Ugotovitve in razprava- opombe.....	198
<b>7</b>	<b>SKLEP .....</b>	<b>202</b>
<b>8</b>	<b>LITERATURA.....</b>	<b>209</b>
	<b>PRILOGE.....</b>	<b>217</b>

## 1 UVOD

Na kaj pomislimo ob besedi nadarjen?

Ob besedi nadarjen ljudje dostikrat pomislijo na nekoga, ki ima veliko prednosti pred drugimi ter mu je v življenju zato lažje, saj vse doseže z manj truda. Vendar pa je dostikrat lahko ravno nasprotno. Nadarjeni se zaradi svojega »daru« lahko soočajo z velikimi socialnimi oziroma emocionalnimi težavami, ki zavirajo ali celo onemogočajo njihov vsestranski razvoj, in so drugačne od težav njihovih vrstnikov. Velikokrat so bolj anksiozni ter manj srečni in manj zadovoljni s svojim življenjem kot njihovi vrstniki. Njihova povečana kapaciteta emocionalnega odziva lahko povzroča veliko ranljivost. Čeprav se včasih tega niti ne zavedajo, lahko potrebujejo ustrezno pomoč.

V Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 2009) je to dejstvo upoštevano, saj je preko različnih oblik dela in aktivnosti nadarjenim omogočen celosten osebni razvoj. Poleg spodbud na intelektualnem področju naj bi bili nadarjeni deležni tudi spodbud in pomoči na socialnem ter emocionalnem področju razvoja. Učitelji imajo pri delu z nadarjenimi veliko vlogo. Zato je pomembno, da dobro poznajo problematiko nadarjenih, še zlasti njihove težave na socialnem oziroma emocionalnem področju ter kako jim pri tem pomagati.

Do sedaj je objavljenih veliko raziskav o nadarjenih. Različni avtorji so raziskovali karakteristike nadarjenih, njihove težave ter reševanje teh težav. Osnovne karakteristike nadarjenih so opisovali Terman (1954), Davis in Rimm (1998) in Grossova (1998). Avtorji (Hollingworth, 1930, Siverman, 2003, Grobman, 2006) navajajo asinhron razvoj kot značilnost nekaterih nadarjenih učencev, pri čemer se asinhronost kaže kot diskrepanca med socialnim, emocionalnim, telesnim in kognitivnim razvojem. Teorija Dabrowskega (1996) temelji na povišani vzdražljivosti, ki obsega pet področij, in sicer psihomotorično, senzorično, intelektualno, imaginativno in emocionalno povišano vzdražljivost, ter se lahko pojavlja pri nadarjenih.

Kot posledica asinhronnega razvoja in prekomerne vzdražljivosti se pri nadarjenih pojavljajo težave na socialnem področju. Avtorji (Hollingworth, 1930, Silverman, 1997, Subotnik in Olszewski-Kubilius, 1997, Gross, 1998, Buescher, 2003, Silverman, 2003, Grobman, 2006, Neihart, 2006), ki so vidno prispevali k raziskovanju področja socialnega razvoja nadarjenih, ugotavljajo, da zaradi drugačnega doživljanja sveta pri nadarjenih lahko prihaja do odtujenosti in socialne izolacije, ki korelira z nadarjenostjo. Želja nadarjenih, da se vključijo v skupnost, lahko vodi v prikrivanje nadarjenosti. Po drugi strani pa lahko pride do nerealnega povečevanja nadarjenosti. Nadarjeni se prilagodijo na socialno okolje tudi z uporabo »maske« pri čemer gre za razvijanje alternativnih, socialno bolj sprejemljivih identitet in potiskanje nadarjenosti in želje po učenju v ozadje. Pri odnosu do staršev in učiteljev lahko prihaja do nekonformizma ter odpora do avtoritet ter manipuliranja.

Prav tako se zaradi asinhronnega razvoja in povišane vzdražljivosti pri nadarjenih pojavljajo tudi težave na emocionalnem področju. Različni avtorji (Emmett in Minor, 1993, Silverman, 1997, Gross, 1998, Cross, 2001, Buescher, 2003, Kerr in Sodano, 2003, Edmus in Edmus, 2005, Grobman, 2006, Neihart, 2006, Hebert in McBee, 2007, Adlešič in Jerman, 2008) opažajo podobne težave nadarjenih, in sicer na področju samopodobe, ki jo niža pretirano kritičen pogled nase in na druge. Poleg tega so prisotne tudi težave s samospoštovanjem, dvom vase, perfekcionizem, samokritika in nenazadnje tudi samokaznovanje. Na področju čustvovanja lahko pride do anksioznosti, depresivnosti, stresa, impulzivnosti, občutkov krivde, opozicionalnosti, besa, težave pa se pojavljajo tudi pri oblikovanju identitete.

Nadarjene se uvršča v skupino otrok s posebnimi potrebami, saj potrebujejo dopolnilo k standardnemu kurikulumu. Na podlagi zakonske določbe o delu z nadarjenimi otroki v Sloveniji jim pripada individualna pomoč, ki je zapisana v individualiziranem programu. Več avtorjev: Žagar, Artač, Bezić, Nagy, Purgaj je v Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 2009) predstavilo namen in cilj individualiziranega programa za nadarjene ter koncept odkrivanja nadarjenih otrok. V okviru koncepta so zapisane tudi smernice za razvijanje socialnih veščin in spodbujanje ustreznega emocionalnega razvoja. Avtorji Makarovič (1985), Nagel

(1987), Strmčnik (1994) so raziskovali namen pomoči nadarjenim, ki lahko izhaja pretežno iz družbeno-koristnega napredka ali pa iz spodbujanja otrokovega razvoja.

Obstajata dva organizacijska pristopa izobraževanja nadarjenih: segregacija ter integracija. Avtorji (Hollingworth, 1930, Terman, 1954, Lovecky, 1986, Silverman, 1997, Subotnik in Olszewski-Kubilius, 1997, Cross, 2001, Buescher, 2003, Adlešič in Jerman, 2008, Težak in drugi, 2008) zelo pozitivno vrednotijo segregacijo, Cross (2002) ter Delisle (2002) pa omenjata tudi pozitivne učinke integracije. Na področju šolanja obstajata dve vrsti programov: pospeševalni ter obogatitveni. Avtorji imajo deljena mnenja glede pospeševalnega programa. Nekaterim se zdi nujno potreben (Terman, 1954, Lovecky, 1986, Gross, 1994, Silverman, 1997) in opažajo njegove pozitivne učinke tudi na socialni in emocionalni razvoj nadarjenega, medtem ko drugi (Hollingworth, 1930) opažajo, da so akcelerirani nadarjeni tarča posmeha, zbadanja in norčevanja.

V literaturi je navedeno veliko različnih oblik dela in aktivnosti z nadarjenimi učenci, ki ne obsegajo zgolj zadovoljitve kognitivnih potreb, temveč zajemajo tudi področje emocionalnega in socialnega razvoja. V okviru oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na emocionalno področje oziroma na področje samosprejemanja, avtorji (Lovecky, 1986, Perrone, 1986, DeVries, 2003, Grobman, 2006, Neihart, 2006, Težak in drugi, 2008) predlagajo strategije, kot so obvladovanje in izražanje emocij, samospoznavanje, krepitev samospoštovanja, zmanjševanje anksioznosti, povišanje kapacitete za samodisciplino in frustracijsko toleranco, postavljanje idealov v skladu s svojimi vizijami in pričakovanji ter uporabo metode biblioterapije. Na socialnem področju pa navajajo avtorji (Lovecky, 1986, Perrone, 1986, Neihart, 2006, Ferbežer in drugi, 2008, Horvat, 2008, Težak in drugi, 2008) naslednje strategije: pomoč pri učenju sprejemanja drugih, reševanje konfliktov, razvijanje socialnih spretnosti, učenje komunikacije, ozaveščanje pravil ustreznega vedenja ter razvijanje vrednot.

Pojavlja se vprašanje, ali se tudi v praksi pri obravnavi nadarjenih poudarja le intelektualni razvoj kot potencial za uspeh in vrhunske rezultate ali pa se dejansko spodbuja celostni razvoj učenca. Pri pretiranemu poudarjanju intelektualnega področja se lahko spregleda zadovoljitev najglobljih potreb nadarjenega, tako

emocionalnih kot tudi socialnih, ki imajo pomembno vlogo pri osebostnem razvoju in ki prispevajo k zadovoljstvu s samim seboj in nenazadnje tudi s svojim življenjem.

O oblikah pomoči nadarjenim učencem je Zavod Republike Slovenije za šolstvo na svoji spletni strani objavil nekaj raziskav (Poročila o analizah Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, 2012), in sicer o kakovosti uresničevanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi in težavami šol z evidentiranjem in identifikacijo nadarjenih. Te raziskave se nanašajo bolj na splošno izvajanje koncepta in še niso konkretnije usmerjene v proučevanje strategij pomoči na socialnem in emocionalnem področju.

Namen magistrskega dela je zato proučiti pomoč nadarjenim na socialnem in emocionalnem področju v slovenskih osnovnih šolah ter raziskati, ali učitelji slovenskih osnovnih šol opažajo težave nadarjenih na socialnem oziroma emocionalnem področju. Namen je tudi raziskati, katere oblike dela in aktivnosti je po mnenju učiteljev glede na njihove izkušnje pomembno izvajati pri delu z nadarjenimi učenci. Navsezadnje je namen tudi ugotoviti, ali se nadarjenim preko individualiziranih programov ponudi dovolj pomoči ali spodbud pri razvoju socialnega oziroma emocionalnega področja.

Iz splošnega cilja, proučiti pomoč nadarjenim na socialnem oziroma emocionalnem področju na slovenskih osnovnih šolah, izhajajo navedeni cilji raziskovanja v tem magistrskem delu:

1. Ugotoviti, ali učitelji opažajo težave nadarjenih učencev na socialnem oziroma emocionalnem področju.
2. Ugotoviti, kakšno je mnenje učiteljev o pomembnosti izvajanja določenih oblik dela in aktivnosti za nadarjene.
3. Zbrati nove predloge oblik dela in aktivnosti za nadarjene na socialnem in emocionalnem področju, ki jih navedejo učitelji.
4. Ugotoviti, ali je v individualiziranih programih za nadarjene učence vključeno tudi spodbujanje razvoja na emocionalnem oziroma socialnem področju.
5. Ugotoviti, katerim oblikam dela in aktivnosti skupina učiteljev, ki opaža težave nadarjenih na socialnem in emocionalnem področju, daje prednost, in katerim oblikam dela in aktivnosti skupina učiteljev, ki tovrstnih težav ne opaža.

6. Ugotoviti, ali večja ozaveščenost učiteljev o nadarjenih učencih vpliva na prepoznavanje težav nadarjenih na socialnem oziroma emocionalnem področju.
7. Podati celovit prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela ter aktivnosti.

Magistrsko delo je sestavljeno iz teoretičnega in empiričnega dela. V teoretičnem delu so podana dognanja v strokovni literaturi. Namen teoretičnega dela je poudariti pomembnost omogočanja pomoči nadarjenim na socialnem oziroma emocionalnem področju, saj se na prvi pogled nedolžne težave lahko zastrujejo do resnih življenjskih težav. Namen je tudi navesti ustrezne predloge dela z nadarjenimi, ki izhajajo iz teorije.

Teoretični del magistrskega dela se začne z opredelitvijo nadarjenosti ter navajanjem značilnosti nadarjenih. Ob tem je omenjen tudi asinhron razvoj ter opredeljena povišana vzdražljivost (*overexcitability*). Težave nadarjenih, ki lahko nastopijo tudi kot posledica asinhronnega razvoja ter povišane vzdražljivosti, so zaradi boljše preglednosti razdeljene na socialne in emocionalne. V okviru socialnih težav so opisane težave pri odnosih z vrstniki, socialna izolacija ter uporaba socialno sprejemljive maske, odnos do staršev ter razlike med spoloma. V okviru emocionalnih težav pa je opisan problem dokazovanja nadarjenosti, ki lahko vodi v perfekcionizem ter občutek krivde zaradi uspešnosti, poleg tega se lahko pojavi notranji konflikt. Izhajajoč iz opisanih težav nadarjenih je v naslednjem poglavju opredeljena pomoč nadarjenim. Glede na namen pomoči so predstavljena deljena mnenja o tem, ali je pomoč nadarjenim potrebna bolj zaradi koristi družbe ali zaradi spodbujanja osebnega razvoja nadarjenega. Predstavljen je Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ter pogled na nadarjene kot otroke s posebnimi potrebami in njihova upravičenost do individualiziranih programov. Pri izobraževanju nadarjenih obstajata dva organizacijska pristopa (segregacija in integracija) ter dve vrsti programov na področju šolanja (pospeševalni in obogatitveni). Nadalje so navedene oblike dela in aktivnosti v Sloveniji ter predlogi pomoči nadarjenim na socialnem in emocionalnem področju.

Empirični del magistrskega dela obsega kvantitativni ter kvalitativni raziskovalni pristop, s katerimi so doseženi omenjeni cilji raziskovanja. Sestavljen je iz opredelitve raziskovalnega problema in ciljev raziskave, navedbe in opisa petih

temeljnih raziskovalnih hipotez ter opisa metode. Pri preliminarnih statističnih obdelavah podatkov je opisana faktorizacija instrumentarija ter deskriptivna statistika. V okviru rezultatov in interpretacije je najprej analiziranih ter interpretiranih vseh pet hipotez, sledi celovit grafični prikaz izvajanja oblik dela in aktivnosti ter podroben opis kvalitativne analize in njenih rezultatov.

Določena poglavja magistrskega dela sem si dovolila obogatiti z nekaterimi citati, pesmimi oziroma sestavki, ki so jih ustvarili nadarjeni. Menim, da ta ponazorila na svoj rahlo simbolični način predstavijo vsebino in namen poglavja.

Magistrsko delo je namenjeno vsem tistim nadarjenim, ki zaradi neustrezne pomoči pri reševanju težav na socialnem ali emocionalnem področju ali celo odsotnosti le-te ne uspejo živeti v harmoniji ali realizirati svojih potencialov. Namen je, da se takim nadarjenim po najboljših močeh pomaga.

Motivi za izbor teme magistrskega dela izhajajo iz mojih lastnih izkušenj ter pogostih opazanj resnih socialnih oziroma emocionalnih težav, s katerimi se nadarjeni soočajo. Ko se cel razred obrne proti enemu učencu, ko ga izločijo, ker je drugačen, ko ga kličejo piflar ali učiteljev ljubljencek oziroma ko se učenec trudi, da bi zadovoljil vsa pričakovanja ljudi v okolici in na ta način pozabi nase, na lastne želje ter potrebe, ko se joka, ker ne zmore reševati lastnih težav, ko se zaveda, da je drugačen in zato manj zaželen in priljubljen, ko moti pouk in poskuša v učitelju najti nekoga, ki bi ga razumel ter ga sprejel takega, kot je, takrat takemu učencu resnično želiš pomagati. Ob tem ne gre samo za reševanje trenutne situacije, temveč želiš, da bi imel ta nadarjeni ustrezno znanje ter bi razvil spretnosti, s katerimi bi razpolagal v situacijah, ki jim trenutno ni kos.

Večletni trud, vložen v to magistrsko delo, bo poplačan, če bo vsaj enemu nadarjenemu učencu pomoč na socialnem oziroma emocionalnem področju izboljšala kvaliteto življenja.

## 1.1 Opredelitev nadarjenosti

Obstaja več definicij nadarjenosti, ki se med seboj večinoma dopolnjujejo. Avtorji nimajo povsem enotnega mnenja, ali gre pri nadarjenosti za vrhunsko spretnost, doseganje izrednih rezultatov, izmerjen inteligenčni kvocient (IQ) ali ustvarjalnost. Prav tako se razlikujejo mnenja glede splošne nadarjenosti in specifične nadarjenosti na posameznih področjih.

Stankowski (1978, po Davis in Rimm, 1998) definicije nadarjenosti razdeli v pet skupin:

- definicije, ki kot kriterij nadarjenosti poudarjajo ponavljajočo se odličnost v eni od pomembnih človeških aktivnosti,
- IQ (inteligenci količnik) definicije, ki mejo za nadarjenost postavljajo glede na ocenjen IQ,
- definicije, ki določajo nadarjenost na osnovi fiksnega odstotka nadarjenih posameznikov v šoli ali v širšem okolju,
- definicije, ki poudarjajo izstopanje ali odličnost na posebnih področjih (umetnost, glasba, matematika, naravoslovje ali druga posebna estetska ali akademska področja),
- definicije, ki kot glavni kriterij nadarjenosti izpostavljajo visoke ustvarjalne sposobnosti.

Navedenim petim skupinam definicij bi bilo smiselno dodati tudi definicijo, ki jo predlaga Columbus Group (1991, po Silverman, 1997), saj nadarjenost predstavi v luči asinhronnega razvoja in povišane vzdražljivosti:

*Nadarjenost je asinhron razvoj, pri katerem kombinacija povišanih kognitivnih sposobnosti in povišane intenzitete doživljanja ustvari notranje izkušnje in zavest, ki je kvalitativno drugačne od norme. Asinhronost narašča z višjo intelektualno kapaciteto. Zaradi te edinstvenosti so nadarjeni še posebej občutljivi in zahtevajo prilagoditve na področju starševstva in poučevanja, da je njihov razvoj lahko optimalen.*



Nadarjene učence so prvotno določali predvsem na podlagi umskih sposobnosti v smislu izmerjenega IQ s pomočjo Wechslerjeve lestvice inteligentnosti za otroke (*Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised- WISC-R*). V skupino nadarjenih učencev so šteli tiste posameznike, ki so imeli IQ nad 130 (približno 2-5% populacije). Kasneje se je tako izhodišče izkazalo za preozko, zato so v pojem nadarjenosti začeli vključevati poleg splošne tudi druge specifične sposobnosti. Testi inteligentnosti sicer dajo določene informacije o nadarjenosti, vendar je potrebno upoštevati dejstvo, da s pomočjo teh testov ni mogoče odkriti nadarjenosti na drugih področjih (umetniško, psihomotorično, socialno področje...).

V slovenskem Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi je bila uporabljena Marlandova definicija, ki je bila revidirana na Ameriškem kongresu leta 1978:

*Nadarjeni ali talentirani so tisti otroci in mladostniki, ki so na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali skrite potencialne na intelektualnem področju, na področju ustvarjalnosti, na specifičnih akademskih področjih, v vodenju ali v vizualnih ali izvajalskih umetnostih in ki potrebujejo poleg rednega učnega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti. (Davis in Rimm, 1998, 18-19.)*

## 1.2 Značilnosti nadarjenih

Želim si, da bi bil kot orel,  
da bi bil svoboden in imel več kot le mentalno vez z naravo.

Želim si, da bi bil kot orel,  
da bi moja domišljija lahko letela kot orel,  
in bi bila moja misel odprta kot nebo  
zaradi neizmerne prostranosti narave.

(Geoffrey, 8 let, po Edmus in Edmus, 2005.)

Nadarjeni imajo edinstvene značilnosti, ki se bolj ali manj razlikujejo od značilnosti njihovih vrstnikov. Osnovne karakteristike nadarjenih je opisoval že Cesare Lombroso (1895, po Davis in Rimm, 1998) in nadarjene označil kot šibke, oslabele. Kasneje je Terman (1954) na vzorcu 1500-ih otrok zopet poskušal poiskati značilnosti nadarjenih. Za razliko od Lombrosa je ugotovil, da so otroci z IQ, višjim od 140 na splošno dosegli tudi precej boljše rezultate kot večina na področju fizičnega, zdravstvenega in socialnega razvoja, izrazito boljše rezultate pa so dosegli na področju moralnega razvoja ter znatno boljše rezultate pri poznavanju šolske snovi.

Sodobnejše teorije karakteristike nadarjenih opisujejo bolj podrobno in nanje gledajo iz različnih zornih kotov. Nadarjene opisujejo kot manjšino, ki je zaradi svojih posebnih karakteristik drugačna od povprečja - večine. Davis in Rimm (1998) povzemata skupino avtorjev (Frasier, 1993, Perleth, Leheald in Browder, 1993, Silverman, 1997, Yewchuk in Lupart, 1993 idr.) in značilnosti nadarjenih razdelita na pozitivne in negativne. Te značilnosti nadarjenih so predstavljene v tabeli 1.

Tabela 1

*Značilnosti nadarjenih*

<i>Pozitivne značilnosti nadarjenih:</i>	<i>Negativne značilnosti nadarjenih:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- zgodnje in hitro učenje,</li> <li>- užitek v učenju,</li> <li>- hiter razvoj govora v zgodnjem otroštvu,</li> <li>- nadpovprečno razvite sposobnosti jezikovnega izražanja,</li> <li>- široka razgledanost,</li> <li>- nadpovprečno razvite sposobnosti analitičnega mišljenja,</li> <li>- natančno opazovanje,</li> <li>- dober spomin,</li> <li>- dobro sklepanje in reševanje problemov,</li> <li>- manipuliranje s simbolnimi sistemi,</li> <li>- bolj učinkovito uporabljanje strategij,</li> <li>- uporaba znanja v novih situacijah,</li> <li>- abstraktno, kompleksno, logično in poglobljeno mišljenje,</li> <li>- učna uspešnost,</li> <li>- veliko različnih interesov,</li> <li>- ambicioznost v karieri,</li> <li>- metakognicija/povečana uporaba metakognicije,</li> <li>- navdušenje nad knjigami,</li> <li>- so zelo urni in pozorni,</li> <li>- so zelo aktivni,</li> <li>- visoka motivacija,</li> <li>- močna koncentracija, dolg razpon pozornosti,</li> <li>- močna notranja kontrola,</li> <li>- raje delajo sami,</li> <li>- čustvena občutljivost, razdražljivost,</li> <li>- močne reakcije (na hrup, bolečino, frustracijo),</li> <li>- visoko razvito moralno mišljenje,</li> <li>- radovednost, zastavljanje vprašanj,</li> <li>- smisel za humor,</li> <li>- bujna domišljija, kreativnost,</li> <li>- nagnjenost k novostim,</li> <li>- refleksija,</li> <li>- samozavedanje,</li> <li>- ponavadi imajo dobro pojmovanje samega sebe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neenakomeren razvoj,</li> <li>- interpersonalne težave (včasih zaradi kognitivnih razlik),</li> <li>- doseganje nižjega nivoja znanja glede na sposobnosti (underachievement) še posebno na področjih, ki nadarjenega ne zanimajo,</li> <li>- nekonformnost,</li> <li>- frustracija in jeza,</li> <li>- perfekcionizem, ki je lahko ekstremen.</li> </ul>

Po Naglovem mnenju (1987) pa se nadarjeni od ostalih učencev razlikujejo tudi v naslednjih lastnostih, ki niso omenjene v zgornji tabeli:

- Nadarjene zanimajo mnogi odrasli problemi: religija, politika, spolnost, vprašanja o naravi in izvoru sveta, človeka, vesolja...
- Pogosto dajejo nenavadne, redke, izvirne odgovore.
- Ljubijo lepoto in so odprti za okusne detajle.
- Izrazito se zanimajo za ustvarjalne dejavnosti, na primer za karikature, ples, petje, literaturo, glasbo.
- Ne bojijo se biti drugačni in izzivati.
- Ne sprejemajo nobenega mnenja avtoritet, če ga prej kritično ne preverijo.
- Nagnjeni so k odločanju o drugih in o položajih.
- Znajo se vživeti v druge in so zato dovzetni za politične in socialne probleme.

Grossova (1998) povzema različne avtorje (Terman, 1925, Jersild, 1960, Silverman, 1989, Gross, 1992, 1993b) in navaja, da nadarjeni otroci začnejo prej hoditi kot njihovi vrstniki ter hitreje dosežejo različne faze premikanja. Prav tako povzema avtorje (Hollingworth, 1926, VanTassel-Baska, 1983, Gross, 1993a, po Gross, 1998) in navaja, da se nadarjeni hitreje naučijo brati ter posegajo po knjigah, ki so namenjene nekoliko starejšim otrokom. Van Tassel-Baska (1983, po Gross, 1993a, po Gross, 1998) pa navaja, da 50% zmerno nadarjenih otrok (razpon IQ-ja: od 130-144) ter kar 80% visoko nadarjenih (IQ nad 145) ob vstopu v šolo že zna brati.

Vse omenjene lastnosti nadarjenih se ne pojavljajo pri vsakem nadarjenem učencu in v enaki meri. Tudi nadarjeni se med seboj razlikujejo po fizičnih in duševnih lastnostih.

Marland (Davis in Rimm, 1998) nadarjenost definira tudi z inteligentnostjo. Medtem ko Jurman (2004, po Švagan, 2005) razlikuje med nadarjenostjo in visoko inteligentnostjo (tabela 2), drugi (Terman, 1954, Silverman, 1997, Nagel, 1987) tega odnosa ne priznavajo.

Tabela 2

*Razlika med nadarjenimi in visoko inteligentnimi po Jurmanu (2004, po Švagan, 2005, 18)*

<i>Osebnostne lastnosti</i>	
<i>Nadarjeni</i>	<i>Visoko inteligentni</i>
sintetično mišljenje	analitično mišljenje
prevladuje intuicija	prevladuje logika
prevladujejo emocije	prevladuje razum
usmerjenost k celoti	usmerjenost na dele
fantazija	hladen razum
konkretnost	abstraktnost
enostavne rešitve	zapletene rešitve
prevladuje izdelovanje	prevladuje načrtovanje
usmerjenost na rešitev	usmerjenost na problem
nekonformizem	konformizem
moralna čvrstost	moralna fluidnost
antropološka usmerjenost	ideološka usmerjenost
čustvena prizadetost	čustvena neprizadetost
neprilagodljivost	prilagodljivost
nepopustljivost	popustljivost
razsipanje znanja	kopičenje znanja
sum v obstoječe	vera v obstoječe
potreba po fizičnem delu	odklonilni odnos do fizičnega dela

Tudi Blažič (2006, 132) razlikuje med nadarjenimi in visoko inteligentnimi, in sicer pravi, da je za nadarjene značilno, da imajo velik energetski potencial, smisel za humor, čut za sočloveka in da radi fizično delajo, kar so štiri najpomembnejše osebnostne lastnosti, po katerih se nadarjeni posamezniki razlikujejo od visoko inteligentnih vrstnikov.

Strmčnik (1994) meni, da je potrebno upoštevati razliko med nadarjenostjo in inteligentnostjo. Ker šola te razlike pogosto ne upošteva in nadarjenost istoveti s šolskim nadpovprečnim uspehom, tega pa predvsem z inteligentnostjo, predstavlja to edino merilo učenčeve nadarjenosti. Zaradi tega je veliko več skrbi namenjene inteligentnim, ne pa nadarjenim učencem. Le s težavo se uveljavlja širše, liberalnejše pojmovanje nadarjenosti, ki upošteva druge zmožnosti učencev.

V Sloveniji se je v zadnjem času naredilo zelo veliko na področju nadarjenosti. Že zaradi skrbno zasnovanega evidentiranja in identifikacije nadarjenih je manj možnosti, da bi nadarjeni ali talentirani učenci ostali prezrti in ne bi bili deležni ustrezne pomoči.

Zelo močni komponenti, ki vplivata na drugačno doživljanje okolja in s tem na edinstvene karakteristike nadarjenih, sta asinhron razvoj in psihična povišana vzdražljivost. Natančneje sta predstavljeni v sledečih poglavjih.

### 1.2.1 Psihična povišana vzdražljivost

Harmonija nebesnega svoda

Zvezde, galaksije, drevesa, duše  
se zibajo, plešejo, vedno plešejo z neskončnostjo, večnostjo.

Vežejo se, se družijo, se vrtinčijo in plešejo.

Pojejo, vse v mnogoterih glasovih.

Se vrtijo, sučejo, urno plešejo.

Pojejo, plešejo, se družijo.

Neskončnost.

(Geoffrey, 8 let, po Edmus in Edmus, 2005.)

Ena od karakteristik nekaterih nadarjenih je tudi psihična povišana vzdražljivost, ki vpliva na drugačno doživljanje okolja. Termin psihična povišana vzdražljivost (*psychic overexcitability*) označuje različne tipe vzdražljivosti (Dabrowski, 1938, 1959, po Dabrowski, 1996). Povišana vzdražljivost se pojavlja v petih oblikah: psihomotorična, senzorična, intelektualna, imaginativna in emocionalna povišana vzdražljivost. Beseda prekomerna (*over-*), ki je v besedni zvezi z besedo vzdražljivost (*excitability*), ponazarja, da so reakcije zaradi vzdražljivosti nad povprečjem v intenziteti, trajanju in pogostosti (Dabrowski, 1996). Pet oblik povišane vzdražljivosti se nanaša na intenzivnost mentalne in emocionalne aktivnosti, ki se v veliki meri razlikuje od norme (Piechowski in Miller, 1995). Odziv na dražljaj pri povišani vzdražljivosti lahko vidno preseže vrednost povprečnega odziva, lahko traja dlje in se lahko pojavi z višjo frekvenco (Dabrowski, 1996).

Teh pet dimenzij je močnejše izraženih pri nadarjenih kot pri nenadarjenih (Gallagher, 1985, po Piechowski in Miller, 1995, Piechowski in Colangelo, 1984, po Piechowski in Miller, 1995, Silverman in Ellsworth, 1981, po Piechowski in Miller, 1995). Ackerman (1993, po Piechowski in Miller, 1995) je celo pokazal, da lahko na podlagi diskriminativne analize povišane vzdražljivosti razlikuje med nadarjenimi in nenadarjenimi študenti.

Pet oblik povišane vzdražljivosti je opisanih v naslednji tabeli (tabela 3):

Tabela 3

*Opis povišanih vzdražljivosti po Dabrowskem (1996) in Lindovi (2001)*

<b>OBLIKA</b>	<b>Opis posamezne oblike povišane vzdražljivosti po Dabrowskem (1996)</b>	<b>Opis posamezne oblike povišane vzdražljivosti po Lindovi (2001)</b>
<b>Psihomotorična</b>	Deluje kot presežek energije, ki se kaže v hitrem govoru, nemiru, nasilni igri, športu, potrebi po akciji ali delikventnem vedenju. Lahko gre za »čisto« manifestacijo presežka energije ali pa je lahko rezultat transferja emocionalne napetosti v psihomotorične oblike, ki se izražajo kot zgoraj navedene.	Se nanaša na kapaciteto za aktivnost in energičnost (Piechowski, 1991, po Lind, 2001), ljubezen do gibanja, presežek energije, ki se kaže kot hiter govor, poln entuziazma, povečano psihično aktivnost in potrebo po akciji (Dabrowski in Piechowski, 1977, po Lind, 2001, Piechowski, 1979, 1991, po Lind, 2001). Učenci s povišano psihomotorično vzdražljivostjo so težko pri miru ter konstantno govorijo.
<b>Senzorična</b>	Gre za povišano doživljanje senzoričnega užitka. Manifestira se kot potreba po udobju, razkošju, estetiki, modi, površinskih odnosih z drugimi, pogostem menjavanju partnerjev... Pri otrocih se senzorična povišana vzdražljivost manifestira v potrebi po ljubkovanju, poljubljanju, stiskanju k mami, zgodnjem interesu za spolnost, ponašanju in v potrebi biti ves čas z drugimi ljudmi.	Je izražena kot senzorični užitek ali nezadovoljstvo, ki izhaja iz doživljanja čutov, kot so vid, voh okus, dotik, sluh (Dabrowski in Piechowski, 1977, po Lind, 2001, Piechowski, 1979, 1991, po Lind, 2001). Osebe s povišano senzorično vzdražljivostjo imajo bogatejše izkušnje, pridobljene s čutili, kot povprečne osebe. Zgodaj in bolj cenijo estetske užitke, kot so glasba, jezik, umetnost; so neskončno navdušene nad okusi, vonjavami, teksturami, zvoki in prizori. Zaradi te vzdražljivosti pa so lahko tudi preveč stimulirane ali jim je neudobno zaradi senzornih dražljajev. Otroke s povišano senzorično vzdražljivostjo lahko od šolskega dela odvrnejo moteči dejavniki, kot so etikete na oblekah, hrup v učilnici ali vonj iz šolske kuhinje. Njihova ljubezen do določene oblike umetnosti je lahko tako močna, da za njih zunanji svet preneha obstajati.
<b>Imaginativna</b>	V »čisti« obliki se manifestira kot zveza med podobami in impresijami, kot domiselnost, uporaba podobe in metafore pri verbalnem izražanju, močna in ostra vizualizacija. V »nečisti« obliki se emocionalna napetost prenese na sanje, nočne more, mešanje realnosti in fikcije, strah pred neznanim itd. Ta vzdražljivost vodi k oklepanju fantazijskega sveta, posebnemu nagnjenju k pravljicam in magičnim zgodbam, pisanju poezije ali izmišljanju fantazijskih zgodb.	Reflektira povečano vlogo fantazije v močni povezavi s podobami in impresijami, uporabi podob in metafor, domiselnosti in uporabi fantazije, podrobno vizualizacijo in izčrpnimi sanjami (Dabrowski in Piechowski, 1977, po Lind, 2001, Piechowski, 1979, 1991, po Lind, 2001). Otroci s povišano imaginativno vzdražljivostjo mešajo realnost s fikcijo ali pa si zaradi dolgega časa ustvarijo svoje domišljjske svetove in dramtizacije. Pri pouku težko ostanejo zbrani, kadar učenje s pomočjo kreativnosti in domišljije ni na prvem mestu. Lahko se zgodi, da med poukom rajši pišejo zgodbe ali rišejo, kot pa sedijo pri miru, poslušajo ali se udeležujejo razredne diskusije. Težko dokončajo šolsko delo, kadar dobijo neko drugo, za njih izvrstno idejo.



Intelektualna	Se manifestira kot potreba po zastavljanju poglobljenih vprašanj, želja po znanju, teoretično razmišljanje, nagnjenje k logičnosti, prezaposlenosti s teoretičnimi problemi itd.	Je izražena kot močna potreba po razumevanju in iskanju resnice, želja po znanju, analiziranje in sintetiziranje (Dabrowski in Piechowski, 1977, po Lind, 2001, Piechowski, 1979, 1991, po Lind, 2001). Osebe s povišano intelektualno vzdražljivostjo imajo zelo aktivne misli, so zelo radovedne, rade berejo in so ponavadi ostre opazovalke. Sposobne so visoke koncentracije in vztrajajo pri reševanju problemov. Uživajo v planiranju in imajo zelo natančen vizualni spomin. Ljubijo teorijo, metakognicijo ter moralno mišljenje. Učenci s povišano intelektualno vzdražljivostjo so zelo zaskrbljeni zaradi dogodkov v zvezi z moralno in etično poštenostjo na igrišču, kadar se otrok ne spoštuje, ali pa so zaskrbljeni zaradi tem, ki zadevajo predvsem starejše (brezdomstvo, AIDS, vojne). So miselno neodvisni, kritični in lahko celo nestrpni, kadar jim drugi ne morejo miselno slediti. Kadar so nad določeno idejo navdušeni, lahko zmotijo druge v povsem neprimernem trenutku.
Emocionalna	Gre za doživljanje emocionalnih odnosov. Lahko se manifestira kot močna navezanost na osebe, živa bitja ali kraje. Povišana emocionalna vzdražljivost vključuje inhibicijo (plahost in sramežljivost), ekscitacijo (entuziazem), močan afektivni spomin, strah pred smrtjo, strahove, anksioznost, depresivnost, občutek osamljenosti, potrebo po varnosti, skrb za druge, nedostopne odnose, težave pri prilagajanju v novem okolju itd.	Izražena je preko bolj intenzivnih občutkov, ekstremov, kompleksnih emocij, identifikacije z občutki drugih in močnega afektivnega izražanja (Piechowski, 1991, po Lind, 2001). Lahko se kaže preko fizičnih reakcij (bolečine v trebuhu, zardevanje) ali depresivnosti in zaskrbljenosti zaradi smrti (Piechowski, 1997, po Lind, 2001). Osebe s povišano emocionalno vzdražljivostjo se močno zavedajo svojih občutkov, razvijanja in spreminjanja, pogosto imajo notranje dialoge ter samoobsodbe (Piechowski, 1997, 1991, po Lind, 2001). Otroci s povišano emocionalno vzdražljivostjo so pogosto obtoženi, da prekomerno reagirajo. Njihova skrb za druge, osredotočanje na odnose in intenziteta občutkov lahko ovira njihove vsakodnevne zadolžitve.

Croninova (2003) psihično povišano vzdražljivost enači s pojmom motnja senzorične modulacije (*Sensory Modulation Disorder*), ki se nanaša na teorijo senzorne integracije (*Sensory Integration*)- teorija zveze možgani-vedenje, ki jo je razvila Ayresova leta 1970. Prav tako Grobman (2006) opaža podobno vzdražljivost pri nadarjenih adolescentih in jo poimenuje močna energija (*Powerful Drive*), ki nadarjene žene k raziskovanju, obvladovanju in izražanju samega sebe.

Povišana vzdražljivost je lastnost, ki je pomembna, če želimo napredovati v osebostnem razvoju. Dabrowski (Lind, 2001) je razvil teorijo pozitivne dezintegracije (*the Theory of Positive Disintegration*). Teorija pozitivne dezintegracije predstavlja pet nivojev, kar prikazuje tabela 4. Dabrowski (1996) je verjel, da sta

konflikt in notranje trpljenje nujna za bolj napreden duhovni razvoj človeka- za napredovanje na višje nivoje po hierarhiji vrednot, ki temeljijo na altruizmu. Opazil je, da vsi ljudje ne napredujejo na višji nivo razvoja. Za napredovanje so potrebne prirojene sposobnosti/inteligenost v kombinaciji s povišano vzdražljivostjo. Te lastnosti je poimenoval razvojni potencial (*Developmental Potential*). Razvojni potencial je najvišji, kadar so prisotne vse ali pa skoraj vse vrste povišane vzdražljivosti. Ključne so intelektualna, imaginativna in emocionalna povišana vzdražljivost. Če sta močno razviti le psihomotorična in senzorična povišana vzdražljivost, je razvoj omejen le na nižje nivoje. Napredovanje na višji nivo obsega obdobja močne napetosti in neuravnoteženosti (psihonevroze, depresivnost, kreativni proces) in obdobja uravnoteženosti.

Tabela 4

*Pet nivojev pozitivne dezintegracije*

<i>Nivo</i>	<i>Ime nivoja</i>	<i>Glavne značilnosti</i>	<i>Primer</i>
5	Sekundarna integracija	Harmonično, svobodno obnašanje, ki temelji na osebnih idealih, empatiji ter duhovnih normah in vrednotah.	Jezus, Buda
4	Organizirana multinivojska dezintegracija	Oseba prevzame kontrolo nad krizami in razvojem.	A. Saint Exupery
3	Spontana multinivojska dezintegracija	Več vidikov življenja postane vprašljivih (»učinek padajočih domin«).	
2	Uninivo dezintegracije	Žalost, gorje: prejšnja gotovost v posamezne pomembne aspekte življenja se začne zapletati.	Picasso, Sartre
1	Primarna ali primitivna integracija	Harmonična, robotska, refleksivna podobnost z okoljem: nekritično sprejemanje norm in vrednot iz okolja. Instinktivno, sebično ravnanje- prilagojenost na okolje. izvira iz lastnega interesa	povprečne osebe kriminalne osebe

(Tilier, 2002, po Farič, 2008.)

### 1.2.2 Asinhron razvoj nadarjenih

Za nadarjene je značilen asinhron razvoj, saj ponavadi kognitivni razvoj prehiteva, medtem ko se ostala področja razvoja razvijajo povsem normalno ali pa celo zaostajajo.

Nadarjeni iz katerega koli kulturnega okolja imajo večjo diskrepanco med različnimi področji razvoja v primerjavi s povprečnimi otroki (Silverman, 1995, po Silverman, 1997). Hollingworthova (1930) je že leta 1930 opozarjala na težave nadarjenih, ki so posledica kombinacije nezrelosti in superiornosti. Ta težava naj bi se pojavljala predvsem v obdobju pred dvanajstim letom starosti nadarjenega. Kasneje so tudi s projektom Seattle (Roedell, 1989, po Silverman, 1997) ugotovili, da je pri nadarjenih prisotna diskrepanca med intelektualnim razvojem ter fizičnim razvojem in socialnimi spretnostmi.

Tudi Nagel (1987, po Kastelic Hočevnar 2003) navaja, da je nadarjenost največkrat pospešen razvoj na določenem področju, medtem ko se druga področja osebnosti razvijajo povsem normalno. Iz tega se nujno porodi asinhronost v razvoju, kar se pri nadarjenih kaže kot vrtoglav duhovni razvoj, ki daleč prekaša telesno, duševno in socialno zorenje. Ker nadarjeni z miselnimi sposobnostmi presegajo svojo kronološko starost, razmišljajo o problemih, ki jih njihovi vrstniki ne zaznavajo. Kljub temu so po svojem čustvenem razvoju in vsebini čustvovanja še vedno otroci.

IQ testi temeljijo na primerjavi kronološke starosti z mentalno. Višji kot je IQ, večja je diskrepanca med kronološko/dejansko in mentalno/izmerjeno starostjo nadarjenega. Bolj kot kognitivni razvoj (glede na mentalno starost) presega fizičnega (glede na kronološko starost), bolj se nadarjeni počuti drugačnega znotraj sebe, v socialnih odnosih in v odnosih do šolskega kurikulumu (Silverman, 1997, 40).

Terrassier (Silverman, 1997) namesto asinhronosti uporablja izraz dissinhronost in ga deli na dva aspekta: notranja dissinhronost ter socialna dissinhronost. Notranja se nanaša na neskladje med intelektualnim, psihomotoričnim, govornim ter

emocionalnim razvojem. Socialna pa se nanaša na diskrepanco med hitrostjo mentalnega razvoja nadarjenega in hitrostjo mentalnega razvoja sošolcev.

### 1.3 Težave nadarjenih

Kako se počutim kot nadarjena:

- prestrašeno, da se bom na neki točki »spotaknila« in naredila nekaj napačnega, kar bodo vsi opazili.
  - Imam občutek krivde, kadar ne napnem vseh svojih moči.
    - Izolirano, kadar me ostali ne sprejmejo medse.
- Frustrirano, kadar naredim nekaj pomembnega, pa se mi vsi smejiijo.
  - Prestrašeno, kadar ne poznam odgovora in vsi strmijo vame.
    - Vzneseno, kadar ustvarim nekaj, kar vsi odobravajo.
    - Odvratno, kadar so moje posebne potrebe zanemarjene.
- Privilegirano, kadar dobim dodatni čas med učnimi urami, da naredim nekaj, kar sama hočem.
  - Osramočeno, kadar učiteljica razglasi moje ocene.
- Olajšano, kadar se mi ljudje ne smejiijo, ko dobim manj kot 100 odstotkov.
  - Zadovoljno, ko lahko komu pomagam, če česa ne razume.
  - Kot najpomembnejša na svetu, kadar nekdo uživa v mojem delu.
    - Živčno, kadar se pričakuje, da bom najboljša.

(12-letna nadarjena deklica, po Delisle, 1987, po Davis in Rimm, 1998.)

Colangelo (1997, po Davis in Rimm, 1998) opozarja, da so socialne in osebne težave pri nadarjenih pogoste in jim povzročajo veliko škode. Čeprav nadarjeni na marsikaterem področju prekašajo vrstnike, pa se srečujejo s specifičnimi problemi, ki zavirajo ali celo onemogočajo njihov vsestranski razvoj.

Vsi pa se ne soočajo z enakimi problemi. Tudi znotraj skupine nadarjenih učencev obstajajo velike razlike. Nekateri nadarjeni so na življenje boljše pripravljene kot drugi. Kljub temu pa se vsi nadarjeni soočajo z določenimi težavami, ki so drugačne od težav njihovih vrstnikov.

Rimmove (Davis in Rimm, 1998, 373) klinične izkušnje kažejo, da imajo nadarjeni drugačne socialne in emocionalne potrebe, ki se jih lahko zavedajo ali pa tudi ne. Stopnja drugačnosti variira od otroka do otroka, njegovega okolja in sposobnosti njegovih staršev, da opazijo njegove posebne potrebe. Še zlasti ekstremno intelektualno nadarjeni so večinoma tudi bolj emocionalno občutljivi in se lahko soočajo z večjimi socialnimi težavami kot manj nadarjeni ali povprečni (Dauber in Benbow, 1990, po Davis in Rimm, 1998, Piechowski, 1997, po Davis in Rimm, 1998).

Betts in Niehart (1988, po Davis in Rimm, 1998, 398) razdelita nadarjene v šest skupin glede na kognitivne in motivacijske značilnosti ter njihove potrebe:

- Uspešni nadarjeni: prilagodljivi, storilnostno usmerjeni, perfekcionistični. Čeprav jih odrasli in vrstniki občudujejo, se morajo naučiti tvegati ter razviti asertivnost in notranjo motivacijo.
- Izzivalci: kreativni, toda frustrirani, zdolgočaseni, uporniški in težijo k prepričanju v stilu "kdo bo zmagal". Potrebujemo več samozavedanja, samokontrole, fleksibilnosti, občutka pripadnosti skupini, pa tudi podporo njihovi kreativnosti.
- Prezrti nadarjeni: ne zaupajo vase, so sramežljivi in tihi ter imajo slabo samopodobo. Kot nadarjene se jih zlahka prezre. Delujejo kot konformisti ter se izogibajo tveganjem. Potrebujemo več samozavedanja, samospregledanja, interakcije z nadarjenimi vrstniki in neodvisnosti pri sprejemanju odločitev.
- Neuspešni nadarjeni: so zamerljivi, jezni, eksplozivni in izčrpani, saj sistem ni bil osnovan tako, da bi opazil njihove potrebe. Odrasli jih pogosto vidijo kot upornike, sošolci pa dostikrat kot domišljavce in sanjače. So precej nesamozavestni. Morajo dobiti priložnost za delo z odraslimi, ki jim zaupajo; pomagati jim je treba v smislu osebnega in družinskega svetovanja.
- Dvojno označeni (*double-labeled*) nadarjeni: imajo npr. učne težave, telesni primanjkljaj ali emocionalne težave. Imajo nizek občutek lastne vrednosti, počutijo se frustrirani, brez moči in jezni. Videti so lahko kot povprečneži ali pa kot čudaki. Tudi sami lahko vidijo le svoj primanjkljaj. Potrebujemo pomoč pri razvijanju ustreznih spretnosti, ki temeljijo na njihovih močnih področjih, in podporo odraslih ter vrstnikov.
- Avtonomni nadarjeni: imajo dobro samopodobo, sprejemajo svoje pozitivne

in negativne strani. So entuziasti, notranje motivirani in uravnovešeni. Vsi jih imajo za odgovorne ljudi. Kljub vsemu potrebujejo podporo, zastopanje njihovih potreb in spodbujanje razvoja.

Težave nadarjenih lahko razmejimo na težave nadarjenih na kognitivnem, socialnem in emocionalnem področju. Menim, da je za razvoj kognitivnega področja nadarjenih v Sloveniji že precej poskrbljeno. Nadarjeni namreč že vrsto let prejemajo pomoč na kognitivnem področju (preko dodatnega pouka, notranje diferenciacije, priprave za udeležbo na tekmovanjih itd.). Zato je fokus magistrskega dela usmerjen na socialne in emocionalne težave, ki so opredeljene v naslednji dveh poglavjih. Težave nadarjenih je potrebno najprej dobro poznati, da se nadarjenim lahko pomaga oziroma se spodbuja ustrezen razvoj.

Roedell (1988, po Silverman, 2003a) meni, da ne moremo ignorirati potrebe nadarjenega po intelektualni stimulaciji, vendar pa hkrati ne moremo pričakovati, da bo zaradi intelektualne stimulacije napredoval tudi v socialnem razvoju.

V naslednjih dveh poglavjih so predstavljene težave nadarjenih na socialnem ter emocionalnem področju. Pred tem je potrebno poudariti, da sta ti dve poglavji med seboj povezani in se prepletata. Težko je postaviti jasno mejo med pojmom socialne in emocionalne težave nadarjenih, saj vsebujeta elemente drug drugega. Kljub temu pa sta zaradi večje preglednosti napisana v ločenih poglavjih.

### 1.3.1 Težave nadarjenih na socialnem področju

Akademsko samopodoba nadarjenih je pogosto zelo dobra, medtem ko je socialna samopodoba dostikrat šibka (Davis in Rimm, 1998, 394).

Avtorja (Gross, 1998, Silverman, 1997) navajata, da nadarjenost korelira z nastopom težav v socialnih odnosih z vrstniki. Rezultati raziskav avtorjev Winnie, Woodlands in Wonga (1982, po Gresham, Evans, 1988, po Horvat, 2008) so pokazali, da so se nadarjeni učenci zaznavali kot slabše samoučinkoviti od svojih vrstnikov na socialnem področju. V splošnem pa rezultati raziskav kažejo, da imajo nadarjeni višjo splošno samopodobo (Ferbežer in drugi 2008). Tudi Adlešičeva in Jerman (2008) na vzorcu 242-ih učencev četrtega in petega razreda ugotavljata, da imajo identificirani nadarjeni učenci pri odnosu z vrstniki višjo samopodobo kot njihovi vrstniki. Prav tako je Gaberškova (2006) na vzorcu 238-ih učencev ugotovila, da je splošna samopodoba nadarjenih bolj pozitivna v primerjavi z njihovimi vrstniki. Vendar pa Brinar Huševa (2006) navaja, da je na intelektualnem področju samopodoba nadarjenih visoka, na socialnem pa zaradi odnosov nizka.

Hollingworthova (1926, po Gross, 1998) definira IQ od 125 do 155 kot »socialno optimalno inteligentnost«, saj imajo otroci znotraj tega razreda uravnotežen razvoj, samozaupanje, hkrati pa so deležni tudi zaupanja vrstnikov. Pri otroku z IQ nad 160 pa prihaja do ogromnih razlik v primerjavi z vrstniki, kar vodi v posebne težave v razvoju, ki so povezane s socialno izolacijo. Težave se pojavljajo zlasti med četrtem in devetim letom starosti (Hollingworth, 1931, po Gross, 1998). Vendar pa Silvermanova (1993, po Silverman, 1997) opozarja na klinične izkušnje, ki razkrivajo, da mnogo dobro socialno prilagojenih nadarjenih trpi zaradi velike osamljenosti in notranjega konflikta med željo po sprejetosti in osebnimi ideali. Veliko takih nadarjenih za veselo masko skriva doživljanje intenzivnega notranjega konflikta in dvoma vase. V svoji obupani želji po pripadnosti mnogi »dobro socialno prilagojeni« nadarjeni obupajo ali izgubijo stik s samim seboj.



Parathova (2000, po Edmunds in Edmunds, 2005) razlaga, da četudi nadarjeni kaže globoko razumevanje socialnih domen, to še ne pomeni transferja na njegovo vedenje.

Silvermanova (1997) opozarja na ločevanje pojmov socializacija in socialni razvoj. Pri prvem gre za prilagajanje običajnim potrebam socialne skupine (Webster, 1979, po Silverman, 1997), medtem ko je socialni razvoj definiran širše. Obsega zavedanje socialno sprejemljivega vedenja, druženje z drugimi, skrb za človeštvo in razvoj vzajemnega prijateljstva z osebami s podobnimi interesi in vrednotami. Socialni razvoj je prekurzor samouresničevanja, pri čemer je socializacija večinoma želja po konformizmu, kar lahko celo ovira samouresničevanje.

### 1.3.1.1 Odnosi z vrstniki ter občutek drugačnosti

Nadarjeni se zaradi bolj razvitih sposobnosti ter drugačnega dojetja okolja pogosto počutijo odrezane od sveta. So izjema, ne pravilo, so v manjšini, nikoli v večini, ki z močnim občutenjem povezanosti zagotavlja varnost, zaupanje in toplino. Bezićeva (2006, 87) meni, da marsikdaj še vedno velja, da so povprečni ljudje "idealni", drugačni pa nekaj manj ali nekaj več in zato manj zaželeni.

Večina nadarjenih se začne zavedati svoje drugačnosti že zelo zgodaj. Zavedanje svoje drugačnosti pa v nasprotju s splošnim mnenjem le redko vodi v domišljavost ali občutek superiornosti (Gross, 1998). Že pred več kot sto leti je Yoder (1894, po Hollingworth, 1930) opozarjal na drugačnost in odtujenost nadarjenih. Pri petih od šestih nadarjenih otrok z IQ nad 180 je opazil, da v zgodnjem otroštvu le eden ni imel težav pri igri. Ostalih pet je bilo nepriljubljenih med vrstniki, saj so vedno vsiljevali svojo, bolj komplicirano obliko igre.

Nadarjeni težko shajajo z otroki svoje starosti. Vrstniki jih dostikrat ne razumejo, prav tako pa nadarjeni ne razumejo in ne sprejemajo načina ravnanja svojih vrstnikov. Zdi se jim preveč otročji, včasih celo neumni. Pri tem gre za težave razumevanja narave in značilnosti intelektualnih razlik (Silverman, 1983, po Davis in Rimm, 1998, po Brinar Huš, 2006).

Kljub temu pa imajo nadarjeni veliko željo najti enakomisleče (Silverman, 1997). Galbraith (1985, po Korez, 2008) povzema poročila nadarjenih, da je le nekaj vrstnikov takih, ki nadarjene razumejo, pa še ti z določenim zadržkom. Zaradi drugačnosti nadarjeni težko najdejo vrstnike s podobnimi vrednotami, prepričanji in interesi. To lahko pripelje do odtujenosti, nenavadnosti in občutka alienacije (*alienation*) (Gross, 1998).

Občutek drugačnosti lahko nadarjene vodi v socialno izolacijo ali prikrievanje svoje nadarjenosti in znanja zaradi želje, da bi jih vrstniki sprejeli.

### 1.3.1.2 Socialna izolacija

Ker so nadarjeni drugačni od vrstnikov, zlahka postanejo posebneži. Kadar vrstniki nadarjenih ne sprejmejo, se nadarjeni lahko odtujijo oziroma se socialno izolirajo. Hollingworthova (1942, po Gross, 1994) poudarja, da je socialna izolacija posledica odsotnosti ustrezne vrstniške skupine in ne izhaja iz nadarjenosti same.

Sošolci za dosežke, ki so toliko boljši od njihovih, neredko iščejo vzroke prav v ambicioznosti in pretirani delavnosti, zato je nadarjeni velikokrat tarča posmeha in norčevanja. Vrstniki nadarjenega dražijo in zbadajo (npr. »piflar«) (Strmčnik, 1994), nadarjeni v šolski jedilnici je sam, ga ne vabijo na rojstne dneve (Silverman, 1997). Ker se nadarjeni v takih razmerah počuti prizadeto in osamljeno, saj ima zoper sebe večino razreda, se dostikrat umakne in postane samotar oziroma posebnež (Strmčnik, 1994).

Enačenje občutenja drugačnosti s pojmom čuden in nesprejemljiv lahko postane osnova pojmovanja samega sebe (Silverman, 2003a). Zaradi nesprejetosti se nadarjeni zatekajo k različnim obrambnim reakcijam. Ena od možnosti je, da se pasivizirajo ali pa se zelo krčevito borijo za svoj prav, za njim primerno pozicijo. Strmčnik (1994) meni, da se v obeh primerih kažejo posledice v različnih deviantnih reakcijah, največkrat v šolski naveličanosti oz. odtujenosti, v upadanju učne storilnosti daleč izpod njihovih zmožnosti ter v vedenjskih in/ali čustvenih motnjah, ki se morejo zaostri vse do suicidalnih namenov.

Nadarjenost je s strani okolja občudovana, hkrati pa tudi osmešena in kritizirana (Brinar Huš, 2006, 91). Neihart (2006) meni, da so tisti, ki v šoli dosegajo visoke dosežke, s strani vrstnikov v bistvu kaznovani za svojo bistrost.

### 1.3.1.3 Uporaba socialno sprejemljive maske

Želja nadarjenih, da se vključijo v skupnost, pa lahko vodi tudi v prikrivanje nadarjenosti. Nadarjeni se prilagodijo na socialno okolje z uporabo »maske«, pri čemer gre za razvijanje alternativnih, socialno bolj sprejemljivih identitet ter potiskanje nadarjenosti in želje po učenju v ozadje.

Zaradi maske nadarjeni zatajijo ljubezen do učenja, tiste interese, ki se razlikujejo od interesov vrstniške skupine, in bolj napreden moralni razvoj ter tako izgubijo občutek povezanosti z lastnimi občutki in prepričanji. Masko si nadenejo zaradi socialnega okolja, v katerem živijo, saj jim okolje ponavadi ne zagotavlja možnosti, da pokažejo svoj resnični jaz. Povprečni so po njihovem mnenju namreč idealni. Pojavi se notranji konflikt, želja po uspehu in odličnosti sovpade z željo po družabnosti. V determiniranje vedenja, odnosa in interesa, ki ga vrstniška skupina sprejema, investirajo ogromno časa in energije (Gross, 1998).

Swiatek (1995, po Gross, 1998) navaja odkritje, da je pri večini nadarjenih prisotna tendenca po zanikanju svoje nadarjenosti. Grossova (1993, po Gross, 1998) poudarja raziskavo, v kateri je 70% nadarjenih učencev, ki imajo IQ 160 ali več, radikalno prilagodilo glasno branje ali celo nehalo brati v prvih štirih tednih šolanja zaradi potrebe po prilagoditvi vedenja vrstnikom. Buescher in Higham (1989, po Gross, 1998) opozarjata na tendenco trinajst in štirinajst let starih nadarjenih, da se ne udeležujejo aktivnosti, ki bi jih identificirale kot nadarjene. V študiji o nadarjenih adolescentih (Jenkins-Fridman, Murphy, 1998, po Kerr, Colangelo, Geath, 1998, po Robinson, 1990, po Korez, 2008) so nadarjeni zadovoljni z možnostjo sodelovanja v akademskih nalogah ter zaskrbljeni nad možnim negativnim odzivom vrstnikov. Tudi Neihart (2006) povzema skupino avtorjev in opozarja, da je akademski upor običajen odziv na disonanco, ki izhaja iz notranjega konflikta pri izbiranju med doseganjem dobrih rezultatov ali druženju z vrstniki, kar se ponavadi pojavi v adolescenci. Konflikt je bolj prisoten med nadarjenimi učenci, ki so v manjšini (temnopolti moški v Ameriki, učenci s skromnim socialno-ekonomskim ozadjem), nadarjenimi, ki imajo določene pomanjkljivosti in nekaterimi nadarjenimi dečki. Konflikt spodkopava njihove aspiracije in koncept samega sebe.

Kasnejše zavedanje prikrivanja nadarjenosti pa lahko v odrasli dobi pripelje do katarze. Če nadarjeni ne dobi pomoči pri sprejemanju samega sebe, se lahko občutek osamljenosti prenese tudi v odraslo dobo. Sprejemanje samega sebe je esencialni stadij formiranja identitete in pogoj za razvoj trdne zveze s partnerjem (Gross, 1998).

#### **1.3.1.4 Odnos do staršev**

Pri odnosu do staršev (pa tudi učiteljev) lahko prihaja do nekonformizma in odpora do avtoritet ter manipuliranja.

Horvatova (2008) v svoji raziskavi na vzorcu 203 učencev petega razreda osnovne šole, od katerih jih je bilo 93 identificiranih kot nadarjenih, opaža, da so otroci, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, pokazali višje dosežke v zaznavanju lastne učinkovitosti pri odnosu do staršev. Adlešičeva in Jerman (2008) pa navajata rezultate raziskave, ki kažejo, da imajo nadarjeni učenci pri odnosu s starši nižjo samopodobo kot njihovi vrstniki.

Posebna težava se pojavi, kadar nadarjeni na intelektualnem nivoju že v še precej nezrelih letih lahko prekaša svoje starše, vendar pa je na področju samokontrole in življenjskih izkušenj še vedno precej nezrel. Kljub temu v večini primerov vsaj eden od staršev kaže visoko inteligentnost, s čimer doseže kompetentnost na intelektualnem področju (Hollingworth, 1930).

### 1.3.1.5 Razlike med spoloma

Nadarjena dekleta se zaradi občutka drugačnosti prilagodijo skupini – se spustijo na nivo skupine. Svojo nadarjenost skrijejo z uporabo »maske«. Tak odziv kažejo tudi nadarjeni dečki, čeprav se velikokrat rajši umaknejo in se socialno izolirajo.

V primerjavi z nadarjenimi dečki nadarjena dekleta lažje prilagodijo svoje vedenje skupini. Če je npr. socialna skupina nadarjene deklice glede na mentalno starost mlajša, se bo hitro prilagodila in kmalu ne bo več izstopala zaradi svojih misli, stila in dosežkov (Silverman, 2003a).

Nadarjena dekleta se pogosto soočajo s konfliktom, kateremu razvoju dati prednost, intelektualnemu ali socialnemu. V dobi adolescence se soočajo z izbiro, ali dati prednost pospešenemu učenju, medtem ko je večina vrstnikov vključena v socialne aktivnosti z drugimi, ali poudariti socialni razvoj in pri tem znižati pomembnost dobrih ocen in akademskih dosežkov (Kerr in Sodano, 2003). Silvermanova (2003a) navaja vrsto raziskovalcev (Bell, 1989, Buescher in Higham, 1989, Buescher, Olszewski in Higham, 1987, Coleman, 1961, Keislar, 1955, Kerr, 1985, 1991, Noble, 1987, Reis in Callahan, 1989, Sadker in Sadker, 1994), ki so ugotovili, da se nadarjena dekleta čutijo prisiljena skriti svojo nadarjenost. Imeti morajo neverjetno samozaupanje, da postavijo prioriteto intelektualnemu razvoju, saj občutijo le malo neposredne koristi pri dajanju prednosti uspešnosti na akademskem področju, s čimer zanemarijo socialno področje (Silverman, 2003a).

Nadarjena dekleta kažejo več tekmovalnosti, agresivnosti in aktivnosti kot vrstnice ter se rajši igrajo fantovske igre. Na podlagi tega se soočajo z več težavami, saj menijo, da se morajo prilagoditi, postati manj agresivne, ali pa se jim celo dozdeva, da so napačnega spola (Hollingworth, 1930).

Wood in Ross (1995, po Ferbežer in drugi, 2008) sta ugotovila, da so imela nenadarjena dekleta boljše splošno in socialno samospoštovanje kakor nadarjena, kljub temu da so imela nadarjena dekleta na začetku šolanja pozitivno samopodobo.

Med puberteto je bil ta vzorec pozitivnega samospoštovanja podvržen temeljitemu preobratu.

Gaberškova (2006) navaja rezultate raziskave, ki kažejo na to, da so vedenjske strategije deklet v primerjavi z vedenjskimi strategijami dečkov takšne, da manj vodijo v konflikte z okoljem, kar pomeni, da so dekleta z zornega kota učiteljev bolj prijetna za vodenje.

Nadarjeni dečki imajo velike težave pri druženju z vrstniki, ki niso na njihovi razvojni stopnji. Igre vrstnikov se jim zdijo otročje in neumne, po drugi strani pa vrstniki ponavadi še ne razumejo pravil pri igrah, ki jih želijo igrati nadarjeni dečki. Ob nesprejetosti nadarjeni dečki zaključijo, da je z njimi nekaj narobe (Janos in drugi, 1985, po Silverman, 2003a). Če je nadarjeni deček takemu sovražnemu okolju, ki ga ne sprejema, neprestano izpostavljen, se bo čedalje bolj izmikal socialni interakciji. Sebe bo doživljal kot nerodnega in nevrednega ljubezni ter nesposobnega sklepati prijateljstva. Sčasoma bo izgubil zaupanje v vrstnike. Otrok, ki je v mladosti doživljal preveč negativnih izkušenj, se lahko razvije v odtujenega odraslega, ki se bo nenehno izmikal socialnim kontaktom (Silverman, 2003a).

Zaradi povišane občutljivosti nadarjene dečke draženje in kritika drugih še posebej prizadeneta, zato se dostikrat, prav tako kot dekleta, zatečejo k uporabi »maske«. Kerr in Cohn (2001, po Kerr in Sodano, 2003) sta ugotovila, da so nadarjeni dečki obremenjeni s svojim ugledom – izogibajo se etiketam, kot so »piflar« ali učiteljev ljubljencek, kar v končni fazi vodi do nižjih dosežkov. Podobno kaže Alvinova raziskava nadarjenih dečkov (2001, po Kerr in Sodano, 2003), saj polovica dečkov kaže močno potrebo po skrivanju nadarjenosti.



### 1.3.2 Težave nadarjenih na emocionalnem področju

Silvermanova (1997) navaja skupino avtorjev (George, 1992, Margolin, 1993, 1994, Sapon-Shevin, 1994), ki opažajo, da nadarjeni svojo nadarjenost pogosto doživljajo kot izrazito pomanjkljivost, ki naredi življenje veliko bolj težavno. Tong in Yewchuk (1996, po Davis in Rimm, 1998) sta ugotovila, da so nadarjeni bolj anksiozni ter manj srečni in manj zadovoljni s svojim življenjem kot njihovi vrstniki. Povečana kapaciteta emocionalnega odziva pri nadarjenih povzroča veliko ranljivost (Silverman, 1997).

Na emocionalnem področju se namreč dostikrat soočajo s težavami, ki so povezane z njihovo uspešnostjo. Doseganje dobrih rezultatov lahko vodi do (pre)visokih pričakovanj drugih ali/in nadarjenega samega, kar povzroča velik pritisk na nadarjenega in nenehno dokazovanje nadarjenosti. Nadalje pa to lahko vodi v nižanje samospoštovanja in slabo samopodobo, perfekcionizem ter izčrpanost in stres. Uspešnost pa lahko povzroči tudi navajenost na doseganje uspeha z malo truda. Zaradi navajenosti na uspeh nadarjeni lahko razvijejo slabo frustracijsko tolerantnost in samodisciplino ter se soočajo z občutki krivde.

Pri nadarjenih se dostikrat pojavlja tudi notranji konflikt, ki lahko pripelje do velike emocionalne napetosti. Zlasti pri nadarjenih mladostnikih se lahko pojavi anksioznost, depresija in celo suicidalnost.

Čeprav se magistrsko delo nanaša na nadarjene učence v osnovnih šolah, so v tem poglavju omenjene tudi težave nadarjenih adolescentov. Menim, da je pomembno poznati tudi te težave, saj se potemtakem lahko že v osnovni šoli na primeren način nadarjenim pomaga, kar lahko pomembno prispeva k zmanjševanju njihovih težav v obdobju adolescence.

### 1.3.2.1 Dokazovanje nadarjenosti

Bolj je učenec nadarjen, več od njega pričakujejo učitelji, vrstniki in nenazadnje tudi starši. Nadarjeni doživljajo velik pritisk, ker so njihove sposobnosti na višjem nivoju, zato mislijo, da se morajo tudi oni vedno dokazati na višjem nivoju. Nenehno dokazovanje nadarjenosti v šolski situaciji ali v vrstniški skupini pa lahko vodi tudi do pogoste frustracije in ogromne izčrpanosti (Buescher in Higham, 2003). Tudi Kerr in Sodano (2003) navajata, da so se nadarjeni prisiljeni soočiti s pričakovanji, da morajo biti dobri na vseh področjih. Vendar pa hkrati opozarjata, da nadarjenost sama še ne predstavlja uspešnosti na vseh področjih.

Winner (1996, po Subotnik in Olszewski-Kubilius, 1997) opisuje zaskrbljenost staršev nadarjenih, da bodo njihovi otroci pod pritiskom zaradi prizadevanja po doseganju visokih dosežkov, tekmovanje pa bo povzročilo škodo na področju samozaupanja.

Zaradi (pre)visokih pričakovanj drugih se lahko pri nadarjenem pojavi perfekcionizem. Želja po tem, da blestijo na vseh področjih, ob nerealizaciji takih nerealnih aspiracij lahko vodi do nižanja samospoštovanja in slabe samopodobe. Nadarjeni imajo lahko slabo samopodobo, ki se lahko pojavi zaradi pritiskov, ker jih drugi obravnavajo kot nadarjene in pričakujejo od njih visoke dosežke (Rimm, 1987c, po Davis in Rimm, 1998, Adderholdt-Elliott, 1989, po Davis in Rimm, 1998).

Davis in Rimm (1998, 408) povzemata več različnih avtorjev (Webb, Meckstroth in Tolan, 1982, Ellis in Harper, 1975, Adderholdt- Elliot, 1987, Delisle, 1992), in navajata naslednja nerealistična, neracionalna prepričanja nadarjenih, ki znižujejo njihovo samopodobo:

- *»Biti moram perfekten v vsem.*
- *Vse ljudi moram imeti rad.*
- *Vsi me morajo imeti radi.*
- *Nikogar ne smem razočarati.*
- *Večina ima vedno prav.*
- *Večina ima vedno narobe.*

- *Fantje so pametni, dekleta popularna.*
- *Kadar se slabo obnašam, sem slab.*
- *Če nisem priljubljen, sem čudak.*
- *Vse mora biti zelo natančno narejeno.*
- *Vedno moram končati, kar začnem.*
- *Grozno in zastrašujoče je, kadar stvari ne tečejo tako, kot jaz hočem.*
- *Če se zgodi kaj neprijetnega, se moram s tem obremenjevati.*
- *Pomembno je, da me skrbijo vsi pomembni dogodki v preteklosti, da se ne bi kakšna nevšečnost zgodila v prihodnosti.*
- *Ljudje in stvari bi morali biti boljši, saj je katastrofalno, kadar ni mogoče najti popolne rešitve.*
- *Če se grdo vedem, pomeni, da sem slaba oseba.*
- *Moja sreča je odvisna izključno od drugih ljudi in dogodkov, ne pa od mojega pojmovanja samega sebe.»*

Vse to pa lahko vodi v perfekcionizem.

### 1.3.2.2 Perfekcionizem

Davis in Rimm (1998) iščeta vzroke perfekcionizma nadarjenih v odvisnosti od občudovanja njihove odličnosti, ponotranjenju tega občudovanja, v pritiskih vrstnikov, družine in nadarjenega samega ter v zgledovanju po nerealističnih idolih (npr. na televiziji), ki dobro izgledajo, so bogati in uspešni. Vse to povzroča, da nadarjeni nerealno pričakuje, da bo perfekten na vseh področjih.

Nadarjeni so se celo naučili postaviti si visoke standarde in pričakovati od sebe več, kot jim dopuščajo sposobnosti. Zato ni neobičajno, da nadarjeni adolescenti doživljajo disonanco med tem, kaj je v resnici narejeno in kaj si želijo doseči (Buescher in Higham, 2003). Če dela ne opravijo perfektno, se počutijo kot zgube (Davis in Rimm, 1998, 398). Zavedajo se, da imajo sposobnosti, vendar pa vedo tudi, da svojih potencialov mogoče ne bodo izkoristili, kar lahko vodi do dvomov o lastnih sposobnostih. Ob nizkem samozaupanju se pojavi strah pred neuspehom in se kaže preko zavračanja sodelovanja v aktivnostih, kjer je potrebno tveganje, po principu »Ker sem pameten, mi ni dovoljeno pasti. Če ne poskusim, tudi pasti ne morem.« (Ferbežer in drugi, 2008, 18).

Zaupanje vase je vedno bolj okrnjeno. Na eni nalogi lahko delajo v nedogled, odlašajo z delom, nenehno popravljajo izdelek in ga šele na pritiske okolice končajo. So nezadovoljni z očitno dobro opravljenim delom. Pred testi so zelo zaskrbljeni. Kadar delajo v skupini, naredijo vse sami, ker najbolj zaupajo sebi. Zamerijo vsako pripombo. Izmikajo se novim izkušnjam, ker lahko naredijo napako (Brinar Huš, 2006). Čeprav je tveganje karakteristika mlajših nadarjenih, le-to z leti blede, tako da nadarjeni adolescenti v primerjavi z vrstniki manj tvegajo oz. preizkušajo nove situacije na akademskem področju. Prihaja do odklanjanja celo tistih splošno sprejetih aktivnosti, ki zahtevajo zelo malo tveganja, kot so javne prezentacije, toga tekmovanja itd. (Buescher in Higham, 2003).

Adderholdt-Elliott (1989, po Davis in Rimm, 1998) navaja, da se pri perfekcionističnih učencih kažejo naslednje značilnosti: zavlačevanje, strah pred neuspehom, črno- belo mišljenje (vse ali nič), »paraliziran« perfekcionizem (v

kolikor obstaja možnost padca, je bolje narediti nič kot tvegati padec) in deloholizem (ki vodi v izgorevanje, depresije in izgubo ravnotežja med šolo, družino in prijatelji). V življenju se zato nadarjeni lahko soočajo s pogostimi skrbmi, občutki krivde ali pa se popolnoma »vržejo v delo« (Davis in Rimm, 1998, 398).

Osebe, ki dvomijo v svoje sposobnosti, se izogibajo težkim nalogam, saj jih zaznavajo kot osebne grožnje. Imajo nizko stopnjo aspiracij in so pri doseganju svojih ciljev nevztrajne. Ko se morajo soočiti s težkimi nalogami, se ukvarjajo z dvomi v svoje sposobnosti ter s preprekami, namesto da bi se osredotočile na uspešno rešitev. Hitro obupajo pri reševanju težav. Po doživetem porazu zelo počasi ponovno vzpostavijo normalno raven občutka samoučinkovitosti, okrepi se njihovo prepričanje o lastni nesposobnosti. Pogosto trpijo za stresom in depresijo (Horvat, 2008).

Študija, ki je primerjala nadarjene z nenadarjenimi (Karnes in Oehler-Stinnett, 1986, po Emmett in Minor, 1993) je pokazala, da nadarjeni doživljajo več stresa na področju dosežkov, socialnega statusa in poklicnih aspiracij. Davis in Rimm (1998, 407) pa celo navajata, da nadarjeni doživljajo drugačne oblike stresa kot ostali.

Nadarjeni se lahko zaradi želje po popolnosti umikajo novim, nepreverjenim oziroma potencialno nevarnim situacijam, po drugi strani pa lahko vztrajajo pri doseganju zastavljenih ciljev. Wolson (1995, po Grobman, 2006) je opisal in poimenoval eno izmed lastnosti njegovih nadarjenih pacientov kot »zdravo grandioznost«. Ta grandioznost nadarjene žene naprej kljub preprekam in padcem. Po drugi strani pa lahko grandioznost pripelje do ošabnosti in arogantnosti ter izkoriščanja nadarjenosti v smeri manipulacije, in če izvira iz težke krize v otroštvu, se lahko razvije v patološki narcisizem ali destruktivno grandioznost. Tudi Buescher in Higham (2003) navajata, da nadarjeni lahko svojo nadarjenost nerealno povečujejo.

### 1.3.2.3 Občutek krivde zaradi uspešnosti

Nadarjeni so sicer praviloma ponosni na svoje učne uspehe in svojo osebno zrelost, mnogokrat pa niso zadovoljni z vplivom, ki ga ima njihova superiornost na odnose z vrstniki (Bezić, 2006, 88). Ker so navajeni na uspeh, ki ga v mladih letih ponavadi z lahkoto dosežajo, se lahko zgodi, da trpijo zaradi občutka krivde.

Grobman (2006) je na vzorcu petnajstih nadarjenih adolescentov, ki kažejo samodestruktivno vedenje in ne kažejo uspešnosti v skladu s svojimi sposobnostmi, ugotovil, da so bili prepričani, da so drugi zaradi njihove nadarjenosti prizadeti ali potisnjeni v ozadje, in so imeli občutek krivde zaradi nepravične prednosti pred vrstniki. Občutek krivde je nastopil, ker so z minimalnim naporom dosegli uspeh. To je vodilo v povzročanje bolečine samemu sebi in samopoškodbe, saj so si na ta način lajšali slabo vest. Sovražili so se zaradi občutka superiornosti v primerjavi z njihovimi prijatelji, starši, učitelji in mentorji. Sovražili so svoje tekmovalne in ambiciozne želje po kontroli in dominaciji. Navajenost na uspešnost je zavirala razvoj kapacitet za frustracijsko tolerantnost in samodisciplino. Zaradi pomanjkanja discipline in slabe frustracijske tolerantnosti so namesto soočenja s svojimi omejitvami rajši odnehali in se umaknili v svoj svet, kjer ni bilo naporov in padcev. Uspeh so si enostavno imaginirali.

Iz navajenosti na doseganje uspeha z malo vloženega truda lahko sledi nepotrpežljivost pri iskanju rešitve pri zahtevnih vprašanjih. Predispozicija impulzivnega delanja zaključkov in izjemnih sposobnosti lahko nadarjene pripelje do netolerantnosti ob negotovih situacijah. Ko prenačljene rešitve spodletijo, se pojavita jeza in razočaranje (Buescher in Higham, 2003).

#### 1.3.2.4 Notranji konflikt

Notranji konflikt, ki izhaja iz potrebe po socialni pripadnosti, se kaže kot konflikt med željo po sprejetosti in osebnimi ideali, kot je npr. doseganje dobrih rezultatov. Ta konflikt je lahko osrednja psihosocialna dilema nadarjenega mladostnika (Gross, 1998).

*Vsak posameznik bi moral biti sposoben uskladiti različne osebne, socialne in profesionalno- kvalifikacijske kompetence med seboj, vendar pa tega zaradi zunanjih socialnih ali »notranjih, nevrotičnih konfliktov« ne more storiti hitro in učinkovito. Konflikti motijo prost in smotrni pretok energije, ki je pa za uveljavljanje nadarjenosti pomembna (Novak, 1994, 282).*

Že omenjena Grobmanova raziskava (Grobman, 2006) je pokazala, da so notranja moč nadarjenih, njihova občutljivost in povišane sposobnosti le redko zviševale samozavest. Večinoma so povzročale notranji konflikt in anksioznost, kar je vodilo v veliko emocionalno napetost (*emotional discomfort*). Reakcija na emocionalno napetost, ki so jo nadarjeni hoteli zatreti, se je kazala skozi izogibanje, umik, izgubo interesa in odlašanje. Naslednja stopnja reševanja notranjega konflikta pa se je kazala preko projekcije krivde v druge, v arogantnosti, provokativnem vedenju in namernem povzročanju bolečine samemu sebi ter samopoškodbah. Njihov konflikt in anksioznost sta izhajala iz strahu, da jih bo nadarjenost kot človeška bitja popačila in deformirala. Vse te metode reševanja notranjega konflikta so bile precej samodestruktivne. Čeprav so nadarjeni tako vedenje občasno ozavestili, niso imeli kapacitete, da bi ga zaustavili. Simptomi, ki so se pojavljali pri teh adolescentih, so se kazali skozi anksioznost, depresijo, pri nekaterih celo skozi občutek suicidalnosti.

Karakteristike nadarjenih adolescentov so pogosto povezane z rizičnimi dejavniki samomora, ki obsegajo perfekcionizem (Blatt, 1995, po Cross, Gust-Bray in Ball, 2002), izoliranost, povezano z ekstremno introvertiranostjo (Kaiser in Berndt, 1985, po Cross, Gust-Bray in Ball, 2002), neobičajno občutljivost in perfekcionizem (Delisle, 1986, po Cross, Gust-Bray in Ball, 2002) ter pet dimenzij prekomerne vzbujenosti (Piechowski, 1979, po Cross, Gust-Bray in Ball, 2002). Raziskave

(Sargent, 1984, po Cross in drugi, 2002, Shaffer, 1974, po Cross in drugi, 2002) kažejo, da naj bili samomorilci dostikrat bistrejši od večine. Hayes in Sloat (1990, po Cross, Gust-Bray in Ball, 2002) sta raziskovala predhodnost samomora pri nadarjenih iz 69-ih šol. Ugotovila sta, je bilo med 42 poskusi samomora 8 tistih posameznikov, ki so bili nadarjeni, vendar nihče v resnici ni naredil samomora.

Tudi Crossova (1996, po Davis in Rimm, 1998) navaja, da se pri nadarjenih lahko pojavi samomorilnost. Lahko pa se pojavijo tudi alkoholizem, zasvojenost z drogami in delikventnost.

Zaradi edinstvenih lastnosti nadarjenih in asinhronnega razvoja se lahko nadarjeni soočajo s precejšnjimi težavami. Dostikrat na specifične emocionalne in socialne potrebe nadarjenega vpliva asinhron razvoj med kognitivnim ter socialno čustvenim področjem nadarjenega učenca (Težak in drugi, 138). Svet okoli sebe doživljajo drugače, po drugi strani pa so v manjšini- vse pa je prilagojeno večini. Njihove potrebe se lahko precej razlikujejo od potreb njegovih vrstnikov. Ker se zaradi drugačnih potreb težave nadarjenih lahko zelo zaostrijo, nadarjeni nujno potrebujejo pomoč in dejavnosti, ki so usmerjene v razvijanje tistih področij, na katerih imajo primanjkljaje in jih v življenju bolj ali manj ovirajo.



#### **1.4 Oblike pomoči nadarjenim**

Um je čisto poseben kraj in sam po sebi lahko ustvari nebesa iz pekla ali pekel iz nebes.

(Milton, angleški pesnik, po Shimoff, 2009.)

Zaradi specifičnih težav, ki jih imajo nadarjeni, potrebujejo ustrezno pomoč. Pomoč nadarjenim obsega spodbujanje kognitivnega razvoja, prav tako pa tudi spodbujanje socialnega in emocionalnega razvoja.

#### **1.4.1 Namen pomoči nadarjenim- družbeno koristen napredek v primerjavi z otrokovim razvojem**

Motivacija za odkrivanje nadarjenih in s tem pomoč pri razvijanju njihovih sposobnosti je dvojna: spodbujanje osebnega razvoja oziroma korist za družbo.

Gledano z osebnega vidika je tem posameznikom potrebno zagotoviti ustrezno pedagoško skrb, saj je poln razmah nadarjenosti pogoj za izoblikovanje celovite osebnosti in s tem za izpolnjeno življenje. *Mnogim od teh otrok njihovi talenti zakrniijo ali pa sami končajo kot brodolomci, ker niti starši, niti učitelji njihove drugačnosti niso razumeli kot posledico velike nadarjenosti* (Nagel, 1987, 34).

Osebni vidik nadarjenosti je utemeljen v naravni pravici posameznika do drugačnosti, individualnosti ter do optimalnega psiho-fizičnega razvoja, ne glede na družbene koristi. Joyce Van Tassel Baska (2000, po Bezić, 2006) poudarja, “*da imajo nadarjeni, kakor vsi drugi učenci, pravico do takšnih učnih izkušenj, ki bodo zadovoljile njihove sedanje in prihodnje izobraževalne potrebe*”/.../ “*velja, da je ustrezen učni program ključni kamen (v sicer zelo kompleksnih življenjskih okoliščinah), ki omogoča, da lahko nadarjeni svoje začetne potencialne razvije v kompetence na področju izobraževanja in tudi na področju poklicnega življenja.*”

Družbeni vidik odkrivanja nadarjenosti pa nadarjene predstavi kot potencial za doseganje nadpovprečnih dosežkov, od česar je odvisna usoda in blagostanje družbe. Blanke (1994) meni, da nadpovprečne dosežke dosegajo predvsem nadarjeni, oziroma jih ne dosegajo, če jih ne znamo popeljati do vrhunca njihovih ustvarjalnih zmogljivosti. *Razlike v gospodarski razvitosti med različnimi deželami so danes odvisne v veliki meri ravno od tega, koliko so različni družbeni sistemi voljni in sposobni odkriti in spodbujati talente, s katerimi razpolagajo* (Makarovič, 1985, 5). Majhen narod, kot je slovenski, lahko v širnem svetu uspe na ta način, da skrbi in spodbuja razvoj nadarjenih posameznikov. Prav tako kot Blanke (1994) razlaga pomen spodbujanja nadarjenih posameznikov za Nemčijo, bi lahko podobno rekli za Slovenijo, saj tudi Slovenija, tako kot Nemčija, nima tako velikih rudnih bogastev kot druge države. *Nemško blaginjo in socialno varnost, gospodarsko rast in*

*zaposlitev moramo zagotoviti s pridnostjo in ustvarjalnostjo nas vseh. Visoka stopnja splošne in strokovne izobrazbe, najvišjih dosežkov v znanosti, raziskavah in razvoju je odločilen temelj, na katerem gradimo prihodnost naše dežele (Blanke, 1994, 93).*

Idealno bi bilo združiti prijetno s koristnim, torej spodbujati nadarjenega posameznika ter mu pomagati na poti k samouresničitvi, pri navezovanju socialnih kontaktov z vrstniki in odraslimi ter pri vključevanju v družbeno življenje. Nadarjen posameznik pa bi lahko tudi marsikaj prispeval k izboljšanju družbenih razmer, oziroma prihodnosti nas vseh. Strmčnik (1994) meni, da bi v zares demokratični družbi oba vidika, koristno za posameznika in družbeno koristno, morala sovpadati. *Ker pa smo še daleč od nje, velja poudariti, da je nesprejemljivo kakršnokoli forsiranje nadarjenih le zaradi koristi države, a v škodo posameznika (Strmčnik, 1994, 21).*

Potrebno je poskrbeti za odkrivanje potencialov nadarjenih otrok in jih razvijati na način, ki je za posameznika najbolj ustrezen.

#### 1.4.2 Individualizirani programi za nadarjene učence

Ker je izobraževanje prilagojeno večini, povprečnemu otroku, imajo težave vsi učenci, ki od tega povprečja odstopajo bodisi navzgor bodisi navzdol. Zato ti učenci potrebujejo dopolnilo k standardnemu kurikulumu. Na podlagi zakona ima vsak učenec možnost, da razvije svoje sposobnosti, tudi otroci s posebnimi potrebami. Galeša (1995) v definicijo populacije otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami vključuje tudi nadarjene učence.

Znano je, da se nadarjeni učenci pojavljajo v vsaki generaciji, v vsaki šoli in skoraj v vsakem razredu, zato je nujno potrebno posvetiti pozornost tudi tej skupini otrok. Tudi nadarjeni imajo posebne potrebe, zato potrebujejo prilagojen način dela v šoli, da se lahko samouresničujejo ter se osebno razvijajo. *Oporo in spodbudo še posebej potrebujejo tisti posebni in posamezni otroci in mladostniki, katerih potrebe in cilji tako odstopajo od pričakovanega povprečja (ki sicer v naravi ne obstaja), da v sistemu množičnega šolstva nujno doživljajo izjemne pritiske, strese in frustracije. Mednje spadajo tudi nadarjeni učenci (Bezić, 1994, 74). Inkluzivne šole se ne moremo iti, če hkrati ne razumemo tudi nadarjenih kot otrok s posebnimi potrebami. Individualizacija dela mora biti pravica tudi za nadarjene in svetovalna pomoč zagotovljena v okviru omenjenega programa (Bezić, 2006, 89).*

Strmčnik (1994) meni, da če šola nudi več pomoči učno šibkim učencem, je dolžna v enaki meri poskrbeti tudi za zmožnejše učence. *Nadarjenost uspeva le tam, kjer je pričakovana, zaželena in kjer je deležna veliko pedagoške skrbi in podpore (Strmčnik, 1994, 14).*

Učitelji in drugi strokovni delavci v osnovnih šolah namenjajo precejšnjo pozornost otrokom s posebnimi potrebami, vendar pa se pojavlja vprašanje, ali nadarjeni, kot otroci s posebnimi potrebami, prejmejo dovolj ustrezne pomoči in podpore, ki bi bili potrebni za njihov harmonični razvoj ter za ustrezno razvijanje njihovih potencialov. Bezenškova (1994) opozarja, da so učitelji izraziteje strokovno usmerjeni za delo z manj sposobnimi kot pa z bolj nadarjenimi učenci.

Vendar pa nadarjenost sama še ne zagotavlja, da bo prišlo do ustreznega (akademskega) razvoja nadarjenega. Bistvena dejavnika, ki omogočata, da se nadarjenost razvija, sta motivacija posameznika ter spodbudno okolje. Prav zato sta uvedba in izvajanje individualiziranih programov za nadarjene učence tako pomembna.

#### 1.4.2.1 Koncept odkrivanja nadarjenih v Sloveniji

*Rudna bogastva ležijo redkokdaj na površju zemlje- enako velja tudi za človeške talente (Makarovič, 1985, 37).*

Nadarjene učence je potrebno odkriti. Nadarjeni se pojavljajo v vseh družbenih slojih, pri vseh rasah, pri obeh spolih, na vseh geografskih širinah – tako rekoč so prisotni povsod. Nihče nam ne ve povedati, koliko talentov je ostalo za vedno zakopanih, ker jih učitelji v šoli niso znali odkriti ali pa so celo nehote zavirali njihov razvoj. Nihče nam tudi ne ve povedati, kaj bi bilo s slovenskimi velikimi ljudmi, če razni župniki in učitelji ne bi pravočasno odkrili njihovih talentov (Makarovič, 1985, 14).

Posebna Delovna skupina: dr. Drago Žagar (predsednik), Jana Artač, mag. Tanja Bezić, Mirt Nagy in Sonja Purgaj, ki jo je v okviru priprave dokumentov za prenovo osnovne šole imenovala Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, je pripravila *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 2009)- Koncept*. V Konceptu je predstavljen namen in cilj individualiziranega dela z nadarjenimi ter koncept odkrivanja nadarjenih otrok. Koncept temelji na Renzulli-jevem trikožnem modelu nadarjenosti – nadpovprečne sposobnosti, osebnostne lastnosti (zlasti zavzetost za reševanje nalog, pogojene s specifično motivacijo) in kreativnost. Po tem modelu je v skupino nadarjenih učencev zajetih 15-20% učencev. Žagar (2006) meni, da je pri odkrivanju in delu z nadarjenimi potrebno upoštevati, da so učenci lahko nadarjeni na različnih področjih in da verjetno vseh področij, ki zahtevajo posebne talente, niti ne poznamo. Koncept predvideva odkrivanje vseh vrst nadarjenosti, ki so zajete v Marlandovi definiciji (poglavje 1.1 Opredelitev nadarjenosti).

Koncept je bil sprejet na Strokovnem svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje februarja 1999. Od tedaj dalje ga šole s podporo Zavoda Republike Slovenije za šolstvo postopno tudi uvajajo. S šolskim letom 2003/2004 so še zadnje osnovne šole stopile v izvajanje devetletne osnovne šole in to s prvo in tretjo triado in od tedaj dalje je bilo pričakovati, da ga bodo vse tudi uresničevale.

Z Zakonom o odkrivanju in delu z nadarjenimi učenci, ki je stopil v veljavo 11.2.1999, so bili učitelji seznanjeni na različnih strokovnih srečanjih, na mrežah šol, pedagoških konferencah in seminarjih.

Na podlagi Koncepta se pomoč nadarjenemu prične z evidentiranjem, ki mu sledi faza identifikacije, nazadnje pa se s tem, da je učenec nadarjen, seznanijo njegove starše in se pridobi njihovo mnenje o otrokovi nadarjenosti. Sledi oblikovanje individualiziranega programa za nadarjenega učenca. Strokovni tim program oblikuje in ga nato tudi izvaja.

V Temeljnih načelih za delo z nadarjenimi, ki so zapisana v Konceptu, je pozornost usmerjena v posebne potrebe nadarjenih. Zagotovljena je posebna pomoč, če jo nadarjeni (in njihove družine) potrebujejo. Bezičeva (2006) navaja, naj oblike dela in aktivnosti vsaj občasno omogočijo druženje nadarjenih (poletne šole, tabori, skupne priprave na tekmovanja, festivali), aktivne oblike dela (raziskovalno učenje, projektno učno delo, sodelovalno učenje, samostojno delo) oblike dela za razvijanje ustvarjalnosti (tehnike za razvijanje ustvarjalnosti), oblike dela za razvijanje samostojnosti in odgovornosti (pristopi, ki spodbujajo razvoj metakognicije: pisanje portfolia, dnevnika, razprave, okrogle mize itd.).

Po Konceptu delo z nadarjenimi izhaja iz naslednjih temeljnih načel (Žagar, 2006):

- širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavitev mentorskih odnosov med učenci in učitelji oz. drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razredu in šolskem okolju

ustrezno sprejeti,

- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.



### **1.4.3 Izobraževanje nadarjenih**

V tem poglavju sta opisani organizacijski pristop k izobraževanju nadarjenih (segregacija in integracija) ter dve vrsti programov na področju šolanja (pospeševalni ter obogatitveni).

#### **1.4.3.1 Segregacija in integracija**

Obstajata dva organizacijska pristopa izobraževanja nadarjenih, in sicer segregacija ter integracija.

Izobraževanje nadarjenih lahko poteka v okviru premestitve nadarjenih v določen razred, v skupino visoko zmogljivih ali v posebno učilnico (Borland, 1989, po Subotnik in Olszewski- Kubilius, 1997) – segregacija. Bistvo segregacije je, da so v določeno skupino zajeti le nadarjeni učenci, ki so fizično ločeni od učencev enake starosti.

Lahko pa je nadarjeni integriran v razred, v katerega so zajeti učenci enake starosti, pri čemer se mu zagotavlja dodatne oblike dela – integracija.

Davis in Rimm (1998) navajata različne načine poučevanja nadarjenih, ki se nanašajo na integracijo, segregacijo ter delno segregacijo (tabela 5).

Tabela 5

*Načini poučevanja nadarjenih pri segregaciji, integraciji ter delni segregaciji*

<b><i>Homogeni razredi-segregacija</i></b>	<b><i>Heterogeni razredi-integracija</i></b>	<b><i>Občasno grupiranje-delna segregacija</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- posebne šole za nadarjene,</li> <li>- privatne šole,</li> <li>- »magnetne« šole, ki učencem nudijo dejavnosti s področja umetnosti, matematike, znanosti, ekonomije, poklicev,</li> <li>- posebni razredi za nadarjene.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kombinirani oddelki,</li> <li>- klustersko grupiranje nadarjenih znotraj razreda,</li> <li>- obogatitvene učne izkušnje za nadarjenega znotraj razreda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- programi pull- out (nadarjeni učenci so nekajkrat na teden združeni, pri čemer se jim zagotovi obogatitvene oblike dela in aktivnosti),</li> <li>- občasna uporaba posebno opremljenih učilnic za nadarjene (<i>resorce room</i>), kot so laboratoriji, učilnice z avdio-video ali računalniško opremo, glasbili...,</li> <li>- občasni posebni razredi za nadarjene,</li> <li>- klubi za nadarjene,</li> <li>- krožki.</li> </ul>

Avtorji (Silverman, 2003b, Delisle, 2002, Cross, 2002) zelo pozitivno vrednotijo segregacijo, saj poleg učne spodbude posredno vpliva tudi na socialni razvoj nadarjenih.

Nadarjeni morajo imeti možnost, da razvijejo socialne spretnosti. Zato potrebujejo interakcijo z drugimi. Osnovne šole grupirajo otroke v razrede na podlagi kronološke starosti. Ker so nadarjeni zaradi specifičnih lastnosti drugačni od večine sošolcev, se počutijo odtujene in med sošolci težko najdejo pravega prijatelja s podobnimi vrednotami, interesi ter kognitivnimi ali drugimi sposobnostmi (*true peer*), s katerim bi lahko navezali pristne stike ter razvijali socialne spretnosti. Silvermanova (2003b) povzema skupino avtorjev (Gross, 1989, Hollingworth, 1931, Mann, 1957, O'Shea, 1960, N. Robinson in Noble, 1991, Terman, 1925) in pravi, da je očitno, da si nadarjeni izbirajo vrstnike, ki so njihove mentalne, ne pa kronološke starosti.

Roedell (1985, po Silverman, 2003b) ugotavlja, da nadarjeni ob druženju z vrstniki mentalne starosti lažje razvijejo socialne spretnosti. Tudi Grossova (1998) trdi, da nadarjeni potrebujejo priložnost druženja in dela z drugimi, ki imajo podobne sposobnosti in interese, če želimo, da razvijajo samosprejemanje. Withmore (1980, po Silverman, 2003b) opozarja, da je posebno pozornost potrebno nameniti pomoči nadarjenim pri iskanju prijateljev s podobnimi interesi in sposobnostmi. Obstaja namreč nevarnost, da vrstniki kronološke starosti označijo nadarjenega kot čudnega, tujega. To lahko nadarjeni ponotranji in dejansko postane socialno odtujen že zelo zgodaj, če ne najde pravih prijateljev.

Ob socializaciji z vrstniki, ki imajo podobne interese in sposobnosti, so nadarjeni lahko taki, kot so. Poleg tega pridobijo dragocene življenjske izkušnje, da niso v vsem najboljši in da ne more biti vedno vse tako, kot so si sami zamislili. V takih okoliščinah se bolj prilagodijo, kar pa v končni fazi pripelje tudi do večjega zadovoljstva (Silverman, 2003b).

Čeprav Ferbežer in drugi (2008) izpostavljajo zaključek na podlagi različnih študij, naj bi pri socialno- primerjalnem procesu veljalo, da bi imela predstavitev nadarjenega otroka iz povprečnega razreda v homogeno, nadarjeno skupino slab učinek na njegovo samopodobo, hkrati opozarjajo, da so rezultati raziskav lahko dvomljivi zaradi metodoloških pomanjkljivosti. Nadalje tudi navajajo raziskave (Chan, 1988, Craven in Marsh, 1997, Gross, 1997, Olszewski in sodelavci, 1987), pri katerih so natančnejše analize pokazale, da se otrokovo socialno in telesno samospoštovanje kot rezultat oblikovanja prijateljstva z otroki podobnih interesov povečuje, medtem ko se lahko njihovo učno samospoštovanje zniža.

Silvermanova (2003b) navaja mnogo raziskovalcev (Coleman in Fults 1982, Feldhusen, Sayler, Nielsen in Kolloff, 1990, Karnes in Wherry, 1981, Kolloff in Feldhusen, 1984, Maddux, Scheiber in Bass), ki so ugotovili, da se je nadarjenim, ki so se udeležili posebnih programov, izboljšala samopodoba primarno zaradi možnosti socialne interakcije z vrstniki, ki imajo podobne sposobnosti in interese. Hollingworthova (1942, po Gross, 1994) tudi navaja pozitivne učinke segregacije, saj je po premestitvi tistih nadarjenih, ki so bili zavrženi s strani vrstnikov, v okolje,

kjer so imeli intelektualne vrstnike, osamljenost in socialna izolacija odtujenih nadarjenih izginila, nadarjeni pa je bil sprejet kot cenjen sošolec in prijatelj.

Crossova (2002) navaja, da nekateri zagovarjajo stališče, da so nadarjeni v boljšem položaju, če so vključeni v starostno homogeno skupino (integracija), saj se na ta način učijo sobivanja z različnimi ljudmi, ter da imajo nadarjeni tudi izven šole veliko možnosti spoznavanja drugačnih ljudi in druženja z njimi. Delisle (2002) poda kritiko o upravičenosti integracije in meni, da se je potrebno lotiti na pravilen način in ne kot izgovor, ker segregacija zahteva več denarja in strokovnjakov.

### **1.4.3.2 Pospeševalni in obogatitveni program**

Na področju šolanja obstajata dve vrsti programov: pospeševalni (akceleracija) ter obogatitveni. Pospeševalni program vključuje tiste oblike dela in pomoči, ki omogočajo nadarjenim hitrejšo napredovanje pri določenih ali vseh šolskih predmetih. Vse ostale oblike dela in pomoči pa se nanašajo na obogatitveni program.

V okviru pospeševalnih programov se nadarjenim ponudi kurikulum, ki je namenjen starejšim. V okviru obogatitvenih programov pa se nadarjenim ponudi kurikulum, ki je prilagojen tako, da jim zagotavlja večjo globino in širino znanja ter ponuja bogatejše in bolj raznolike učne izkušnje. Nanaša se na vsebine, ki dopolnjujejo kurikulum in gredo preko meja standardne šolske snovi. Obsega razvoj kreativnega, kritičnega in znanstvenega mišljenja, mišljenja na višjem nivoju (uporaba, analiza, sinteza, evalvacija), reševanja problemov ter urjenje afektivnih spretnosti (Davis in Rimm, 1998).

Davis in Rimm (1998) navajata primere pospeševalnih in obogatitvenih programov, ki so značilni za Ameriko (tabela 6). Večina teh programov se po priporočilih Koncepta izvaja tudi v Sloveniji.

Tabela 6

*Primeri pospeševalnih ter obogatitvenih programov*

<b><i>Pospeševalni programi- akceleracija</i></b>	<b><i>Obogatitveni programi</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- zgodnejši vstop v vrtec ali 1. razred,</li> <li>- zgodnejši vstop na srednjo šolo ali fakulteto,</li> <li>- preskakovanje enega ali več razredov,</li> <li>- preskakovanje snovi pri posameznih predmetih,</li> <li>- opravljanje izpitov na fakulteti v času srednješolskega izobraževanja,</li> <li>- krajšanje programov (pri čemer je npr. triletni program skrajšan na dve leti),</li> <li>- odkrivanje talentiranih učencev in pospeševanje njihovega usvajanja znanja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samostojni študij, raziskovanje in projekti, ki se nanašajo na področje umetnosti,</li> <li>- različni učni centri (npr. književni center- branje, matematični center- matematične igre, uporaba matematičnega orodja, umetnostni center, znanstveni center),</li> <li>- ekskurzije,</li> <li>- sobotne šole,</li> <li>- poletne šole,</li> <li>- mentorstvo,</li> <li>- tekmovanja v znanju (tekmovanje v reševanju svetovnih problemov, imitacija sodišča, odiseja mišljenja- učenje kreativnega mišljenja in reševanja problemov...),</li> <li>- programi na posebnih šolah za nadarjene,</li> <li>- pull-out programi,</li> <li>- uporaba posebno opremljenih učilnic (resource room),</li> <li>- krožki.</li> </ul>

(Davis in Rimm, 1998.)

### **Pospeševalni program – akceleracija**

Bistvo pospeševalnega programa oz. akceleracije je v tem, da se nadarjenega učenca, ki se šolsko snov hitreje in lažje nauči od vrstnikov (kar dostikrat vodi v dolgočasje in nezainteresiranost za učenje šolske snovi), prestavi v višji razred pri vseh ali pa samo pri določenih predmetih. Tako se mora tudi ta učenec za uspeh potruditi, pri čemer si razvija delovne navade ter samodisciplino in se nauči, da je v delo potrebno vložiti trud za doseganje cilja, ob vsem tem pa pogloblja svoje znanje.

DeVires (2003, 1) v povezavi z akceleracijo uporablja prisposodbo o bazenu: *Vreči neplavalca v globok del bazena je nehumano. Zahtevati, da olimpijski plavalec ostane v nizki vodi, dokler se razred ne nauči plavati, je nesmiselno zadrževanje.*

V Zakonu o osnovni šoli (1996) je v 79. členu (Hitrejše napredovanje) tudi točno določeno, kdaj in kako lahko učenec hitreje napreduje: *Učencem, ki dosežajo nadpovprečne rezultate v učenju, mora osnovna šola na predlog staršev, učiteljev ali šolske svetovalne službe omogočiti, da prej kot v devetih letih končajo osnovnošolsko izobraževanje in s tem izpolnijo osnovnošolsko obveznost. O hitrejšem napredovanju učenca odloča učiteljski zbor v soglasju s starši.*

Avtorji imajo deljena mnenja glede akceleracije. Nekaterim se zdi nujno potrebna (Terman, 1954, Gross, 1994) in opažajo njene pozitivne učinke tudi na socialni in emocionalni razvoj nadarjenega, medtem ko drugi (Hollingworth, 1930) opažajo, da so akcelerirani nadarjeni tarča posmeha, zbadanja in norčevanja.

Lovecky (1986) navaja avtorje (Bloom, 1964, Oden, 1968, Terman, 1925), ki menijo, da je efekt zgodnjih izkušenj akceleracije eden izmed najpomembnejših faktorjev, ki vplivajo na dosežke v odrasli dobi.

Brandwein (1992, po Škufca, 2005) predstavlja akceleracijo kot enega izmed ukrepov pospešenega razvoja nadarjenih v Nemčiji, vendar omeni tudi nasprotnike tega modela, ki poudarjajo manjkajočo čustveno oziroma socialno zrelost učenca, ki lahko povzroči neuspeh. Po drugi strani pa Ferbežer, Težakova in Korezova (2008) navajajo raziskave (Cornell in drugi, 1990, Kulik in Kulik, 1984), ki kažejo, da pospešeno izobraževanje nima negativnih učinkov na emocionalni in socialni razvoj.

Primerjava akceleriranih in neakceleriranih (Terman in Oden, 1947, po Terman, 1954) je pokazala, da sta obe skupini v odrasli dobi podobno socialno prilagojeni, pri čemer se ne sme zanemariti dejstva, da imajo neakcelerirani v isti starostni skupini malo intelektualnega izziva in razvijajo vzorce lenobe. Akcelerirani pa so dosegali višje ocene kot njihovi dve leti starejši sošolci, bili so dobro socialno prilagojeni in se udeleževali številnih ekstrakurikularnih aktivnosti. Terrassier (Silverman, 1997) uporablja besedno zvezo »Negativni Pygmalion efekt« (*Negative Pygmalion Effect*) za ponazoritev situacije, kjer učitelj ne pozna potenciala nadarjenega učenca in od njega zahteva le toliko, kot sovпада z njegovo starostjo, nadarjeni pa se tem pričakovanjem prilagodijo. Ta efekt se pojavlja pri dveh tretjinah nadarjenih učencev v javnih šolah.

Študija štiridesetih nadarjenih, ki so bili akcelerirani za eno leto (Gross, 1994), je pokazala, da taka akceleracija ne prinese skoraj nobenih sprememb ekstremno nadarjenim tako v akademskem kot tudi v socialnem smislu. Medtem ko je manjšina učencev, ki so bili radikalno akcelerirani za tri leta ali več, prekinila ali vidno prilagodila predhodno doseganje nižjega nivoja znanja, kot to omogočajo njihove sposobnosti (*underachievement*), saj to ni bilo več potrebno. Poleg tega je radikalna akceleracija (za tri leta ali več) pozitivno vplivala na izboljšanje samozavesti.

Hollingworthova (1930) pa opozarja, da starejši sošolci akcelerirane nadarjene zbadajo, žalijo in mučijo, ker so nadarjeni drugačni in imajo željo po učenju. Zaradi ambicioznosti so nadarjeni namreč dostikrat tarča posmeha in norčevanja. V tem primeru postane nadarjenost »kazen«. Navaja tudi primer (prav tam), ko se osem let starega nadarjenega prestavi v razred, kjer so dvanajst let stari učenci. Nadarjeni učenec je sicer kompetenten pri intelektualnem delu, kar pa ne velja za socialno in emocionalno zrelost. Poleg tega so zanj klopi in stoli previsoki, pri športnih tekmovanjih je vsakokrat zadnji izbran, sošolci ne vedo, ali naj ga vabijo na razredne zabave, učitelj se pritožuje nad njegovimi ročnimi spretnostmi (npr. pisava), hkrati nadarjeni kaže emocionalno nezrelost, ko poskakuje in po otroško vriska »Jupi, jupi!«, zaradi česar se mu starejši učenci posmehujejo.

Hollingworthova (1942, po Siverman, 1997) poudarja, da imajo nadarjeni visoko zavedanje, vendar pa niso opremljeni s čustveno zrelostjo, ki bi ustrezno ravnala s tem zavedanjem.

Hollingworthova (1939) sicer opaža, da nadarjeni, ki imajo IQ od 130 do 150, v osnovni šoli porabijo le polovico časa za dosežke nad 90-imi odstotki v primerjavi z vrstniki. Vendar pa meni, da zaradi tega ne potrebujejo akceleracije, temveč potrebujejo segregirane skupine, da lahko neovirano delajo. Tisti nadarjeni, ki pa imajo IQ višji od 150, poleg segregiranih skupin potrebujejo še več obogatitvenih programov.



### **Obogatitveni program**

V okviru obogatitvenih programov so nadarjeni učenci v razredu skupaj z vrstniki enake starosti, pri čemer dobijo dodatne naloge oz. zadolžitve, ki so v izziv njihovim intelektualnim sposobnostim.

Rezultati raziskave, ki so jo opravili Schneider in sodelavci (1989, po Ferbežer in drugi, 2008), kažejo, da se nadarjeni v obogatitvenem in običajnem šolskem programu niso razlikovali od vrstnikov v splošni, socialni in telesni samopodobi. Pokazali pa so višji nivo akademskega samospoštovanja v primerjavi s povprečnimi učenci.

Dostikrat se oblike dela in aktivnosti v okviru obogatitvenih programov izvajajo v prostem času učencev. Škufčeva (2005, 110) opisuje svoje izkušnje in navaja kritiko dodatnega pouka kot obogatitvenega programa. Njene izkušnje namreč kažejo, da dodatni pouk radi obiskujejo predvsem pridni učenci. Dodatni pouk in interesne dejavnosti se pogosto izvajajo pred poukom ali po rednem delu pouka. Mnogi učenci, verjetno so med njimi tudi nadarjeni, se raje odločijo za športno sprostitev v telovadnici ali na šolskem igrišču. Učenci so preobremenjeni, da bi se še "dodatno" izobraževali.

Obogatitveni programi morajo potemtakem temeljiti na notranji motivaciji posameznika.

#### 1.4.4 Oblike dela in aktivnosti za nadarjene v Sloveniji

Davis in Rimm (1998) menita, da vsak dobro zastavljen individualiziran program za nadarjene vsebuje oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na pospeševalni in obogatitveni program. Obe vrsti programov se prilagajata visokim sposobnostim in individualnim potrebam nadarjenih. Vodita do večjega znanja, razvijanja sposobnosti in kreativnega mišljenja.

V Sloveniji se uporablja oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na obe vrsti programov. V tabeli 7 so navedene oblike dela in aktivnosti, ki jih je predlagala ekspertna skupina, ki je oblikovala Koncept (Žagar, 2006):

Tabela 7

*Oblike dela in aktivnosti za nadarjene glede na vzgojno-izobraževalno obdobje*

<i>1. vzg.-izobr. obdobje:</i>	<i>2. vzg.-izobr. obdobje:</i>	<i>3. vzg.izobr. obdobje:</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- individualne zadolžitve,</li><li>- individualizirani pouk,</li><li>- kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela,</li><li>- posebne domače zadolžitve,</li><li>- dnevi dejavnosti,</li><li>- interesne dejavnosti,</li><li>- hitrejše napredovanje,</li><li>- dodatni pouk.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- individualizirani programi za nadarjene,</li><li>- vzporedni programi (<i>pull-out</i>),</li><li>- obogatitveni programi (sobotne šole,...),</li><li>- športne in kulturne sekcije,</li><li>- kreativne delavnice,</li><li>- raziskovalni tabori,</li><li>- priprava za udeležbo na tekmovanjih,</li><li>- programi za razvijanje socialnih spretnosti,</li><li>- programi za osebni in socialni razvoj (interakcijske vaje, socialne igre, mladinske delavnice),</li><li>- osebno svetovanje učencem in staršem.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- delna zunanja diferenciacija,</li><li>- izbirni predmeti,</li><li>- seminarske naloge,</li><li>- raziskovalne naloge,</li><li>- svetovanje nadarjenim pri izbiri poklica.</li></ul>

V vseh vzgojno izobraževalnih obdobjih je priporočljivo pridobiti za sodelovanje tudi starše in zunanje ustvarjalce ter spodbujati učence k vključevanju v zunanje institucije, kjer lahko uveljavijo svojo nadarjenost (Žagar, 2006).

#### 1.4.5 Pomoč nadarjenim

##### NAGRADA

ali

*o življenju, ki je odšlo, da bi dobilo nagrado, in o nagradi, ki je prišla, da bi vzela življenje. Žal to ni pravljica, temveč živa resnica.*

*Bila je najboljša. Dobila je nagrado. Bila je nagrada. Karkoli je le storila, je storila nagrada. Ko je vstala, sedla, odšla v šolo, se oglasila, kupovala obleke, jedla, bedela, spala, delala naloge ali preživljala prosti čas – vse to je počela nagrada. Ko je mislila, ni mislila. Ko je mislila, je mislila le nagrada.*

*Učenci so v gručah obkolili njeno mizo, ko so bila spričevala razdeljena. Imaš nagrado? Pokaži no! Kaj, pet celih nič? Strašno! Kako se ti to posreči? Ko je šla čez šolsko dvorišče. Si ti pet celih nič? Si ti nagrada?*

*Da, bila naj bi nagrada. Tako naj bi živela, kar naprej. Bila je nagrada. In tako je živela. Vsako šolsko leto je bila nagrada. In vsako šolsko leto naj bi bila, je hotela, je torej morala biti nagrada. Dobila je nagrado, postala je nagrada. Že četrtrič na tej gimnaziji. Tam zadaj gre nagrada, vzemi si jo za zgled! Bodi tudi nagrada, za vsako ceno!*

*Če nagrade nekoč ne bi dobila - to bi bil njen zadnji dan. Ne, samo tega ne! Samo nagrado!*

*Bila je ena, ki bi napredovala. Lahko bi si izbrala poklic, v katerem bi postala nagrada. Nagrada. Lepo življenje, čast, denar, ugled, blaginja - kdor je le imel nagrado.*

*In zdaj četrtrič. Hvala. Na svidenje, gospod učitelj. Na tramvaj.*

*Nenadoma se sploh ni več tako dobro počutila. Nagrada je bila velika zlata senca, ki jo je metala. Izginila je zadaj. Da, njeno celotno življenje je potekalo za nagrado. Zdaj je bila nagrada notri. In? Nekaj je manjkalo. Razmišljala je, ne, ni razmišljala, nagrada je razmišljala. Ali pa vendarle ona? Ne, to resnično ni bila nagrada. To je bil sleparsko zelen svetlobni madež v zlati senci.*

*Proč z njim! Nekaj je dosegla. Imela naj bi možnosti. Zaslužila si je nagrado.*

*Stopila je s tramvaja. Izginila je za nagrado. Čakala je na avtobus. Ni hotela, da bi jo videli, in je stopila za steber na tramvajski progi. Zaslužila si je nagrado.*

*Mar res? Je torej delala? Ji torej nagrada v resnici ni priletela pred nos? Da, merjeno po merilih, si je nagrado zaslužila. Toda je bilo merilo pravo? Bo potem lahko pozneje delala?*

*Čedalje slabše je bilo z njo. Ne bo zmogla! Le nagrade bi bila sposobna zbirati, ničesar pa ne bi dosegala! Kdo pa je sicer pravzaprav še bila? Tudi, nič. Nič! Nič!*

*Naslednji tramvaj je pripeljal izza vogala. Povprečje pet celih nič. Neki impulz jo je porinil proti tirom. Ne, ni hotela, ne še! Nad seboj je kot zaščito držala svoje spričevalo in svojo nagrado. Tramvaj je pripeljal proti njej.*

*Potem je bila za vedno nič. Tramvaj je raztrgal njeno nagrado. Tramvaj je raztrgal njeno zlato senco kot njen zeleni madež. Bila je mrtva. Bila je nič.*

*Mnogi tega niso razumeli. Saj je bila vendar nagrada. Mnogi so vedeli povsem natanko. Ni imela dovoli trdnosti.*

*Ni se podredila, vključila. Utrgalo se ji je. Ni ostala hladnokrvna. Morali bi jo spraviti k psihiatru. Potem bi bila še sedemdeset let nagrada. Potem bi bila še danes nagrada. Bila ni nič drugega kot nagrada. Bila je nič. Lahko pa bi bila postala človek. - Škoda.*

(Napisala Štefanija S. , stara petnajst let. Tri leta po zapisu te črtice je naredila samomor, ravno ko je dopolnila 18 let., po Nagel, 1987, 31-32.)

*V vseh kulturah so nadarjeni tarča posmeha, kadar vidijo stvari v drugačni luči od večine, so cenjeni bolj zaradi nadarjenosti kot pa zaradi samega sebe in so utišani, kadar vidijo preveč (Silverman, 1997, 38).*

Avtorji ugotavljajo, da nadpovprečne intelektualne sposobnosti še ne pomenijo ustreznega osebnostnega razvoja. Silvermanova (1997, 45) meni, da je inteligentnost pomanjkljiv napovednik naprednejšega razvoja. Roeper (1995, po Edmus in Edmus, 2005) poudarja, da je potrebno nadarjene v prvi fazi izobraziti za življenje, šele nato za uspeh. Osebnostna rast (*growth of the self*) in obvladovanje okolja sta pomembnejša kot pridobitev in razkazovanje določenih spretnosti in sposobnosti.

Podobnega mnenja je tudi Dabrowski (po Farič, 2008), saj meni, da:

- nadpovprečne intelektualne sposobnosti in učni uspeh nista zadostna razloga za pozitiven razvoj osebnosti,
- za pozitiven razvoj osebnosti nadarjenih je ključnega pomena razumevanje, poznavanje in pospeševanje socialnega, emocionalnega in moralnega razvoja.

Na uspeh v šoli ali na uspeh v življenju vpliva cela vrsta dejavnikov, ne samo intelektualne sposobnosti (Terman, 1954). V raziskavi sta Terman in Oden (1947, po Terman, 1954) na vzorcu 730-ih moških iskala neintelektualne faktorje, ki vplivajo

na uspeh v življenju. Zelo uspešni moški so bili superiorni na področju razumnosti, samozavesti, vztrajnosti, ambicioznosti, vodenju, popularnosti ter občutljivosti na odobravanje in neodobravanje. Kontrast med skupinama zelo uspešnih in malo uspešnih je bil predvsem v želji po dosežkih in mentalni ter socialni prilagoditvi.

Nagel (1987) povzema Renzullijev model visoke storilnosti in navaja, da je za visoko storilnost pomembna marljivost, ambicioznost, emocionalna trdnost, priznanje okolja in optimalno spodbujanje. Intelpekt in dosežki so daleč stran od tega, da bi perfektno korelirali (Terman, 1954).

Za nadarjene učence je torej zelo pomembno, da razvijajo sposobnosti in urijo spretnosti, ki se nanašajo na neintelektualne faktorje, če želijo biti uspešni oziroma se samouresničiti ter biti v končni fazi zadovoljni sami s seboj in s svojim življenjem.

V literaturi je navedenih veliko različnih oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence, ki se ne nanašajo zgolj na zadovoljitev kognitivnih potreb in spodbujanje kognitivnega razvoja, temveč zajemajo tudi področje emocionalnega in socialnega razvoja.

Tudi v Konceptu so zapisane smernice za razvijanje socialnih veščin in spodbujanje ustreznega emocionalnega razvoja. Program mora upoštevati vse potrebe nadarjenih, tako na kognitivnem, telesnem, emocionalnem kot tudi socialnem področju (Žagar, 2005).

Avtorji navajajo kar nekaj predlogov spodbujanja socialnega oziroma emocionalnega razvoja nadarjenih. Adlešičeva in Jerman (2008, 93) navajata, da je potrebno v programe za nadarjene učence vključevati delavnice s področja razvijanja realne in pozitivne samopodobe ter razvoja različnih socialnih spretnosti, ki bodo poskušale nadarjene osvestiti pomembnosti celovitega delovanja in ne le usmerjenosti na dosežek, hkrati pa naučiti veščine za socialno sprejetost v skupini. Če nadarjeni ni razvil sposobnosti prilagajanja za življenje z drugimi, ga bodo ti zavračali, na tej osnovi pa bo oblikoval slabo socialno samopodobo (Bezić, 2006, 88).

Bezićeva (2006, 85) povzema predloge Laundruma in navaja cilje osebnostnega razvoja nadarjenih:

- razvijati občutljivost za podobnosti in razlike med seboj in drugimi,
- razvijati veščine prilagajanja,
- prepoznati in sprejeti lastne sposobnosti in meje,
- sodelovati in "shajati" z drugimi,
- oblikovati pozitivna stališča do šole, učenja, skupnosti in družbe,
- spoznati lastne vrednote in reševati moralne konflikte,
- razumeti in naučiti se ravnati z intelektualnimi, socio-emocionalnimi ter telesnimi spremembami v obdobju adolescence,
- raziskovati svoje interese,
- analizirati osebne probleme,
- postati samostojen in odgovoren za svoje ravnanje.

Silvermanova (2003a) navaja stopnje samosprejetanja, preko katerih se nadarjeni lahko naučijo sprejemati druge: samozavedanje, iskanje prijateljev, ki imajo podobne sposobnosti in interese, prepoznavanje razlik med ljudmi in razvijanje razumevanja, sprejetanja in spoštovanja drugih ter sprejetanje in razumevanje nadarjenega s strani drugih.

V naslednjih dveh poglavjih je predstavljena pomoč nadarjenim na socialnem ter emocionalnem področju. Čeprav se socialno in emocionalno področje med seboj prepletata, so predlogi pomoči nadarjenim na teh dveh področjih v naslednjih poglavjih ločeni zaradi nazornejše predstavitve.

#### 1.4.5.1 Pomoč na socialnem področju

Socialni razvoj se nanaša na razvoj komunikacije, medosebnih odnosov, socialnih spretnosti, socialnega razumevanja, moralnih vidikov vedenja (Zupančič, 2004). Uspešen socialni razvoj je odvisen od socialnega okolja. Na razvijanje otrokovega socialnega področja v največji meri vpliva družina, šola ter različne šolske in obšolske dejavnosti. Še zlasti nadarjeni dostikrat potrebujejo pomoč in usmerjanje na področju socialnega razvoja.

Pomoč nadarjenim na socialnem področju se nanaša na:

- pomoč in učenje vzpostavljanja dobrih odnosov z drugimi,
- omogočanje druženja s prijatelji, ki imajo podobne sposobnosti in interese (*true peers*),
- privzganje občutka odgovornosti do sebe in družbe.

Pomoč pri vzpostavljanju dobrih odnosov z drugimi obsega učenje primerne načina odziva ter izražanja mnenja na takten način (Hollingworth, 1939, po Silverman, 1997), učenje strategij spopadanja s težavami ter reševanja konfliktov, učenje zaznavanja čustev drugih, učenje verbalne in neverbalne komunikacije (Neihart, 2006) ter postavljanja mej drugim (Lovecky, 1986).

Strategija, ki pomaga pri razvijanju dobrih odnosov z drugimi, je tudi »meta«-pogled na situacijo (Similarly in drugi, 1996, po Neihart, 2006), ki jo lahko nadarjeni dosežejo z diskusijo in kritiko o razredu, rasi, spolu, identiteti ter dosežkih in tako razvijajo razumevanje notranjega konflikta. Colangelo (1997, po Davis in Rimm, 1998) priporoča, naj nadarjenim pomagamo razumeti njihove odnose z drugimi s pomočjo vprašanj. Ferbežer in drugi (2006, po Horvat, 2008) navajajo šest potreb, ki so pomembne za dobre medsebojne odnose: potreba po poznavanju in sprejemanju samega sebe, potreba po zaznavanju lastnih občutkov, potreba po pozitivnem in ne obrambnem zagovarjanju lastnih potreb in občutkov, potreba po razvijanju ustreznih vrednot, potreba po ohranjanju otroškosti in potreba po ustreznih identifikacijskih vzorcih. Pri osnovanju predloga pomoči nadarjenim se je smiselno osredotočiti tudi na te potrebe.



Nadarjenim je potrebno zagotoviti druženje s prijatelji, ki so jim kompetetni v intelektualnem smislu (Silverman, 1997). Zaradi notranje globine in kompleksnosti potrebujejo različne prijatelje, ki reflektirajo določene aspekte nadarjenega in s katerimi nadarjeni zadovoljujejo različne potrebe. Hkrati naj s svojo nadarjenostjo pomagajo drugim poiskati njihovo kreativnost in notranjo moč (Lovecky, 1986). Pri učencih, ki so vključeni v posebne programe za nadarjene in se družijo s prijatelji s podobnimi interesi, vrednotami itd., je manj možnosti, da bodo maskirali svojo nadarjenost (Olszewski- Kubilius in Kulieke, 1989, po Buescher in Higham, 2003).

Možetova (2005) je preko raziskave stališč 150-ih učiteljev ugotovila, da poleg pomoči na področju znanja in dosežkov učno neuspešni nadarjeni učenci v drugem triletju osnovne šole potrebujejo strategije poučevanja, ki dajejo občutek odgovornosti do sebe in družbe, imeti pa morajo tudi možnost pozitivnega modela, s katerim se lahko identificirajo. Sword (2003) meni, da je ustrezno discipliniranje nadarjenih konsistentno navajanje na vrednote, pravila in ustrezno vedenje, pri čemer se nadarjenemu razloži pomen pravila glede na posledice. Koristno je, da se nadarjene vključi v različne dobrodelne aktivnosti, da razvijajo občutek empatije in zaznavanja čustvenih počutij drugih (Horvat, 2008). Tudi Ferbežer in drugi (2008) menijo, da je osnovna pot razvoja zdravega samospoštovanja med drugim tudi pospeševanje otrokove zmožnosti za družbeno koristne aktivnosti.

Emocionalno in socialno področje razvoja pa se med seboj prepletata in učinkujeta drug na drugega. Caprara in Steca (2005, po Horvat, 2008) sta dokazala, da ima samoučinkovitost na socialnem področju vpliv na občutenje sreče in pozitivno mišljenje. Na zaznani samoučinkovitost na področju upravljanja interpersonalnih in socialnih odnosov vpliva zaznana učinkovitost na področju obvladovanja lastnih čustev. Bolj ko je posameznik prepričan v svoje sposobnosti, da učinkovito obvladuje svoja čustva, tem bolj verjame, da je sposoben obvladovati interpersonalne in socialne odnose in toliko uspešnejši dejansko je. Perrone (1986) predlaga, da se nadarjenim pomaga razvijati empatijo, socialne spretnosti, socialno asertivnost, vodstvene sposobnosti, spretnosti odločanja in spretnosti samoevalvacije preko individualne ali skupinske pomoči.

### **1.4.5.2 Pomoč na emocionalnem področju**

Fokus pomoči nadarjenim, ki obsega emocionalno področje, naj bo usmerjen na:

- reševanje čustvenih težav- sprejemanje in obvladovanje lastnih čustev,
- spoznavanje samega sebe in pozitivno samovrednotenje,
- razvijanje pozitivne samopodobe in dvigovanje samospoštovanja,
- usmerjanje k samoaktualizaciji.

#### **Reševanje emocionalnih težav**

Nadarjeni se morajo naučiti sprejemati lastne emocije. Tiste nadarjene, ki kažejo prekomerno vznburjenost, je potrebno naučiti, da je tak njihov normalni odziv na svet. Če je prekomerna vznburjenost prednost, ki se pojavlja pri nadarjenih, bi morali strokovnjaki, učitelji in starši posvetiti več pozornosti občutljivosti nadarjenih kot pa nadarjenosti sami. Spodbujanje intelektualne rasti je ključna komponenta pri izobraževanju nadarjenih, vendar ni edina. Fokus edukacije bi moral biti usmerjen tudi v odkrivanje in pomoč pri prekomerni vznburjenosti, v pomoč pri soočanju s pritiski pri prilagajanju socialnim pričakovanjem drugih (Edmus in Edmus, 2005).

Lindova (2001) navaja oblike konkretne pomoči in strategije za razvoj posameznih področjih prekomerne vznburjenosti. Pri učencu, ki kaže psihomotorično prekomerno vznburjenost, je potrebno zagotoviti gibanje in različne aktivnosti ter organizirati čas za spontano aktivnost. Na področju senzorične prekomerne vznburjenosti je potrebno ustvarjati takšno okolje, v katerem ni toliko distrakcij, okolje naj deluje pomirjevalno ter nudi udobje in prilžnosti, da je učenec v središču pozornosti. Strategije za razvoj intelektualne prekomerne vznburjenosti se nanašajo nudenje prilžnosti za pomoč pri reševanju svetovnih problemov ter moralnih in etičnih vprašanj. Poleg tega je ob preveliki kritičnosti do drugih in nepuščanju drugih do besede potrebno posamezniku pomagati, da uvidi svoje ravnanje kot neprimerno, kadar se ne vede spoštljivo. Učencu, ki kaže imaginativno prekomerno vznburjenost, je potrebno pomagati pri razlikovanju fiktivnega od realnega sveta in ga spodbujati, da s svojo fantazijo pripomore k resničnemu svetu. Pri emocionalni prekomerni vznburjenosti pa je posamezniku potrebno pomagati pri prepoznavanju raznih simptomov, ki so značilni za emocionalni stres (glavobol, potenje dlani, bolečine v trebuhu), pri sprejemanju

vseh čustev, ne glede na intenziteto le-teh, in pri učenju odziva na posamezne psihične in emocionalne probleme.

Pomembno je tudi, da drugi sprejmejo emocije nadarjenih. Nadarjeni namreč potrebujejo občutek, da jih razumemo in podpiramo. Pomagati jim je potrebno, da uporabijo svoj razum za razvoj samozavedanja in samosprejemanja ter da izražajo emocije skozi umetnost ali fizične aktivnosti (Sword, 2003). DeViresova (2003) predlaga, naj se nadarjenim ponudi dostop do umetnosti, v katero se vključijo kot izvajalci ali kot publika.

Davis in Rimm (1998) navajata kar nekaj avtorjev (Kenny, 1987, Pulvino, Colangelo in Zaffrann, 1976, Sanborn, 1979), ki menijo, da pisanje osebnih esejev nadarjenim pomaga, da se spopadejo s svojimi težavami, občutki, zaznavami in aspiracijami. Pisanje esejev, risanje stripov je koristno za globlje spoznavanje lastnih problemov, težav v odnosih, lastnega emocionalnega doživljanja in premagovanja stresa (Brinar Huš, 2006).

### **Zmanjševanje anksioznosti ter spopadanje z notranjim konfliktom**

Grobman (2006) navaja, da razumevanje vzrokov notranjih konfliktov in anksioznosti nadarjenih lahko pomaga pri sprejemanju in ozaveščanju dejstva, da anksioznost in notranji konflikti niso znak šibkosti, temveč so normalni aspekti rasti in razvoja. Nadgradnja pa je soočenje in do določene stopnje tudi toleriranje emocionalne napetosti, ne pa izogibanje notranjim konfliktom in zanikanje le-teh. Za nadarjene adolescente, ki imajo težave na čustvenem področju, je temeljni kamen terapije postavljen, ko si priznajo, da so izgubili kontrolo nad seboj in da potrebujejo pomoč pri reševanju težav.

Notranji konflikt, ki ga nadarjeni doživljajo ob odločanju med visokimi dosežki in vrstniki, se lahko sprosti preko vključevanja nadarjenega v odprto razpravo in kritiko razreda ter vrstnikov, identitete in dosežkov (Kuriloff in Reichert, 2003, po Neihart, 2006). Normaliziranje konfliktov lahko poteka v obliki pogovora ena na ena, v obliki skupinske diskusije ali preko poslušanja predavanja odraslih s podobnimi težavami o spopadanju z le-temi (Neihart, 2006).

## **Zmanjševanje perfekcionizma**

Davis in Rimm (1998) navajata oblike pomoči pri zmanjševanju perfekcionizma:

- Perfekcionistični učenci morajo razumeti, da delati po svojih najboljših močeh ni enako kot pretiravati z delom.
- Razumeti morajo razliko med zmernim prizadevanjem za odličnost in kompulzivnim perfekcionizmom.
- Postaviti si morajo znosne standarde.
- Morajo se naučiti uskladiti naslednja tri področja: delo in šolo, igro in hobije ter družino in socialne odnose.
- Naučiti se morajo poiskati alternativne rešitve, kadar izbrana rešitev ne vodi do cilja oziroma kadar zaidejo.
- Morajo si dovoliti delati napake.
- Morajo se naučiti shajati z netočnostjo oziroma nejasnostjo.
- Naučiti se morajo smejeti sebi in svojim napakam.

Ferbežer in drugi (2008) prav tako navajajo nekaj smernic za zmanjševanje perfekcionizma: nadarjene je potrebno vzgajati v smeri, da si prizadevajo za odličnost, ne za popolnost, da imajo pogum biti nepopolni, v družbeno koristnih nalogah pa naj si prizadevajo delati po svojih najboljših močeh, toda ne biti za vsako ceno najboljši, učijo naj se izgubiti igro in prenesti poraz. Dragocena tehnika je tudi zapisovanje otrokovega napredovanja. V primeru, da nadarjeni kažejo znake perfekcionizma, je ena izmed oblik pomoči pisanje seznama, ki obsega dejavnosti, pri katerih so uspešni: miselne, telesne, govorne, igralske, humanitarne in druge spretnosti ter sposobnosti.

## **Spopadanje s stresom**

Ker nadarjeni velikokrat trpijo zaradi stresa, potrebujejo pomoč tudi pri spopadanju s stresom.

Webb in drugi (1982, po Davis in Rimm, 1998) so navedli precej različnih strategij spopadanja s stresom, ki se pojavlja pri nadarjenih:

- kontroliranje lastnih reakcij ter toleriranje in obvladovanje stresnega vedenja drugih,

- pozitivni notranji monolog- pohvaliti se za dobro opravljeno delo ali pohvaliti svojo pozitivno karakteristiko,
- ozaveščanje lastnih nerealnih oz. neracionalnih prepričanj,
- zavedati se, da pogovor o stresu ponavadi zmanjša njegovo moč, medtem ko zanikanje problemov povečuje stres – lahko si pomagajo z vprašanji, kot so: Kaj je najslabše, kar se lahko zgodi? Kako katastrofalno bo to?,
- zavedati se, da so padci lahko tudi koristni, saj med drugim dajejo neko informacijo o problemu,
- zavedati se, da te prelaganje krivde na drugega kvečjemu imobilizira,
- učenje tehnik umirjanja: fizična aktivnost (tek, aerobika), mišična relaksacija, osredotočanje na dihanje, štetje do deset, zadostna mera spanja,
- humor,
- aktivno ignoriranje stresne situacije in razmišljanje o čem drugem.

Balzac (2009) dodaja, da morajo biti poleg dela na dnevnem redu prisotni tudi igra, zabava, odmori in ležerne aktivnosti. Brinar Huševa (2006) med drugim navaja tudi prepoznavanje telesnih simptomov stresa ter sproščanje- meditacijo.

### **Pozitivno samovrednotenje**

Nadarjeni naj spoznavajo samega sebe- svoje sposobnosti in omejitve. Spoznajo in razvijajo naj interese, razjasnjujejo vrednote in analizirajo morebitne konflikte (Landrum, 1987, po Davis in Rimm, 1998). Lovecky (1986) navaja tehnike spoznavanja samega sebe, in sicer sanjarjenje, analiza sanj, pisanje poezije, risanje in uporaba tehnik vizualizacije. Moffat in Painter (1974, po Lovecky, 1986) predlagata pisanje dnevnika.

Lovecky (1986) navaja tudi načine pomoči pri samosprejetanju nadarjenih. Nadarjeni naj se učijo ceniti svojo edinstvenost, poslušati samega sebe, naj imajo veliko različnih hobijev in interesov ter se učijo izkoristiti samoto namesto strahu pred njo in izogibanja.

Avtorji (Brinar Huš, 2006, Delisle, 1992, po Davis in Rimm, 1998, Hebert, 1993, 1996, po Neihart, 2006) navajajo biblioterapijo kot uspešno metodo na področju samosprejetanja. Tovrstna terapija obsega branje in refleksijo literature, ki so jo

napisali nadarjeni posamezniki in opisujejo lastne načine spoprijemanja s težavami (Hebert, 1993, 1996, po Neihart, 2006). Biblioterapija nadarjenim pomaga reševati emocionalne težave (Delisle, 1992, po Davis in Rimm, 1998). Nanaša se tudi na branje biografije, ki govori o vztrajanju kljub neenakosti in prispevanju k razvoju družbe (Hollingworth, 1939, po Silverman, 1997). Človekoljubne študije razširjajo zavedanje nadarjenih o globalni povezanosti in jih usmerjajo k boljšemu razumevanju ter sprejemanju sebe in drugih (Silverman, 1997).

### **Samospoštovanje**

Otrokovo samospoštovanje je rezultat predhodnega učenja in vzrok otrokovih prihodnjih pristopov k socialnim in učnim izzivom (Ferbežer in drugi, 2008).

Veliko nadarjenih učencev potrebuje pomoč pri dvigovanju samozavesti ter samospoštovanja. Možetova (2005) je preko raziskave stališč 150-ih učiteljev ugotovila, da poleg pomoči na področju znanja in dosežkov učno neuspešni nadarjeni učenci v drugem triletju osnovne šole potrebujejo vzgojno-izobraževalno delo, ki temelji na dviganju samozavesti. Lovecky (1986) opozarja, da če se nadarjeni ne bodo naučili ceniti sebe in najti pomoč pri drugih, se bodo lahko še v odrasli dobi soočali z identifikacijsko krizo, kadar bo nastopil notranji konflikt pri odločanju za zanikanje nadarjenosti ali biti zavržen s strani drugih. Če nadarjeni ne dobi pomoči pri sprejemanju samega sebe, se lahko občutek osamljenosti in odtujenosti prenese tudi v odraslo dobo (Gross, 1998).

Katz (1995, po Ferbežer in drugi, 2008) trdi, da se samospoštovanje ponotranji, ko pomembni odrasli otroke obravnavajo vljudno in spoštljivo, se posvetujejo z njimi o njihovih željah in pogledih ter ponujajo samostojno odločanje. Nadarjene je potrebno učiti, da nihče ne more doseči vsega ob vsakem času in da vseh napak ni potrebno popravljati (Ferbežer in drugi, 2008). Perrone (1986) meni, da je zelen efekt izobraževanja nadarjenih višati notranji fokus kontrole, pri čemer gre za poudarjanje občutka odgovornosti za lastni uspeh in učenje iz lastnih napak.

## **Samouresničevanje**

Po Maslowu (Musek in Pečjak, 1997) je najvišja potreba, h kateri teži vsak posameznik, potreba po samouresničevanju- torej uresničiti možnosti, ki jih ima posameznik kot človeško bitje. To težnjo pa lahko okolje podpira ali zatira. Posameznika je zato potrebno motivirati, saj je samo tisto delo, za katero je posameznik intrinzično motiviran, lahko v funkciji samooblikovanja njegove osebnosti, ker ima največji povratni pozitivni vpliv nanj. Le samoaktivnost vodi k samouresničevanju (Novak, 1994, 286).

Pomembno je, da nadarjene otroke odkrijemo in jim pomagamo na poti k samouresničevanju, saj le celovita osebnost široko odpira vrata za razvoj nadarjenosti (Novak, 1994, 288). Vendar pa Crossova (2002) opozarja, da se pretirano poudarja vsestranski razvoj nadarjenega, pri čemer se ga sili z dejavnostmi, ki so jih določili odrasli, ter se da premalo poudarja področja, ki so si ga izbrali nadarjeni sami. Na tak način dobi nadarjeni sporočilo, da se ga ne sprejema takega, kot je. Kljub temu pa se nadarjenost ne razvija kar sama od sebe, temveč je včasih potrebno vložiti veliko dela in se soočiti tudi z občasnimi padci, na katere se morajo nadarjeni navaditi. Tudi DeViresova (2003) predlaga ustvarjanje okolja, v katerem nadarjeni lahko dela napake in v katerem so poskusi in napake esencialni del učenja in kreativnosti.

Roeper (1995, po Silverman, 1997) opozarja, da naj bi imelo samouresničevanje kot cilj izobraževanja prednost pred uspehom, saj opaža, da otroke vzgajamo tako, da si želijo biti najboljši, namesto da bi bili to, kar so - v stiku s samim sabo in svojimi interesi. Tudi Ferbežer in drugi (2008) poudarjajo, naj si nadarjeni postavljajo visoke ideale v skladu s svojimi vizijami in ne pričakovanji drugih. *Vsak nadarjen si zasluži, da svoje vizije pripelje do realizacije* (Lovecky, 1986, 575).

Nadarjenim je potrebno pomagati pri iskanju smisla življenja in pri samouresničevanju tudi zato, ker nezmožnost odkriti smisel življenja lahko vodi do občutkov nekoristnosti, obupa in depresije. Ti občutki pa lahko vodijo v samomor (Frankl, 1963, po Cross in drugi, 2002).

Kot povzetek tega poglavja je pomembna tudi ugotovitev Meškove (2003, 128), da najboljše rezultate dosegajo otroci ob primerni strogosti, svobodi in odgovornosti za svoja lastna pričakovanja in odločitve.



### **1.4.5.3 Primeri oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na pomoč nadarjenim na socialnem oziroma emocionalnem področju**

Vse navedene oblike pomoči na socialnem oziroma osebnostno-emocionalnem področju nadarjenega se lahko izvaja preko različnih oblik dela in aktivnosti oziroma programov. Nekateri avtorji navajajo pozitivne izkušnje, ki so jih imeli navedeni programi na socialni in emocionalni razvoj nadarjenega.

#### **Klub nadarjenih**

Težakova in drugi (2008) opisujejo klub nadarjenih na Osnovni šoli Borisa Kidriča kot primer dobre prakse. Evalvacija z učenci in njihovimi starši je namreč pokazala visoko stopnjo učinkovitosti programa, ki se kaže skozi boljše socialno, čustveno in spoznavno vzdušje, pogostejše doživljanje sprejetosti, uresničevanje potencialov in boljše samopodobo nadarjenega, boljše učne navade, boljši učni uspeh in višjo motivacijo za delo, večjo pripravljenost za skupinsko delo in sodelovanje s sošolci, strpnejši odnos, večjo samostojnost, spoštovanje dogovorov, odgovornost, pristnejše medsebojne odnose in kulturo medsebojnega komuniciranja z vrstniki in učitelji, zadovoljstvo z delom in programi, boljše počutje v šoli in napredek (Težak, 2006, po Težak in drugi, 2008). V okviru kluba za nadarjene tem učencem nudijo svetovanje na socialnem področju, ki zajema učenje spretnosti v medosebnih odnosih, razvijanje stališč in vrednot, razvijanje občutka pripadnosti in biti ljubljene.

#### **Poletne šole**

Starši tistih nadarjenih, ki so se udeležili poletnih šol, opažajo pri svojem otroku odgovornejše vedenje, spremembe na področju samodiscipline, samozaupanja v stresnih situacijah in željo po iskanju priložnosti, ki oblikujejo in razvijajo nadarjenost (Buescher, 1989, po Silverman, 2003b). Poletne šole zagotavljajo izziv, intelektualno stimulacijo in emocionalno podporo, poleg tega pa so nadarjeni del skupine (Subotnik in Olszewski- Kubilius, 1997).

Brinar Huševa (2006) poleg ostalih oblik dela v okviru poletnih šol predlaga tudi svetovalne aktivnosti na področju osebnostno socialnega razvoja: premagovanje stresa pri nadarjenih (prepoznavati telesne simptome stresa, iskati načine, ki

zmanjšajo stres), sproščanje, relaksacija mišic, vizualizacije, meditacija, humor, uporaba pozitivnega notranjega govora, biblioterapija, pisanje esejev, igra vlog itd.

### **Kreativne delavnice**

Nagy (2006) opisuje model kreativne delavnice, ki med drugim zadovoljuje tudi socialne in emocionalne potrebe nadarjenih preko ustvarjanja ozračja medsebojnega zaupanja, sodelovanja, spodbujanja prijateljskih odnosov.

### **Sobotne šole**

Brinar Huševa (2006) predstavi način dela z nadarjenimi v okviru sobotnih šol, pri čemer je eden izmed ciljev zadovoljiti potrebo nadarjenih po druženju, saj v skupini lahko delijo svoje občutke, spoznanja, stiske, pomaga pa se jim razvijati tudi njihovo identiteto in razumevanje odnosov z drugimi.

### **Mentor**

Rezultati raziskave skupine avtorjev (Kaufmann in drugi, 1986) so pokazali, da je funkcija mentorja zgled in podpora nadarjenemu, ohrabritev nadarjenega ter poklicna socializacija. 57 odstotkov 604-ih udeležencev raziskave (nadarjenih učencev) je zatrdilo, da so prevzeli nekaj mentorjevih karakteristik, njegov odnos do dela, osebne navade in generalni pogled na življenje.

Mentor (voditelj/ trener) pomaga pri obujanju spominov na pretekle uspehe, s čimer gradi samozaupanje (Balzac, 2009). Brandwein (1992, po Škufca, 2005) pa predlaga kot ukrep pomoči nadarjenim tudi postavitev le-teh v vlogo mentorjev, ki svojim sošolcem pomagajo pri izobraževanju.

## **2 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN CILJI RAZISKAVE**

Raziskovalni problem je proučitev izvajanja pomoči nadarjenim na socialnem in emocionalnem področju ter proučitev potrebe in smiselnosti izvajanja različnih oblik dela in aktivnosti.

Izsledki raziskav (npr. Buescher in Higham, 2003, Cross, 1996, Davis in Rimm, 1998, Grobman, 2006, Gross, 1998, Kerr in Sodano, 2003, Silverman, 1997) kažejo, da imajo nadarjeni lahko težave na socialnem oziroma emocionalnem področju, zato potrebujejo ustrezno pomoč. Kljub temu da nikjer ni bilo navedenega številčnega podatka o obsegu tovrstnih težav, veliko avtorjev opisuje širino in globino teh težav ter navaja oblike pomoči nadarjenim učencem s tovrstnimi težavami (npr. Adlešič in Jerman, 2008, Bezić, 2006, Buescher in Higham, 2003, Edmus in Edmus, 2005, Lind, 2001, Lovecky, 1986, Neihart, 2006, Perrone, 1986, Silverman, 1997).

V slovenskih osnovnih šolah strokovni tim že nekaj let sestavlja individualizirane programe za nadarjene učence, s katerimi naj bi nadarjenim pomagal razvijati sposobnosti in spodbujati celosten osebnostni razvoj. Člani strokovnega tima so svetovalni delavec, razrednik nadarjenega, učitelji, ki nadarjenega poučujejo, ter straži nadarjenega. Individualizirani programi temeljijo na temeljnih načelih, ki jih je zapisala Delovna skupina za pripravo Koncepta dela z nadarjenimi učenci (Žagar, 2006). V temeljnih načelih je zajeto tudi spodbujanje socialnega in emocionalnega razvoja nadarjenih.

O oblikah pomoči nadarjenim učencem je Zavod Republike Slovenije za šolstvo na svoji spletni strani objavil nekaj raziskav (Poročila o analizah Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, 2012), in sicer o kakovosti uresničevanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi in težavami šol z evidentiranjem in identifikacijo nadarjenih. Te raziskave se nanašajo bolj na splošno izvajanje koncepta in konkretno še ne raziskujejo strategij pomoči na socialnem in emocionalnem področju.

Namen magistrskega dela je proučiti pomoč nadarjenim na socialnem in emocionalnem področju v slovenskih osnovnih šolah, in sicer:

- ali učitelji opažajo težave nadarjenih na socialnem oziroma emocionalnem področju,
- kakšno je mnenje učiteljev (ki nadarjenim preko individualiziranih programov nudijo pomoč) o pomembnosti razvijanja teh dveh področij pri nadarjenih učencih,
- ali se nadarjenim ponuja dovolj pomoči na socialnem in emocionalnem področju ali pa se ti dve področji zanemarja,
- kakšna je potreba po pomoči na socialnem oziroma emocionalnem področju nadarjenih.

Na podlagi navedenega je osnovan splošni cilj:

Proučiti pomoč nadarjenim na socialnem oziroma emocionalnem področju na slovenskih osnovnih šolah.

Iz te opredelitve problema izhajajo navedeni cilji raziskovanja.

1. Ugotoviti, ali učitelji opažajo težave nadarjenih učencev na socialnem oziroma emocionalnem področju.
2. Ugotoviti, kakšno je mnenje učiteljev o pomembnosti izvajanja določenih oblik dela in aktivnosti za nadarjene.
3. Zbrati nove predloge oblik dela in aktivnosti za nadarjene na socialnem in emocionalnem področju, ki jih navedejo učitelji.
4. Ugotoviti, ali je v individualiziranih programih za nadarjene učence vključeno tudi spodbujanje razvoja na emocionalnem oziroma socialnem področju.

5. Ugotoviti, katerim oblikam dela in aktivnosti daje prednost skupina učiteljev, ki opaža težave nadarjenih na socialnem in emocionalnem področju, in katerim oblikam dela in aktivnosti daje prednost skupina učiteljev, ki tovrstnih težav ne opaža.
  
6. Ugotoviti, ali večja ozaveščenost učiteljev o nadarjenih učencih vpliva na prepoznavanje težav nadarjenih na socialnem oziroma emocionalnem področju.
  
7. Podati celovit prikaz pomembnosti ter izvajanja oblik dela in aktivnosti.

### 3 TEMELJNE RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Hipoteze so oblikovane glede na cilje raziskave, na osnovi izsledkov dosedanjih raziskav in na podlagi lastnih izkušenj:

H1: Učitelji opazajo težave nadarjenih učencev na socialnem oziroma emocionalnem področju. Hipoteza bo potrjena, če je odstotek učiteljev, ki so pri nadarjenih opazili težave na socialnem oziroma emocionalnem področju, statistično značilno večji od 25% (1/4 učiteljev, ki poučujejo nadarjene učence, je opazila pri teh učencih tudi težave na socialnem oziroma emocionalnem področju).

H2: Učitelji menijo, da je pomembno razvijati socialno oziroma emocionalno področje nadarjenih učencev. Hipoteza bo potrjena, če je povprečna ocena oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oz. emocionalno področje, višja od ocene 4.

H3: V individualiziranih programih za nadarjene je premalo oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na spodbujanje razvoja na socialnem oziroma emocionalnem področju. Tretja hipoteza bo potrjena, če s faktorsko analizo izluščeni faktor, ki pokriva socialno oziroma emocionalno področje razvoja nadarjenega, pokriva manj kot 75% oblik dela in aktivnosti, ki so zajete v individualiziranih programih.

H4: Učiteljem, ki poučujejo nadarjene s težavami na socialnem oziroma emocionalnem področju, se zdijo oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oziroma emocionalno področje, pomembnejše, kot tistim učiteljem, ki poučujejo nadarjene, ki teh težav nimajo. Hipoteza bo potrjena, če je med podvzorcema učiteljev, ki po njihovem mnenju poučujejo nadarjene s težavami na socialnem oziroma emocionalnem področju, in tistimi, ki po njihovem mnenju poučujejo učence, ki teh težav nimajo, statistično značilna razlika pri tveganju, manjšem od 5%.

H5: Učitelji, ki so se udeležili izobraževanja o nadarjenih, so prepoznali več težav na socialnem oziroma emocionalnem področju pri nadarjenih učencih, kot tisti, ki se

izobraževanja niso udeležili. Hipoteza bo potrjena, če bo razlika med obema skupinama statistično značilna pri tveganju, manjšem od 5%.

## **4 METODA**

V poglavju Metoda so opisani udeleženci raziskave, merski instrumentarij ter postopek zbiranja podatkov. V raziskavi se kombinirata kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristop.

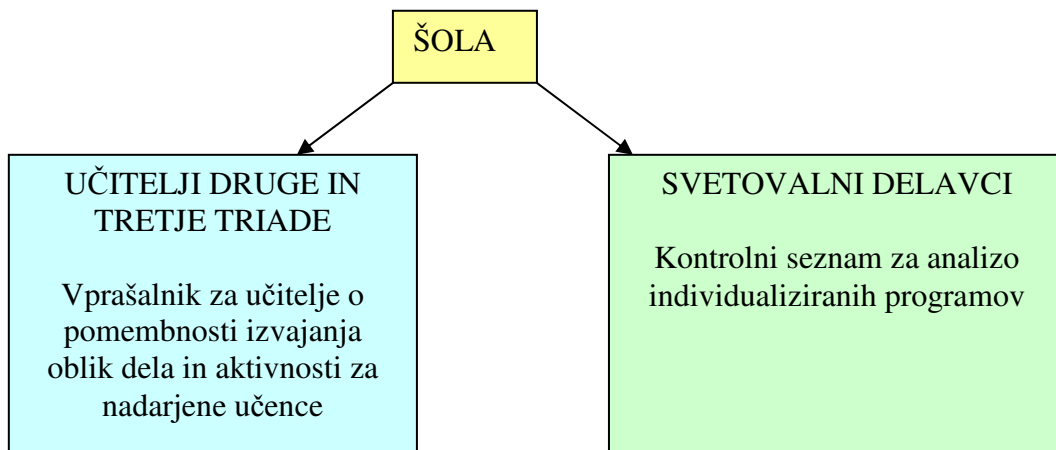
### **4.1 Udeleženci raziskave**

Raziskava obsega vzorec šol. Iz populacije slovenskih osnovnih šol (447) je bilo izbranih sto šol (cca. 25%). Vzorec je enostavni slučajnostni, pri čemer so enote (šole) pridobljene s pomočjo seznama osnovnih šol (evidence zavodov in programov, pridobljene na spletni strani Ministrstva za šolstvo). Raziskava je potekala v mesecu juniju in juliju leta 2010.

V raziskavi sta bili udeleženi dve skupini na vsaki šoli (enoti) (slika 1). V prvo skupino so bili vključeni učitelji druge in tretje triade, ki so izpolnili vprašalnik za učitelje. V prvo skupino so bili vključeni le učitelji druge in tretje triade in ne učitelji prve triade zato, ker se proces identifikacije nadarjenih učencev izvaja na začetku druge triade- učitelji druge in tretje triade oblikujejo individualizirane programe za nadarjene in organizirajo ali izvajajo določene oblike dela in aktivnosti.

V drugo skupino pa so bili vključeni svetovalni delavci, ki so izpolnili kontrolni seznam. S pomočjo kontrolnega seznama so svetovalni delavci analizirali individualizirane programe za nadarjene in označili, če se določena oblika dela in aktivnosti pojavlja v katerem koli individualiziranem programu za nadarjene. Svetovalni delavci (svetovalna služba) so namreč kot člani tima vedno prisotni pri oblikovanju vseh individualiziranih programov, imajo kopijo vseh individualiziranih programov ter imajo na ta način najboljši vpogled v vse individualizirane programe na šoli. Delo svetovalne službe opravljajo svetovalni delavci, ki so psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi (ZOFVI, 1996).





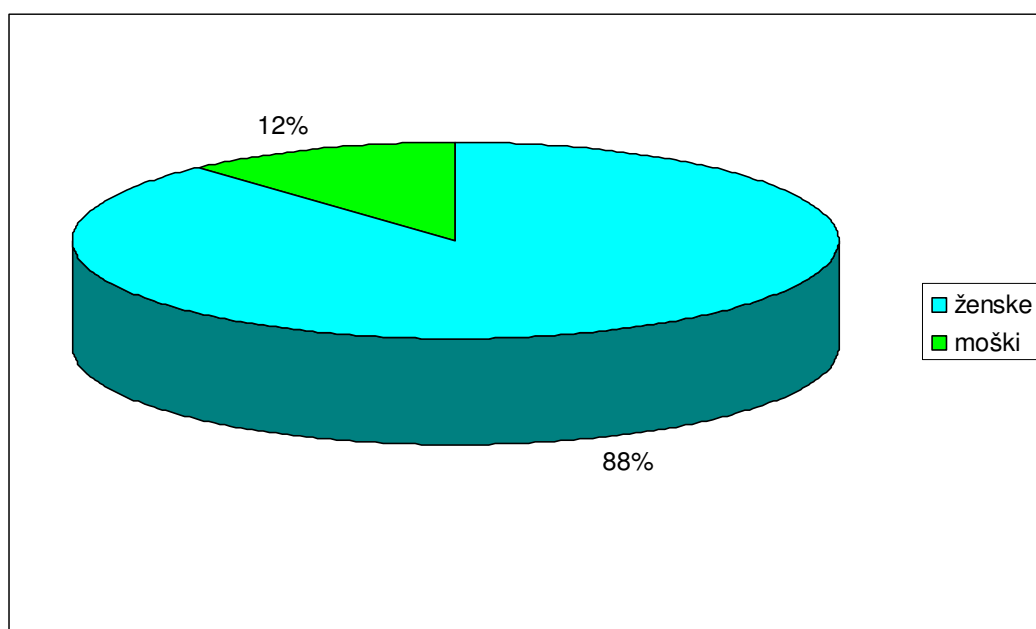
**Slika 1. Udeleženci raziskave**

#### 4.1.1 Udeleženci- kvantitativni del raziskave

Udeleženci kvantitativnega dela raziskave so učitelji druge in tretje triade osnovnih šol ter svetovalni delavci na osnovnih šolah.

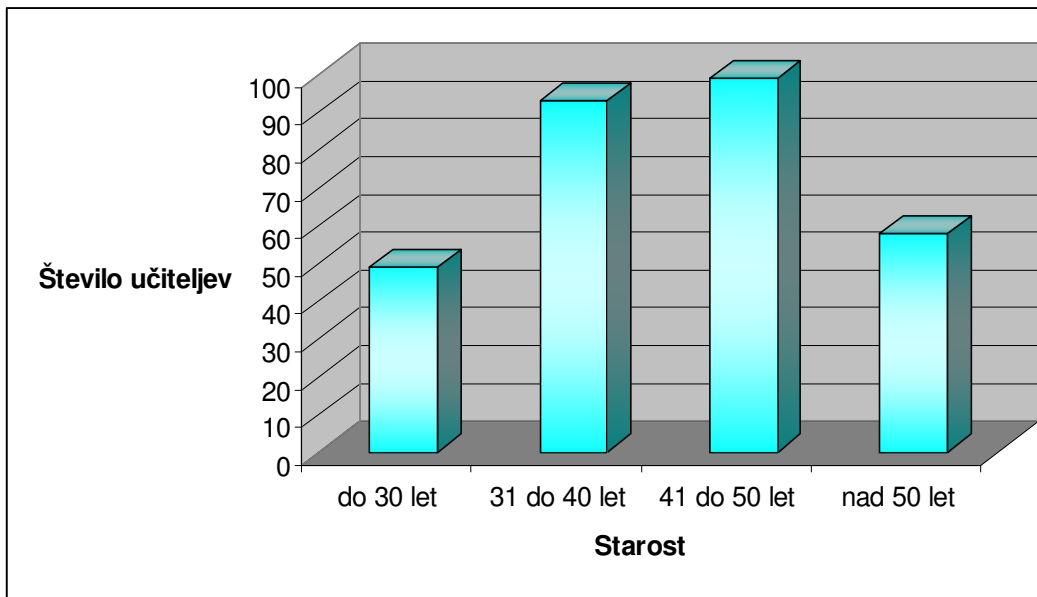
##### 4.1.1.1 Prva skupina: učitelji druge in tretje triade osnovnih šol

V prvi skupini je zajetih 299 učiteljev iz 31-ih osnovnih šol v Sloveniji. Od tega je bilo 264 (88%) žensk in 35 (12%) moških, kar je prikazano na grafu 1.



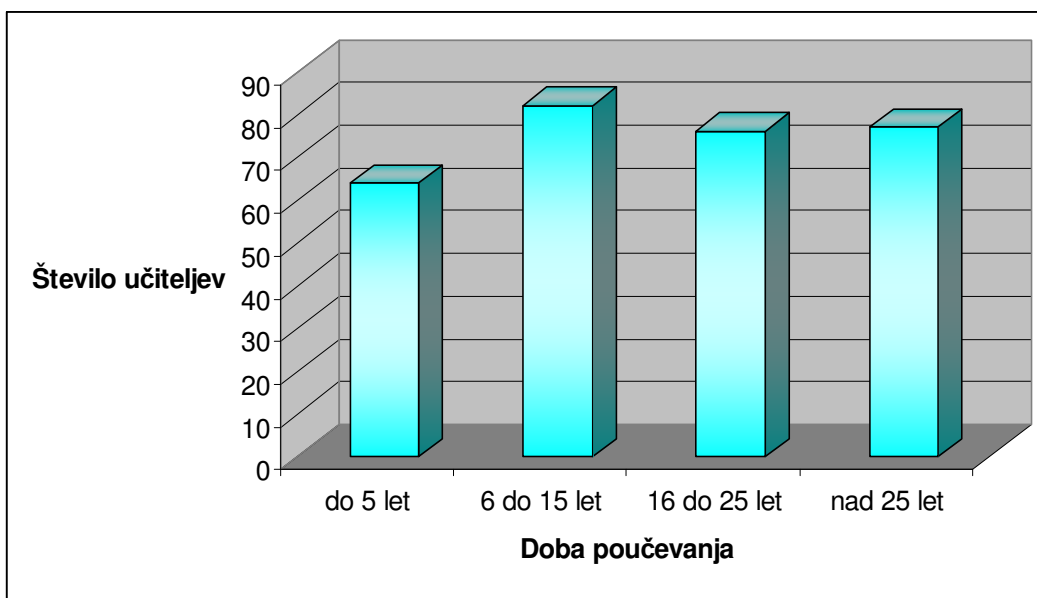
Graf 1: Delitev anketiranih učiteljev glede na spol

Graf 2 prikazuje starost učiteljev, ki so sodelovali v anketi. Največ učiteljev je starih od 41 do 50 let (99 učiteljev), najmanj pa do 30 let (49).



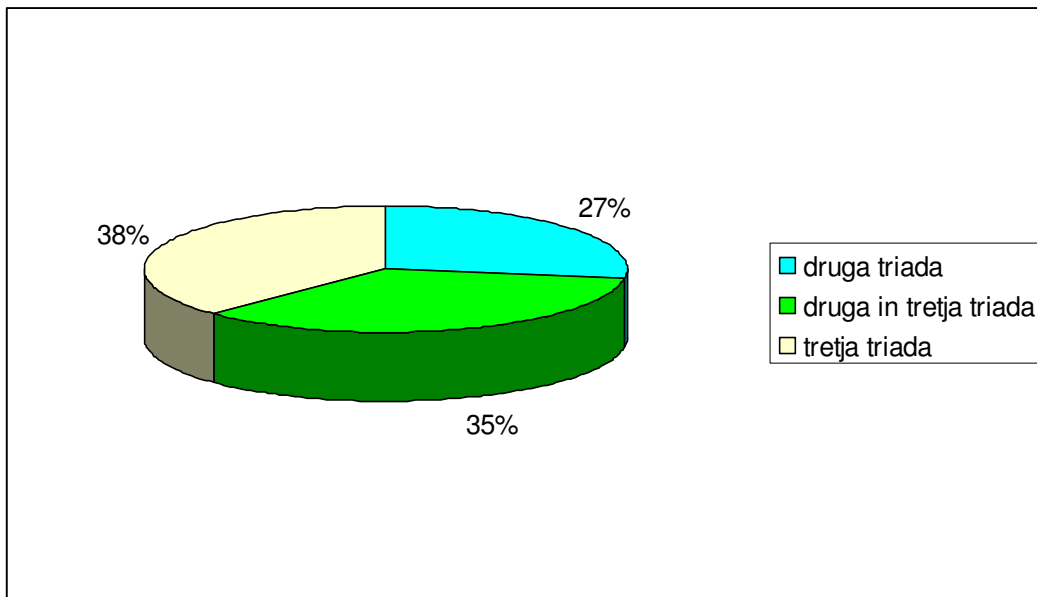
Graf 2: Starost anketiranih učiteljev

Na grafu 3 je prikazana delovna doba anketiranih učiteljev. Največ anketiranih učiteljev poučuje od šest do petnajst let (82 učiteljev), 76 učiteljev poučuje od 16 do 25 let, 77 učiteljev pa poučuje več kot 25 let. 64 učiteljev ima malo delovnih izkušenj, saj poučujejo šele pet let ali manj.



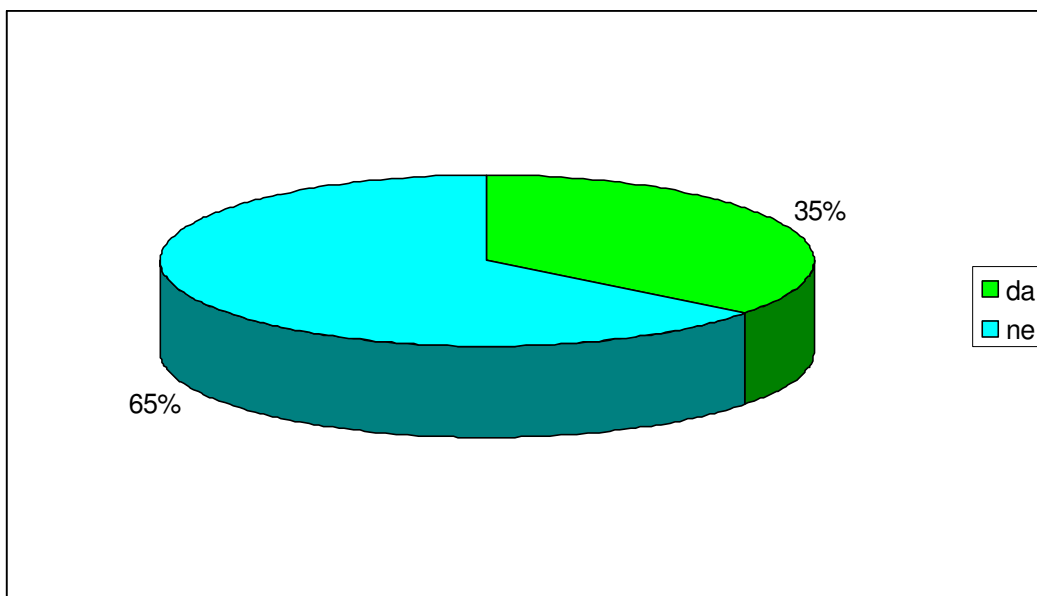
Graf 3: Delovna doba anketiranih učiteljev

Iz grafa 4 so razvidni deleži učiteljev glede na to, v kateri triadi poučujejo. Največ anketiranih učiteljev (112 učiteljev) poučuje v tretji triadi, najmanj (82 učiteljev) pa v drugi. Dobra tretjina anketiranih (105 učiteljev) poučuje v obeh triadah.



Graf 4: Triada poučevanja

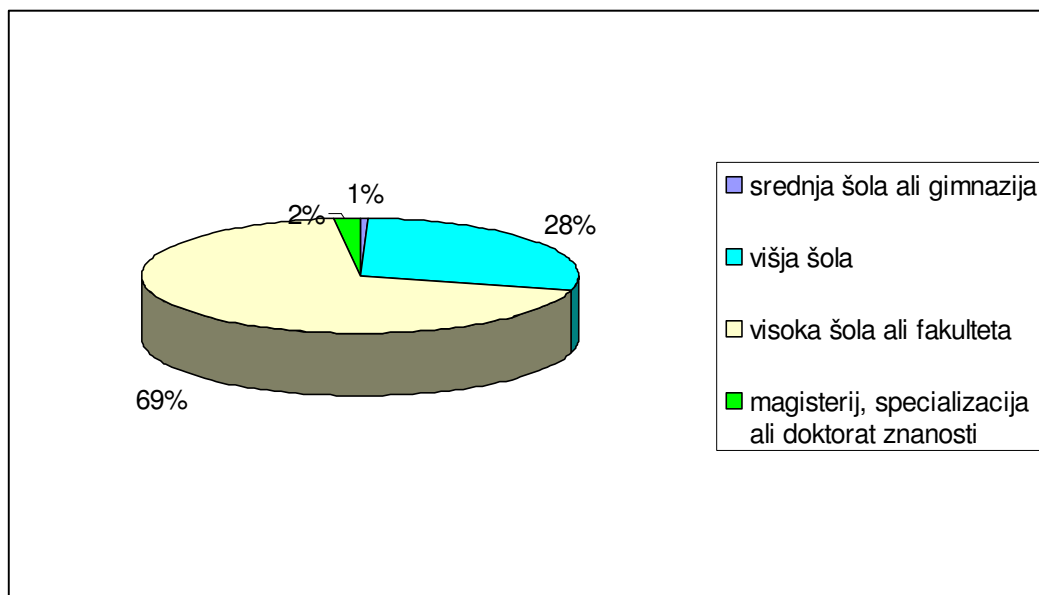
Z vprašalnikom je bilo tudi preverjeno, ali so se anketirani učitelji udeležili izobraževanja o nadarjenih. Rezultati so prikazani z grafom 5.



Graf 5: Delež anketiranih učiteljev, udeleženi na izobraževanjih o nadarjenih

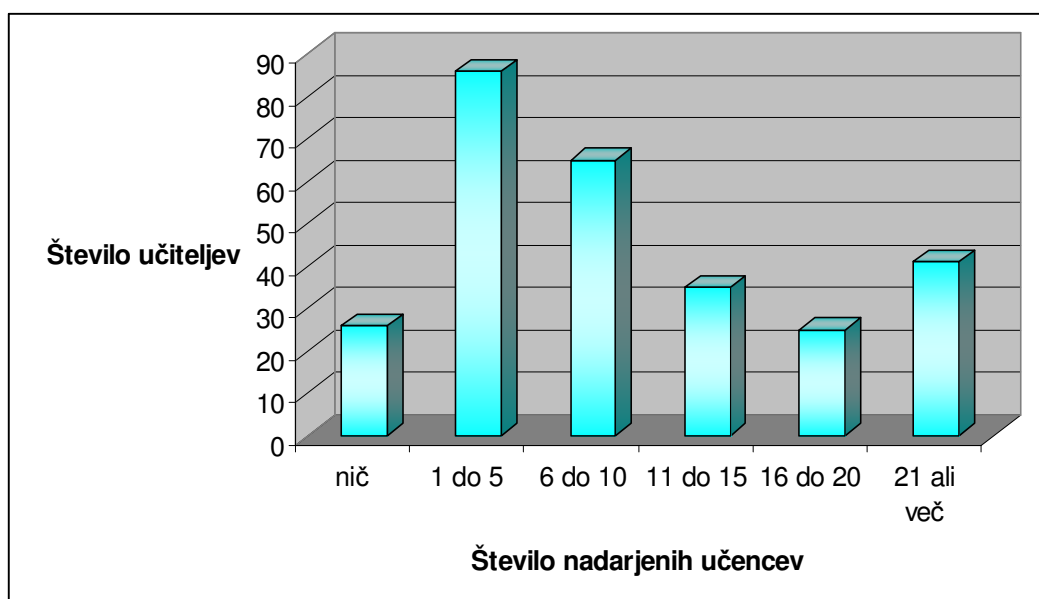
Slabi dve tretjini učiteljev (193) se nista udeležili izobraževanja o nadarjenih.

Na grafu 6 je prikazana izobrazbena struktura anketiranih učiteljev. Večina anketiranih učiteljev ima dokončano višjo oziroma visoko šolo ali fakulteto, kar je seveda logično, saj je tak tudi predpogoj za zaposlitev.



Graf 6: Izobrazbena struktura anketiranih učiteljev

Le 26 učiteljev v šolskem letu 2009/2010 ne poučuje nadarjenih učencev. Večina (86 učiteljev) poučuje od enega do pet nadarjenih učencev, nekateri (41 učiteljev) pa jih poučujejo zelo veliko, kar več kot 21. Število nadarjenih učencev, ki jih anketirani učitelji poučujejo, je razvidno iz grafa 7.



Graf 7: Število nadarjenih učencev, ki jih anketirani učitelji poučujejo

#### **4.1.1.2 Druga skupina: svetovalni delavci**

Druga skupina udeležencev kvantitativnega dela raziskave obsega 30 svetovalnih delavcev, zaposlenih na osnovnih šolah v Sloveniji, ki so na podlagi analize vseh individualiziranih programov za nadarjene na njihovi šoli izpolnili kontrolni seznam in označili, ali se posamezna oblika dela in aktivnosti pojavlja v individualiziranih programih za nadarjene.

#### 4.1.2 Udeleženci- kvalitativni del raziskave

V okviru kvalitativne raziskave so bili udeleženci le tisti učitelji prve skupine, ki so odgovorili na 12. ali 13. vprašanje Vprašalnika za učitelje o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence. Tabela 8 prikazuje spol in število učiteljev, ki so bili udeleženi v kvalitativnem delu raziskave. Udeleženih je bilo 57 učiteljev.

Tabela 8

*Spol in število učiteljev, ki so odgovorili na 12., 13. ali na obe vprašanji*

	Spol	Število učiteljev, ki so odgovorili na 12. vprašanje	Število učiteljev, ki so odgovorili na 13. vprašanje	Število učiteljev, ki so odgovorili na 12. in 13. vprašanje	Skupaj
Spol	Ženski	28	8	15	51
	Moški	3	2	1	6
Skupaj		31	10	16	57

## 4.2 Merski instrumentarij

Za empirično preverjanje hipotez so bili uporabljeni naslednji inštrumenti:

- Vprašalnik za učitelje o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence (VZU) (Priloga 1),
- Kontrolni seznam (*check-list*) za analizo individualiziranih programov za nadarjene učence (KS) (Priloga 2).

### 4.2.1 Vprašalnik za učitelje o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence (VZU)

Vprašalnik za učitelje o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence (VZU) sem za potrebe raziskave oblikovala sama. Sestavljen je iz treh delov:

- prvi del je vprašalnik osnovnih podatkov (spol, starost, doba poučevanja, predmet in triada poučevanja, udeležba na izobraževanjih o nadarjenih, stopnja izobrazbe, število nadarjenih učencev, ki jih poučujejo, ter število nadarjenih učencev, ki imajo po njihovem mnenju težave na socialnem oziroma emocionalnem področju). Prvi del vprašalnika se nanaša na prvo hipotezo.
- Drugi del obsega sklop vprašanj o mnenju učiteljev o pomembnosti izvajanja določene oblike dela in aktivnosti za nadarjene učence. Vprašalnik je sestavljen iz 32-ih oblik dela in aktivnosti, ki so povzete po Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 2009). Uporabljena je petstopenjska ocenjevalna lestvica stališč (Likertovega tipa). Učitelji so označili stopnjo pomembnosti posamezne oblike dela in aktivnosti (1-nepomembno, 2-malo pomembno, 3-srednje pomembno, 4-pomembno, 5-zelo pomembno). Z drugim delom vprašalnika je preverjena druga hipoteza.
- Tretji sklop je sestavljen iz dveh vprašanj odprtega tipa, ki sta namenjeni zbiranju predlogov dodatnih oziroma novih oblik dela in aktivnosti, ki niso zapisane v drugem sklopu vprašalnika (tretji cilj).



#### 4.2.1.1 Merske karakteristike vprašalnika za učitelje

V tem poglavju so predstavljene merske karakteristike vprašalnika za učitelje: objektivnost, zanesljivost in veljavnost.

Objektivnost je bila zagotovljena s tem, da je izpolnjevanje vprašalnikov potekalo v prostem času učiteljev ali na konferencah, da so bila navodila učiteljem za izpolnjevanje vprašalnikov enotna in posredovana pisno, da so učitelji vprašalnik izpolnjevali samostojno ter da so svoja mnenja posredovali s pomočjo ocenjevalne lestvice.

Za preverjanje merske karakteristike zanesljivosti je bil pri osnovnih spremenljivkah izračunan koeficient zanesljivosti Crombach alfa. Vrednost koeficienta alfa je odvisna od števila izmerjenih spremenljivk in od korelacije med njimi.

Tabela 9

*Koeficient zanesljivosti VZU*

Cronbach Alfa	Število spremenljivk
0,915	32

Koeficient Crombach alfa znaša 0,915 (tabela 9). To pove, da spremenljivke med sabo visoko korelirajo. Vprašalnik je zanesljiv.

Vsebinska veljavnost je zagotovljena z oblikovanjem vprašalnika skladno s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 2009) ter zbornikom Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi (2006). Veljavnost je povezana z zanesljivostjo, definira pa se jo s pomočjo redukcije sistema (faktorske analize). Konstruktna veljavnost je bila preverjena s faktorsko analizo, ki je predstavljena v poglavju 5.1 Faktorizacija VZU.

#### **4.2.2 Kontrolni seznam za analizo individualiziranih programov za nadarjene učence (KS)**

Kontrolni seznam sem za potrebe raziskave oblikovala sama. Namenjen je analizi vsebine individualiziranih programov. Sestavljen je iz vseh 32 oblik dela in aktivnosti, ki so navedene tudi v drugem delu vprašalnika za učitelje. S pomočjo kontrolnega seznama so svetovalni delavci označili, ali se v individualiziranih programih pojavlja določena oblika dela in aktivnosti ali ne. S kontrolnim seznamom je bila preverjena tretja hipoteza.

##### **4.2.2.1 Merske karakteristike kontrolnega seznama**

Objektivnost je bila zagotovljena s tem, da je izpolnjevanje kontrolnega seznama potekalo v delovnem ali prostem času svetovalnih delavcev, da so bila navodila svetovalnim delavcem za izpolnjevanje kontrolnega seznama enotna in posredovana pisno, da so svetovalni delavci kontrolni seznam izpolnjevali samostojno na podlagi individualiziranih programov za nadarjene učence na njihovi šoli.

Zanesljivost kontrolnega seznama je izračunana po Kuder- Richardsonovi formuli 20, saj so spremenljivke nominalne. 32 spremenljivk (oblik dela in aktivnosti za nadarjene) je na podlagi factorske analize razdeljeno na štiri nivoje (poglavje 5.1 Faktorizacija VZU). Koeficient zanesljivosti je izračunan za posamezni nivo. Koeficient zanesljivosti za socialno emocionalni nivo je 0,86, za socialni nivo s kognitivnimi elementi 0,40, za kognitivni nivo s socialnimi elementi 0,42 in za tradicionalno kognitivni nivo 0,61.

Tako kot VZU je tudi KS sestavljen na podlagi teoretičnih opredelitev- oblik dela in aktivnosti, ki so navedene v Konceptu. Vsebinska veljavnost je tako zagotovljena z oblikovanjem vprašalnika skladno s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 2009) ter zbornikom Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi (2006).

### 4.3 Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo na osnovnih šolah v Sloveniji v juniju in juliju 2010. Vodstvo šol je bilo povabljen k sodelovanju z za to namenjenim dopisom. Pogoji zbiranja podatkov je bila odobritev raziskave s strani ravnatelja izbrane šole. Ker pa je bilo odobritev sprva zelo malo (le 5), je bilo ravnatelje šol potrebno še enkrat prositi za sodelovanje, tokrat z osebnim dogovorom. Po pristanku vodstva šole za sodelovanje v raziskavi so vsi učitelji druge in tretje triade posamezne šole prejeli vprašalnike za učitelje o pomembnosti oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence. Svetovalna služba pa je omogočila vpogled v individualizirane programe in iz razlogov ekonomičnosti izpolnila kontrolni seznam za analizo individualiziranih programov za nadarjene učence. Vsi učitelji druge in tretje triade so bili deležni enakega navodila, ki je bilo v zapisano na prvi strani vprašalnika. Prav tako so bili deležni enakega navodila svetovalni delavci, ki so navodila za izpolnjevanje kontrolnega seznama prejeli z dopisom. Na ta način je bila izenačena testna situacija (objektivnost anketiranja) in omogočena primerljivost rezultatov. Čas izpolnjevanja vprašalnika ni bil omejen.

32 osnovnih šol je vrnilo pravilno in v celoti izpolnjene vprašalnike za učitelje (prvi in drugi del), kontrolne sezname pa je v celoti izpolnjene vrnilo 30 svetovalnih delavcev. Sodelujoči, ki bi se v primeru pojavljanja težav lahko obrnili name, očitno niso imeli težav z razumevanjem navodil in načinom odgovarjanja.

#### **4.4 Statistična obdelava**

Od 351 vrnjenih vprašalnikov je bilo izločenih 52 vprašalnikov, saj prvi ali drugi del nista bila izpolnjena v celoti (kar je pogoj za sodelovanje v raziskavi). V vzorec je bilo potemtakem vključenih 299 učiteljev, ki so vrnilo izpolnjene vprašalnike. Vzorec je reprezentativen.

Od 32 vrnjenih kontrolnih seznamov pa sta bila izločena dva, saj nista bila v celoti izpolnjena.

Uporabljeni sta bili kvantitativna in kvalitativna metoda raziskovanja, in sicer analiza vprašalnika ter analiza vsebine individualiziranih programov in analiza dveh vprašanj odprtega tipa v VZU.

#### 4.4.1 Statistične obdelave podatkov- kvantitativne metode raziskovanja

Kvantitativne raziskave obsegajo anketni vprašalnik, ki se nanaša na preverjanje prve, druge, četrte in pete hipoteze ter doseganje tretjega cilja.

Kvantitativni podatki so bili obdelani s programom SPSS 15 (*Statistical Package for Social Science 15*).

Celoten sistem spremenljivk je prikazan z osnovno deskriptivno statistiko. Za atributivne spremenljivke so izračunane frekvence in odstotki, za numerične spremenljivke pa mere srednjih vrednosti (aritmetična sredina, mediana, modus), mere razpršenosti (standardni odklon, varianca in koeficient variacije), koeficient asimetrije in sploščenosti ter minimalna in maksimalna vrednost spremenljivk (poglavje 5.2 Deskriptivna statistika za VZU). Pri statističnem sklepanju je bilo maksimalno 5-odstotno tveganje.

Za preverjanje in definiranje dimenzij oblik dela in aktivnosti je bila uporabljena faktorska analiza (Poglavje 5.1 Faktorizacija VZU). Z njeno pomočjo je bila dobljena povezanost med najbolj podobnimi spremenljivkami. Najprej so bili faktorji ekstrahirani. Število faktorjev je bilo določeno na osnovi Kaiser-Guttmanovega kriterija testa »melišča« (*Scree-test*). Faktorje so bili rotirani s pravokotno (*Varimax*) in poševnokotno (*Oblimin*) rotacijo. Za rešitev je bila izbrana tista strukturna matrika, ki je najbolj ustrezala Thurstoneovim kriterijem enostavne strukture.

Prva hipoteza je bila preverjena s hi kvadrat preizkusom za delež. Druga hipoteza je bila preverjena s t testom za aritmetično sredino (*One Sample T Test*).

Individualizirani programi za nadarjene učence so bili analizirani z vsebinsko analizo s pomočjo kontrolnega seznama. Preverjeno je bilo, s kakšno frekvenco in deležem se pojavlja posamezna oblika dela in aktivnosti na šolah. Na podlagi deležev je bilo izračunano, kolikšen odstotek oblik dela in aktivnosti se izvaja. Tretja hipoteza je bila preverjena s t testom (*One Sample T Test*).

Četrta hipoteza je bila preverjena s t testom za neodvisna vzorca. Vzorec učiteljev je bil razdeljen na dva podvzorca glede na to, ali učitelji opažajo težave na socialnem oziroma emocionalnem področju nadarjenih ali ne. S pomočjo t testa je bilo ugotovljeno, ali učitelji, ki opažajo težave nadarjenih na socialnem in emocionalnem področju, dajejo prednost uporabi oblik dela, ki se nanašajo na spodbujanje socialnega oziroma emocionalnega razvoja nadarjenega.

Peta hipoteza je bila preverjena s t testom za neodvisne vzorce. Ugotovljeno je bilo, ali so učitelji, ki so se udeležili izobraževanja o nadarjenih, prepoznali večji delež nadarjenih s težavami na socialnem oziroma emocionalnem področju, kot tisti, ki se izobraževanja niso udeležili. V poglavju 6 Rezultati in interpretacija je predstavljeno preverjanje vseh petih hipotez.

Na podlagi VZU in KS je narejena še ena analiza podatkov, ki v obliki razsevnih grafikonov daje celostno sliko o odgovorih učiteljev o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti ter o vsebini individualiziranih programov (poglavje 6.6 Celovit prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti).

#### **4.4.2 Statistične obdelave podatkov- kvalitativna metoda raziskovanja**

Kvalitativna metoda raziskovanja je zajemala dve vprašanji odprtega tipa, ki sta del vprašalnika za učitelje (zadnji sklop). Odgovori so bili razčlenjeni na enote – kode, tem pa so bili pripisani pojmi, ki so bili na koncu povezani v kategorije. S pomočjo teh dveh vprašanj je bil dosežen tretji cilj. Kvalitativni podatki so bili obdelani s programom Excel for Windows.

Kvalitativna analiza podatkov je opisana v poglavju 6.7 Kvalitativna analiza.

## 5 PRELIMINARNE STATISTIČNE OBDELAVE PODATKOV

Preliminarne statistične obdelave podatkov obsegajo faktorizacijo VZU, deskriptivno statistiko za VZU ter deskriptivno statistiko za KS.

### 5.1 Faktorizacija VZU

Faktorizacija je bila uporabljena za preverjanje in definiranje dimenzij oblik dela in aktivnosti.

Na 32-ih spremenljivkah sta bili narejeni dve faktorski analizi. Prva faktorska analiza je služila zgolj razdelitvi nepregledno velikega števila spremenljivk. Spremenljivke so bile s prvo faktorsko analizo razdeljene v dve skupini. Kaiser-Meyer-Olkinov test ustreznosti vzorčenja je na celotnem vzorcu pokazal rezultat 0.898, kar kaže na ustreznost vzorčenja. Bartlettov test sferičnosti je dovolj visok, saj  $\chi^2$  meri 3749 pri tveganju, manjšem od 0.001.

Na obeh skupinah spremenljivk je bila nato narejena druga faktorska analiza. Keiser-Meyer-Olkinov test ustreznosti vzorčenja za prvo skupino spremenljivk kaže, da so spremenljivke primerne za faktorsko analizo, saj je vrednost testa 0.908. Bartlettov test sferičnosti je dovolj visok, saj  $\chi^2$  meri 1904 pri tveganju, manjšem od 0.001. Keiser-Meyer-Olkinov test ustreznosti vzorčenja za drugo skupino spremenljivk pa prav tako kaže, da so spremenljivke primerne za faktorsko analizo, saj je vrednost testa 0.859. Bartlettov test sferičnosti je dovolj visok, saj  $\chi^2$  meri 1258 pri tveganju, manjšem od 0.001.

Pri obeh faktorskih analizah sta bili izvedeni Varimax in Oblimin rotacija. Predstavljena je Varimax rotacija, saj se je njena struktura izkazala za bolj interpretabilno.

Izračun faktorskih analiz po H.F. Keiserjevem kriteriju (lastna vrednost = 1 ali več) je dal pri prvi faktorski analizi sedemfaktorsko rešitev, pri drugi pa za prvo skupino



spremenljivk dvofaktorsko rešitev, za drugo skupino spremenljivk pa štirifaktorsko rešitev. Ker je bil namen preveriti faktorsko strukturo lestvice, se je število faktorjev omejilo.

Pri odločitvi za optimalno število faktorjev znotraj obeh faktorskih analiz so bili upoštevani rezultati Cattellovega scree-testa (izbrani so faktorji do tiste meje na krivulji lastnih vrednosti, kjer lahko ugotovimo, da se krivulja odkloni od skladne linije) in možnosti za interpretacijo rešitev poševnokotne rotacije.

Izkazalo se je, da se prva skupina spremenljivk grupira v en faktor, druga skupina pa v tri faktorje. Vsi faktorji so interpretabilni, saj jih je možno opredeliti na logični in povezani način. V prvi faktorski analizi dobljena faktorja pojasnjujeta 38% skupne variance, v drugi faktorski analizi za prvo skupino spremenljivk dobljeni faktor pojasnjuje 43.4% skupne variance in v drugi faktorski analizi za drugo skupino spremenljivk dobljeni faktor pojasnjuje 45.8% skupne variance.

Zanesljivost VZU je bila preverjena s Cronbachovim alfa koeficientom tudi za vsak faktor posebej (vsak dobljeni faktor predstavlja en nivo; nivoji so podrobno opisani v poglavju 5.1.4 Izbrana faktorska rešitev VZU). Pri prvem nivoju je koeficient 0.91, pri drugem 0.78, pri tretjem 0.75 in pri četrtem 0.58, kar je blizu 0.60 in je komaj sprejemljivo. Pri ostalih treh nivojih je zanesljivost zelo dobra ali celo odlična.

## **5.1.1 Prva faktorska analiza**

V tem poglavju so najprej opisani rezultati prve faktorske analize, sledi opis rezultatov druge faktorske analize.

### **5.1.1.1 Komunalitete spremenljivk prve faktorske analize**

Komunaliteta spremenljivk je prikazana v tabeli 10. Pri večini spremenljivk je nizka, saj je spremenljivk veliko (32).

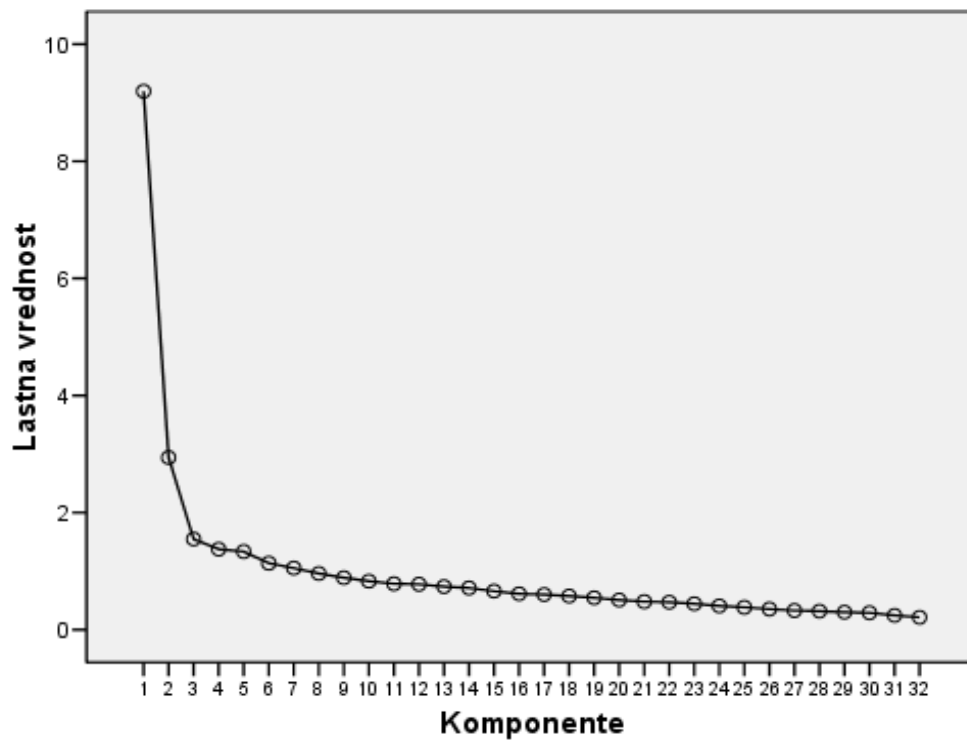
Faktorska analiza je bila opravljena na 32 spremenljivkah. Zaradi velikega števila spremenljivk so bile le-te na podlagi faktorske analize razdeljene v dve skupini, saj sta se pokazala dva večja faktorja. To je razvidno iz Scree diagrama (slika 2). Grupiranje spremenljivk v več faktorjev ne bi bilo skladno s Scree diagramom, hkrati pa ne bi bilo smiselno. Ta faktorska analiza je bila opravljena zgolj zaradi potrebe po manjšem številu spremenljivk oziroma za razdelitev spremenljivk v skupine- v tem primeru v dve skupini. Na podlagi tega so bile oblikovane nove dimenzije, ki so povprečja na vsaki skupini spremenljivk. Na obeh novih dimenzijah pa je bila izvedena druga faktorska analiza, ki je predstavljena v poglavjih 5.1.2 Druga faktorska analiza- prva skupina spremenljivk in 5.1.3 Druga faktorska analiza- druga skupina spremenljivk.

Tabela 10

*Komunalitete variabel prve faktorске analize*

	Začetne vrednosti komunalitet	Izluščene vrednosti komunalitet
Dodatni pouk	1	0,14
Priprava za udeležbo na tekmovanjih	1	0,16
Vaje sproščanja - relaksacija	1	0,52
Učenje reševanja konfliktov	1	0,44
Učenje meditacije	1	0,48
Hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija	1	0,17
Biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje	1	0,36
Vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavn.	1	0,32
Mladinske delavnice	1	0,30
Vključevanje nadarjenih v poletne taborne	1	0,45
Pomoč nadarjenega učenca sošolcu	1	0,28
Osebnostno svetovanje nadarjenim učencem	1	0,37
Učenje tehnik za premagovanje stresa	1	0,56
Socialne igre	1	0,46
Vključevanje nadarjenih v sobotne šole	1	0,18
Interakcijske vaje	1	0,46
Učenje obvladovanja čustev	1	0,63
Mentorstvo nadarjenemu učencu	1	0,32
Spodbujanje izražanja čustev	1	0,59
Pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v soc. okolje	1	0,49
Aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	1	0,29
Učenje komunikacije	1	0,43
Kreativne delavnice	1	0,30
Svetovanje staršem nadarjenih učencev	1	0,34
Spodbujanje pozitivne samopodobe	1	0,28
Vzporedni programi ( <i>pull-out</i> )	1	0,37
Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	1	0,41
Izdelava seminarških ali raziskovalnih nalog	1	0,42
Spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev)	1	0,47
Raziskovalni tabori	1	0,47
Učenje vizualizacije	1	0,40
Ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	1	0,26
Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.		

Iz Scree diagrama (slika 2) je razvidno, da se spremenljivke grupirajo v dva faktorja.



**Slika 2. Cattellov scree-test lastnih vrednosti faktorjev pri prvi faktorski analizi**

### 5.1.1.2 Delež pojasnjene variance prve faktorске analize

Prva komponenta po ekstrakciji faktorjev pojasnjuje 28.7% in po rotaciji 21.4% celotne variance sistema. Druga komponenta po ekstrakciji pojasnjuje 9.2%, po rotaciji pa 16.5%. Pojasnjene je 38% skupne variance (tabela 11).

Tabela 11

*Matrika skupne pojasnjene variance prve faktorске analize*

Komponenta	Skupna pojasnjena varianca									
	Začetne lastne vrednosti			Vsota kvadratov obremenitev po ekstrakciji			Vsota kvadratov obremenitev po rotaciji			
	Skupaj	Delež variance (%)	Kumulativni delež (%)	Skupaj	Delež variance (%)	Kumulativni delež (%)	Skupaj	Delež variance (%)	Kumulativni delež (%)	
1	9,20	28,74	28,74	9,20	28,74	28,74	6,84	21,39	21,39	
2	2,94	9,19	37,93	2,94	9,19	37,93	5,29	16,54	37,93	
3	1,55	4,84	42,76							
4	1,38	4,30	47,06							
5	1,33	4,17	51,23							
6	1,14	3,55	54,78							
7	1,05	3,29	58,07							
8	0,96	3,00	61,07							
9	0,89	2,78	63,85							
10	0,83	2,59	66,44							
11	0,79	2,45	68,89							
12	0,78	2,43	71,32							
13	0,74	2,30	73,62							
14	0,71	2,23	75,85							
15	0,66	2,06	77,91							
16	0,61	1,92	79,83							
17	0,60	1,88	81,70							
18	0,58	1,80	83,50							
19	0,55	1,71	85,21							
20	0,51	1,58	86,79							
21	0,48	1,50	88,29							
22	0,47	1,47	89,76							
23	0,44	1,39	91,14							
24	0,41	1,27	92,41							
25	0,38	1,20	93,61							
26	0,35	1,11	94,72							
27	0,33	1,02	95,74							
28	0,32	0,99	96,73							
29	0,30	0,93	97,67							
30	0,29	0,91	98,57							
31	0,25	0,77	99,34							
32	0,21	0,67	100,00							

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

### **5.1.1.3 Ekstarhirane komponente prve faktorske analize**

V matriki (tabela 12) so podane uteži spremenljivk po posameznih komponentah. Te uteži so korelacije med komponentami in originalnimi spremenljivkami. Korelacije povedo, kako dobro komponente pojasnjujejo originalne spremenljivke. Večja kot je absolutna vrednost uteži spremenljivke pri določeni komponenti, boljše opisuje komponenta izbrano spremenljivko. Pozitivne vrednosti uteži pomenijo, da če se vrednost komponente povečuje, se v povprečju povečuje tudi vrednost spremenljivke ter obratno, negativna vrednost uteži pomeni, da ko se vrednost komponente povečuje, se v povprečju vrednost spremenljivke zmanjšuje.

Tabela 12

*Komponentna matrika prve faktorске analize*

Komponentna matrika (a)		
	Komponenta	
	1	2
Učenje tehnik za premagovanje stresa	0,69	-0,30
Spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev)	0,68	-0,09
Interakcijske vaje	0,68	-0,04
Pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje	0,67	-0,20
Spodbujanje izražanja čustev	0,67	-0,38
Učenje obvladovanja čustev	0,66	-0,44
Socialne igre	0,65	-0,19
Učenje komunikacije	0,65	-0,09
Učenje vizualizacije	0,63	-0,05
Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	0,61	0,19
Osebno svetovanje nadarjenim učencem	0,59	0,13
Vzporedni programi ( <i>pull-out</i> )	0,57	0,21
Biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje čustvenih težav)	0,57	-0,20
Vaje sproščanja - relaksacija	0,53	-0,48
Svetovanje staršem nadarjenih učencev	0,53	0,25
Spodbujanje pozitivne samopodobe	0,52	-0,13
Mladinske delavnice	0,52	0,20
Učenje meditacije	0,51	-0,48
Ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	0,51	-0,02
Mentorstvo nadarjenemu učencu	0,50	0,27
Vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti	0,49	0,28
Učenje reševanja konfliktov	0,48	-0,46
Kreativne delavnice	0,47	0,30
Aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	0,45	0,31
Pomoč nadarjenega učenca sošolcu	0,41	0,33
Vključevanje nadarjenih v sobotne šole	0,40	0,14
Hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija	0,40	0,07
Raziskovalni tabori	0,42	0,54
Izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog	0,38	0,52
Vključevanje nadarjenih v poletne taborne	0,43	0,52
Priprava za udeležbo na tekmovanjih	0,24	0,32
Dodatni pouk	0,22	0,31

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.  
a 2 ekstrahirani komponenti.

#### **5.1.1.4 Rotiranje komponent prve factorske analize**

Na podlagi matrike ekstrahiranih komponent je narejena Varimax rotacija (tabela 13). Oblimin rotacija ni prispevala boljših rešitev.



Tabela 13

*Matrika rotiranih komponent prve factorske analize*

Matrika rotiranih komponent (a)		
	Komponenta	
	1	2
Učenje obvladovanja čustev	0,79	0,05
Spodbujanje izražanja čustev	0,76	0,11
Učenje tehnik za premagovanje stresa	0,73	0,18
Vaje sproščanja - relaksacija	0,72	-0,05
Učenje meditacije	0,69	-0,06
Učenje reševanja konfliktov	0,66	-0,07
Pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje	0,65	0,25
Socialne igre	0,63	0,25
Spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev)	0,59	0,35
Biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje čustvenih težav)	0,57	0,19
Učenje komunikacije	0,57	0,33
Interakcijske vaje	0,56	0,38
Učenje vizualizacije	0,53	0,34
Spodbujanje pozitivne samopodobe	0,48	0,22
Ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	0,41	0,30
Raziskovalni tabori	0,00	0,69
Vključevanje nadarjenih v poletne tabore	0,03	0,67
Izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog	-0,02	0,65
Vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti	0,22	0,52
Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	0,37	0,52
Vzporedni programi ( <i>pull-out</i> )	0,32	0,52
Svetovanje staršem nadarjenih učencev	0,26	0,52
Kreativne delavnice	0,19	0,52
Mentorstvo nadarjenemu učencu	0,23	0,52
Aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	0,16	0,52
Pomoč nadarjenega učenca sošolcu	0,12	0,51
Mladinske delavnice	0,29	0,47
Osebno svetovanje nadarjenim učencem	0,39	0,46
Priprava za udeležbo na tekmovanjih	-0,01	0,41
Dodatni pouk	-0,02	0,38
Vključevanje nadarjenih v sobotne šole	0,24	0,35
Hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija	0,28	0,30
Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.		
Metoda rotacije: Varimax s Kaiserjevo normalizacijo.		
a Število iteracij: 3		

Spremenljivke učenje obvladovanja čustev, spodbujanje izražanja čustev, vaje sproščanja – relaksacija, učenje meditacije, učenje reševanja konfliktov imajo močno

utež na prvem faktorju. Spremenljivke učenje tehnik za premagovanje stresa, pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje, socialne igre imajo močno utež na prvem faktorju in šibko na drugem. Spremenljivke spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev) in učenje komunikacije, interakcijske vaje, učenje vizualizacije, spodbujanje pozitivne samopodobe, ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev imajo močno utež na prvem faktorju, malo šibkejšo pa na drugem.

Spremenljivke raziskovalni tabori, vključevanje nadarjenih v poletne taborne, izdelava seminarov ali raziskovalnih nalog, priprava za udeležbo na tekmovanjih in dodatni pouk imajo močno utež na drugem faktorju. Spremenljivke vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti, kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela, vzporedni programi (*pull-out*), svetovanje staršem nadarjenih učencev, mentorstvo nadarjenemu učencu in mladinske delavnice imajo močno utež na drugem faktorju in šibkejšo na prvem.

Spremenljivki vključevanje nadarjenih v sobotne šole in hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija imata šibkejši uteži na obeh faktorjih, čeprav sta uteži močnejši na drugem faktorju.

### 5.1.1.5 Korelacija komponent prve faktorske analize

Tabela 14 prikazuje korelacijo med komponentami pred rotacijo in po njej. Korelacija prvega rotiranega faktorja s prvim osnovnim je 0,79, korelacija drugega rotiranega z drugim osnovnim pa tudi 0,79, saj sta oba pravokotna.

Tabela 14

*Korelacijska matrika komponent prve faktorske analize*

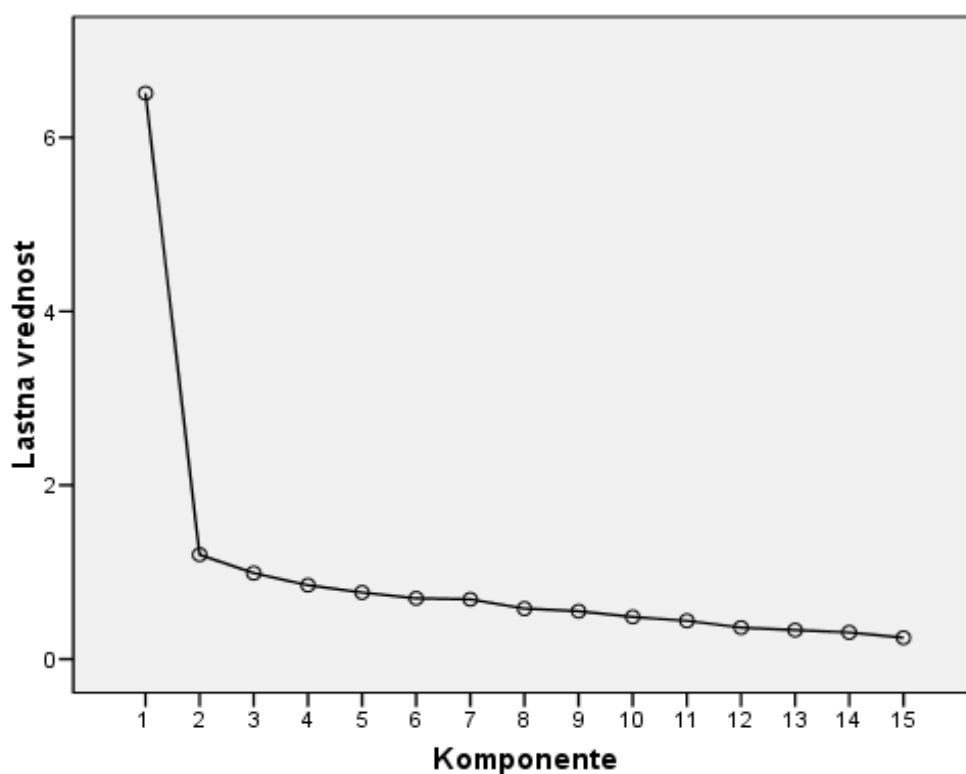
Korelacijska matrika komponent		
Komponenta	1	2
1	0,79	0,61
2	-0,61	0,79

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.  
Metoda rotacije: Varimax s Kaiserjevo normalizacijo.

### 5.1.2 Druga faktorska analiza- prva skupina spremenljivk

Druga faktorska analiza je narejena na obeh skupinah spremenljivk, dobljenih s prvo faktorsko analizo. Najprej so opisani rezultati faktorske analize, narejene na prvi skupini spremenljivk, nato pa rezultati faktorske analize, narejene na drugi skupini spremenljivk.

Iz faktorske analize, narejene na prvi skupini spremenljivk, je razvidno, da gre za en faktor. Tako pokaže Scree diagram (slika 3), pa tudi vsebinsko spremenljivke ni bilo smiselno deliti na dva ali več faktorjev.



Slika 3. Cattellov scree-test lastnih vrednosti faktorjev pri drugi faktorski analizi na prvi skupini spremenljivk

### 5.1.2.1 Komunalitete prve skupine spremenljivk druge faktorске analize

Komunalitete spremenljivk so dokaj nizke, kar je razumljivo, ker je veliko spremenljivk (tabela 15). Komunalitete bi bile višje, če bi bile spremenljivke razvrščene v več faktorjev. Vendar se je glede na Scree diagram (slika 3) in vsebino spremenljivk smiselno odločiti za en faktor. Najvišjo komunaliteto ima spremenljivka učenje obvladovanja čustev (0,595), najnižjo pa ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev (0,253).

Tabela 15

*Komunalitete prve skupine spremenljivk druge faktorске analize*

Komunalitete		
	Začetne vrednosti komunalitet	Izluščene vrednosti komunalitet
Učenje obvladovanja čustev	1	0,60
Spodbujanje izražanja čustev	1	0,58
Učenje tehnik za premagovanje stresa	1	0,56
Sproščanja - relaksacija	1	0,44
Učenje meditacije	1	0,40
Pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje	1	0,50
Učenje reševanja konfliktov	1	0,37
Socialne igre	1	0,47
Spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitve)	1	0,48
Biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje čust. težav)	1	0,36
Učenje komunikacije	1	0,42
Interakcijske vaje	1	0,42
Učenje vizualizacije	1	0,38
Spodbujanje pozitivne samopodobe	1	0,28
Ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	1	0,25

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

### 5.1.2.2 Delež pojasnjene variance druge faktorske analize na prvi skupini spremenljivk

Po ekstrakciji je pojasnjene 43,4% skupne variance. To je prikazano v tabeli 16.

Tabela 16

*Matrika skupne pojasnjene variance prve skupine spremenljivk druge faktorske analize*

Komponenta	Skupna pojasnjena varianca					
	Začetne lastne vrednosti			Vsota kvadratov obremenitev po ekstrakciji		
	Delež variance (%)	Kumulativni delež (%)	Delež variance (%)	Kumulativni delež (%)	Delež variance (%)	Kumulativni delež (%)
1	6,511	43,406	43,406	6,511	43,406	43,406
2	1,2	8,001	51,407			
3	0,988	6,589	57,996			
4	0,849	5,662	63,658			
5	0,766	5,105	68,762			
6	0,698	4,651	73,414			
7	0,687	4,579	77,992			
8	0,58	3,87	81,862			
9	0,551	3,672	85,534			
10	0,484	3,228	88,762			
11	0,44	2,932	91,694			
12	0,362	2,416	94,111			
13	0,333	2,219	96,329			
14	0,306	2,039	98,369			
15	0,245	1,631	100			

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

### 5.1.2.3 Ekstrahirane komponente druge faktorske analize na prvi skupini spremenljivk

V tabeli 17 so prikazane ekstrahirane komponente druge faktorske analize na prvi skupini spremenljivk. S tem faktorjem najbolj korelirajo spremenljivke učenje obvladovanja čustev, spodbujanje izražanja čustev, učenje tehnik za premagovanje stresa in pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje. Koeficient je pri vseh teh spremenljivkah višji od 0,7.

Tabela 17

*Komponentna matrika druge faktorske analize na prvi skupini spremenljivk*

Komponentna matrika (a)	
	Komponenta
	1
Učenje obvladovanja čustev	0,771
Spodbujanje izražanja čustev	0,761
Učenje tehnik za premagovanje stresa	0,746
Pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje	0,706
Spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev)	0,689
Socialne igre	0,685
Vaje sproščanja - relaksacija	0,663
Interakcijske vaje	0,65
Učenje komunikacije	0,649
Učenje meditacije	0,634
Učenje vizualizacije	0,617
Učenje reševanja konfliktov	0,612
Biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje čust. težav)	0,601
Spodbujanje pozitivne samopodobe	0,532
Ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	0,503
Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.	
a 1 ekstrahirana komponenta.	

### 5.1.3 Druga faktorska analiza- druga skupina spremenljivk

Na drugi skupini spremenljivk, dobljenih s prvo faktorsko analizo, je bila prav tako narejena druga faktorska analiza.

#### 5.1.3.1 Komunalitete spremenljivk druge faktorske analize na drugi skupini spremenljivk

Komunaliteta je pri določenih spremenljivkah dokaj nizka (tabela 18), vendar je glede na Scree diagram (slika 4) ter iz vsebinskih razlogov smiselno upoštevati tri faktorje. Najvišjo komunaliteto imata spremenljivki dodatni pouk (0,665) ter priprava za udeležbo na tekmovanjih (0,637).

Tabela 18

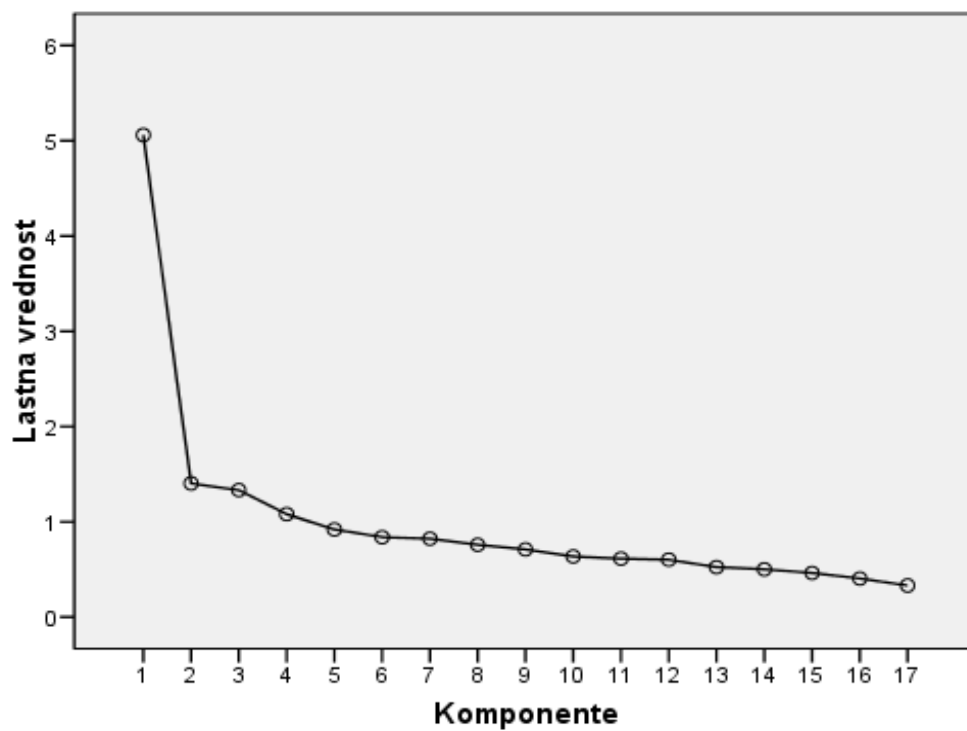
*Komunalitete spremenljivk druge faktorske analize na drugi skupini spremenljivk*

Komunalitete		
	Začetne vrednosti komunalitet	Izluščene vrednosti komunalitet
Raziskovalni tabori	1	0,54
Vključevanje nadarjenih v poletne tabore	1	0,54
Izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog	1	0,47
Vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti	1	0,35
Kreativne delavnice	1	0,38
Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	1	0,44
Svetovanje staršem nadarjenih učencev	1	0,33
Pomoč nadarjenega učenca sošolcu	1	0,36
Aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	1	0,40
Mentorstvo nadarjenemu učencu	1	0,45
Mladinske delavnice	1	0,44
Osebno svetovanje nadarjenim učencem	1	0,59
Priprava za udeležbo na tekmovanjih	1	0,64
Dodatni pouk	1	0,67
Vključevanje nadarjenih v sobotne šole	1	0,37
Hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija	1	0,34
Vzporedni programi ( <i>pull-out</i> )	1	0,52

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.



Scree diagram (slika 4) pokaže večfaktorsko rešitev prostora spremenljivk.



**Slika 4. Cattellov scree-test lastnih vrednosti faktorjev pri drugi faktorski analizi na drugi skupini spremenljivk**

### 5.1.3.2 Delež pojasnjene variance druge faktorске analize na drugi skupini spremenljivk

Prva komponenta po ekstrakciji faktorjev pojasnjuje 29,8% in po rotaciji 19% celotne variance sistema. Druga komponenta po ekstrakciji pojasnjuje 8,2%, po rotaciji pa 16,2%. Tretja komponenta po ekstrakciji pojasnjuje 7,8%, po rotaciji pa 10,7%. Pojasnjene je 45,8% skupne variance (tabela 19).

Če bi hoteli imeti štiri faktorje, bi bilo pojasnjene več skupne variance, vendar povezave ne bi bile smiselne.

Tabela 19

*Matrika skupne pojasnjene variance druge faktorске analize na drugi skupini spremenljivk*

Skupna pojasnjena varianca									
Komponenta	Začetne lastne vrednosti			Vsota kvadratov obremenitev po ekstrakciji			Vsota kvadratov obremenitev po rotaciji		
	Skupaj	Delež variance (%)	Kumulativni delež (%)	Skupaj	Delež variance (%)	Kumulativni delež (%)	Skupaj	Delež variance (%)	Kumulativni delež (%)
1	5,06	29,77	29,77	5,06	29,77	29,77	3,23	19,01	19,01
2	1,40	8,25	38,02	1,40	8,25	38,02	2,75	16,19	35,20
3	1,33	7,84	45,85	1,33	7,84	45,85	1,81	10,66	45,85
4	1,08	6,35	52,21						
5	0,92	5,41	57,61						
6	0,84	4,93	62,55						
7	0,82	4,84	67,39						
8	0,76	4,46	71,85						
9	0,71	4,18	76,02						
10	0,64	3,74	79,76						
11	0,61	3,60	83,37						
12	0,60	3,54	86,91						
13	0,52	3,09	89,99						
14	0,50	2,95	92,95						
15	0,46	2,72	95,67						
16	0,41	2,38	98,05						
17	0,33	1,95	100,00						

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.

### 5.1.3.3 Ekstrahirane komponente druge faktorske analize na drugi skupini spremenljivk

V tabeli 20 je prikazana nasičenost faktorjev s posameznimi spremenljivkami.

Tabela 20

*Komponentna matrika druge faktorske analize na drugi skupini spremenljivk*

	Komponentna matrika (a)		
	Komponente		
	1	2	3
Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	0,644	-0,009	-0,143
Vzporedni programi ( <i>pull-out</i> )	0,629	0,08	-0,342
Vključevanje nadarjenih v poletne taborne	0,623	-0,355	0,155
Raziskovalni tabori	0,608	-0,253	0,333
Osebno svetovanje nadarjenim učencem	0,597	0,153	-0,459
Mentorstvo nadarjenemu učencu	0,59	0,179	-0,255
Izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog	0,58	-0,212	0,298
Vključevanje nad. v športne, kulturne, in druge dejavnosti	0,573	-0,128	0,074
Svetovanje staršem nadarjenih učencev	0,568	0,028	-0,094
Mladinske delavnice	0,551	-0,348	0,104
Kreativne delavnice	0,547	-0,27	0,073
Aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	0,537	0,246	0,219
Pomoč nadarjenega učenca sošolcu	0,533	0	0,277
Vključevanje nadarjenih v sobotne šole	0,428	-0,036	-0,424
Hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija	0,41	0,166	-0,373
Dodatni pouk	0,36	0,684	0,259
Priprava za udeležbo na tekmovanjih	0,382	0,581	0,392

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.  
a 3 ekstrahirane komponente.

#### **5.1.3.4 Rotiranje komponent druge factorske analize na drugi skupini spremenljivk**

Narejena je Varimax rotacija, Oblimin rotacija ni prispevala boljših rešitev. Po Varimax rotaciji se je izkazalo, da so nasičenosti faktorjev s spremenljivkami višje.

Iz tabele 21 je razvidno, da imata najmočnejšo utež na prvem faktorju spremenljivki raziskovalni tabori ter vključevanje nadarjenih v poletne tabor. Močno utež na prvem faktorju imajo tudi spremenljivke izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog, mladinske delavnice, kreativne delavnice, vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti ter pomoč nadarjenega učenca sošolcu.

Močno utež na drugem faktorju imajo spremenljivke svetovanje staršem nadarjenih učencev, kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela, hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija, vključevanje nadarjenih v sobotne šole, mentorstvo nadarjenemu učencu, vzporedni programi (*pull-out*) ter osebno svetovanje nadarjenim učencem.

Močno utež na tretjem faktorju pa imajo spremenljivke dodatni pouk, priprava za udeležbo na tekmovanjih ter aktivnosti v okviru notranje diferenciacije.

Tabela 21

*Matrika rotiranih komponent druge factorske analize na drugi skupini spremenljivk*

Matrika rotiranih komponent (a)			
	Komponente		
	1	2	3
Raziskovalni tabori	0,716	0,072	0,161
Vključevanje nadarjenih v poletne taborne	0,707	0,198	-0,001
Izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog	0,658	0,09	0,168
Mladinske delavnice	0,629	0,194	-0,045
Kreativne delavnice	0,57	0,231	0,002
Vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti	0,509	0,273	0,127
Pomoč nadarjenega učenca sošolcu	0,499	0,117	0,313
Osebnostno svetovanje nadarjenim učencem	0,139	0,748	0,109
Vzporedni programi (pull-out)	0,253	0,664	0,116
Mentorstvo nadarjenemu učencu	0,208	0,593	0,225
Vključevanje nadarjenih v sobotne šole	0,139	0,581	-0,086
Hitrejše napredovanje nadarjenega učenca-akceleracija	0,037	0,569	0,096
Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	0,4	0,504	0,144
Svetovanje staršem nadarjenih učencev	0,347	0,427	0,172
Dodatni pouk	-0,011	0,154	0,801
Priprava za udeležbo na tekmovanjih	0,12	0,047	0,787
Aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	0,34	0,21	0,487
Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.			
Metoda rotacije: Varimax s Kaiserjevo normalizacijo.			
a Število iteracij: 5			

### 5.1.3.5 Korelacija komponent druge factorske analize na drugi skupini spremenljivk

Tabela 22 prikazuje korelacijo med komponentami pred rotacijo in po njej. Korelacija prvega rotiranega faktorja s prvim osnovnim je 0.71, korelacija drugega rotiranega z drugim osnovnim 0.19, korelacija tretjega rotiranega s tretjim osnovnim pa 0.477.

Tabela 22

*Korelacijska matrika komponent druge factorske analize na drugi skupini spremenljivk*

Korelacijska matrika komponent			
Komponenta	1	2	3
1	0,71	0,62	0,34
2	-0,55	0,19	0,81
3	0,43	-0,76	0,48

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponent.  
Metoda rotacije: Varimax s Kaiserjevo normalizacijo.

#### 5.1.4 Izbrana faktorska rešitev VZU

Prva faktorska analiza je služila zgolj razdelitvi nepregledno velikega števila spremenljivk. Spremenljivke so bile s prvo faktorsko analizo razdeljene v dve skupini. Na obeh skupinah spremenljivk je bila nato narejena druga faktorska analiza. Izkazalo se je, da se prva skupina spremenljivk grupira v en faktor, druga skupina pa v tri faktorje. Vsi faktorji so interpretabilni, saj jih je možno opredeliti na logični in povezani način.

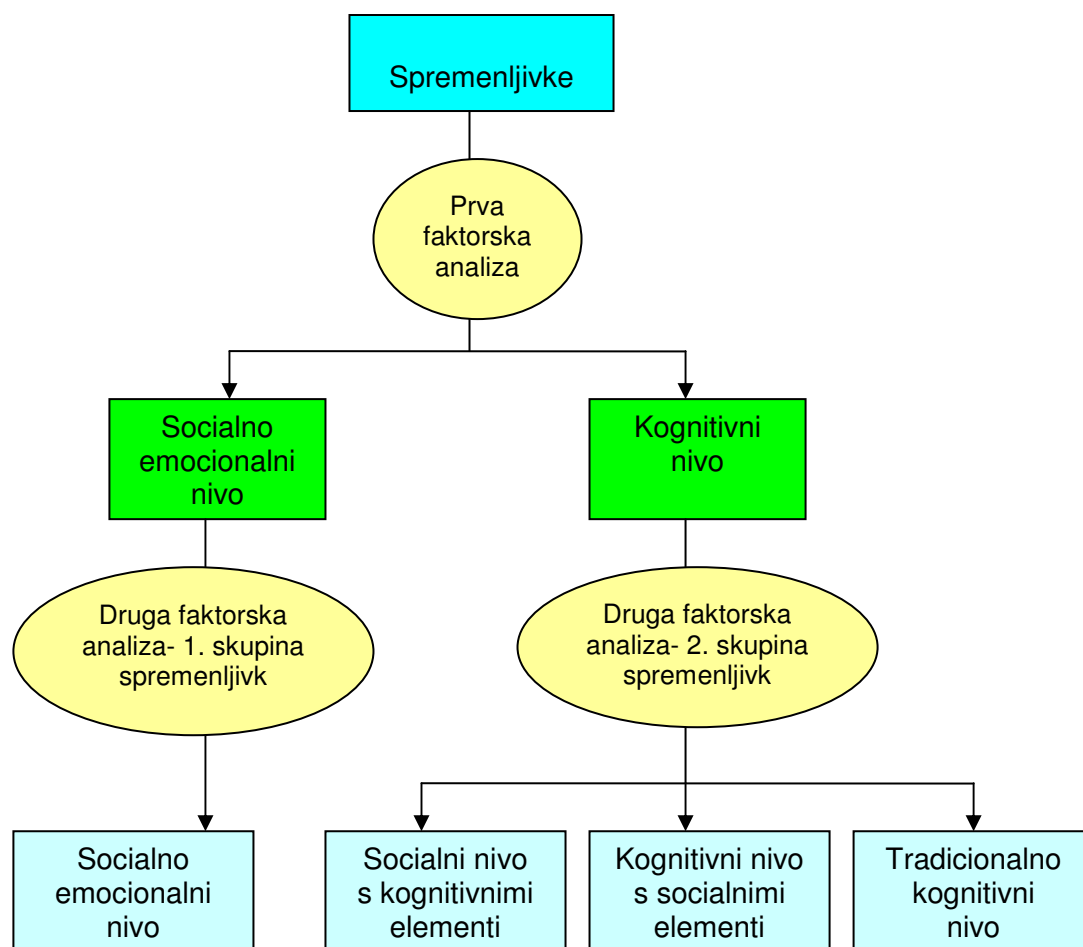
Na podlagi prve faktorske analize sta bili dobljeni dimenziji, ki kažeta, kako se grupirajo oblike dela in aktivnosti za nadarjene učence:

1. dimenzija: Socialno emocionalni nivo (prva skupina spremenljivk)
2. dimenzija: Kognitivni nivo (druga skupina spremenljivk)

Z drugo faktorsko analizo na prvi skupini spremenljivk je bilo ugotovljeno, da se dimenzija socialno emocionalni nivo oblikuje v en faktor, z drugo faktorsko analizo na drugi skupini spremenljivk pa je bilo ugotovljeno, da se dimenzija kognitivni nivo razdeli na naslednje poddimenzije:

1. poddimenzija: socialni nivo s kognitivnimi elementi
2. poddimenzija: kognitivni nivo s socialnimi elementi
3. poddimenzija: tradicionalno kognitivni nivo

Delitev je prikazana na sliki 5.



**Slika 5. Dimenzije grupiranja oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence**



#### **5.1.4.1 Prva dimenzija: Socialno emocionalni nivo**

Prva dimenzija pojasnjuje 43,4% skupne variance. Obsega naslednje oblike dela in aktivnosti:

- učenje obvladovanja čustev,
- spodbujanje izražanja čustev,
- učenje tehnik za premagovanje stresa,
- pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje,
- spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev),
- socialne igre,
- vaje sproščanja – relaksacija,
- interakcijske vaje,
- učenje komunikacije,
- učenje meditacije,
- učenje vizualizacije,
- učenje reševanja konfliktov,
- biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje čustvenih težav),
- spodbujanje pozitivne samopodobe,
- ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev.

Faktor je sestavljen iz oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na razvijanje socialnega in emocionalnega področja. Ker se socialno in emocionalno področje med seboj prepletata, je med njima težko potegniti jasno mejo. Zato je logično, da je faktor nasičen z oblikami dela in aktivnostmi, ki se nanašajo na obe področji.

Pri oblikah dela in aktivnosti, ki se nanašajo bolj na emocionalno področje, je prisotna socializacija. Na primer: učitelj, ki izvaja take oblike dela in aktivnosti (ki se nanašajo na razvijanje emocionalnega področja), hote ali nehote s svojim zgledom komuniciranja vpliva tudi na socialni razvoj nadarjenega.

Težave na socialnem področju lahko povzročajo tudi težave na emocionalnem področju in obratno. Na primer: kadar je nadarjeni osamljen oziroma socialno

izoliran (socialno področje), lahko začne o sebi dvomiti in misliti, da je z njim nekaj narobe (emocionalno področje). Ali obratno, zaradi slabe samopodobe (emocionalno področje) se lahko izogiba navezovanja stikov, druženja (socialno področje).

Da se socialno in emocionalno področje med seboj prepletata, je razvidno tudi iz raziskav. Silvermanova (1993, po Silverman, 1997) opozarja, da mnogi »dobro socialno prilagojeni« nadarjeni v svoji obupani želji po pripadnosti obupajo ali izgubijo stik s samim seboj. Enačenje občutenja drugačnosti s pojmom čuden in nesprejemljiv lahko postane osnova pojmovanja samega sebe (Silverman, 1997). Prav tako Strmčnik meni, da se nadarjeni zaradi nesprejetosti zatekajo k različnim obrambnim reakcijam. Posledice se kažejo v različnih deviantnih reakcijah, največkrat v šolski naveličanosti oz. odtujenosti, v upadanju učne storilnosti daleč izpod njihovih zmožnosti ter v vedenjskih in/ali čustvenih motnjah, ki se lahko zaostrijo vse do suicidalnih namenov (Strmčnik, 1994, 20). Torej iz socialnih težav izhajajo tudi emocionalne.

#### **5.1.4.2 Prva poddimenzija kognitivnega nivoja- socialni nivo s kognitivnimi elementi**

Na drugi skupini spremenljivk se je s faktorško analizo izkazalo, da gre za tri faktorje, ki skupaj pojasnjujejo 54,8% skupne variance. Prvi faktor druge skupine spremenljivk je opisan v tem poglavju.

V to dimenzijo spadajo naslednje oblike dela in aktivnosti za nadarjene:

- raziskovalni tabori,
- vključevanje nadarjenih v poletne tabore,
- izdelava seminarskih ali raziskovalnih nalog,
- mladinske delavnice,
- kreativne delavnice,
- vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti,
- pomoč nadarjenega učenca sošolcu,
- kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela.

Vse oblike dela in aktivnosti, zajete v tem faktorju, se nanašajo na omogočanje nadarjenemu, da se druži oziroma da je del skupine, čeprav do tega prihaja posredno preko učenja/podajanja znanja (torej je prisotna kognitivna komponenta). Vse oblike dela in aktivnosti, zajete v tem faktorju, se nanašajo na sodelovanje v večjih skupinah ter na poglobljanju znanja. Čeprav je prvotni namen teh skupinskih oblik dela poglobljanje ali usvajanje novega znanja, se učenci znotraj skupine učijo, kako shajati z drugimi člani, timskega dela, razdeliti vloge v skupini, reševanja konfliktov ipd. Pri tem faktorju gre za posredno učenje socialnih veščin.

Oblika dela in aktivnosti izdelava seminarskih oziroma raziskovalnih nalog je lahko razumljena na dva načina: nadarjeni sam piše oziroma raziskuje ali pa dela v skupini. Na tej starostni stopnji se te naloge ponavadi izvajajo skupinsko in tako ta spremenljivka smiselno pripada temu faktorju.

Vse zajete oblike dela in aktivnosti večinoma izhajajo iz notranjih interesov nadarjenega. Temeljijo na prostovoljnosti in samoiniciativnosti in so osnovane na podlagi notranje motivacije nadarjenega. Gre za druženje prijetnega s koristnim. Oblike dela in aktivnosti se nanašajo na usmerjanje prostega časa nadarjenega in se ponavadi odvijajo izven šole. Niso namenjene samo nadarjenim, temveč vsem, ki imajo podobne interese. Nadarjeni se namreč dostikrat ne želijo udeležiti aktivnosti, ki bi jih označile kot nadarjene. Buescher in Higham (1989, po Gross, 1998) navajata tendenco trinajst in štirinajst let starih nadarjenih, da se ne udeležujejo aktivnosti, ki bi jih identificirale kot nadarjene. Zato se nadarjeni mogoče raje udeležujejo oblik dela in aktivnosti, ki so dostopne vsem učencem.

Spremenljivka kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela ima močno utež na prvem (0,4) in na drugem faktorju (0,5), čeprav je utež malce večja na drugem. Kljub temu je uvrščena v prvi faktor, saj je vsebinsko to bolj smiselno. Z obema faktorjema močnejše korelira najverjetneje zato, ker so jo anketirani učitelji razumeli na dva načina: kot druženje s skupnim kognitivnim ciljem (prvi faktor) ter kot bolj poglobljeno usvajanje znanja, kjer pa je prisotna tudi socialna komponenta (drugi faktor).

### 5.1.4.3 Druga poddimenzija kognitivnega nivoja- kognitivni nivo s socialnimi elementi

V tej poddimenziji so zajete naslednje oblike dela in aktivnosti:

- osebno svetovanje nadarjenim učencem,
- vzporedni programi (*pull-out*),
- mentorstvo nadarjenemu učencu,
- vključevanje nadarjenih v sobotne šole,
- hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija,
- svetovanje staršem nadarjenih učencev.

Te oblike dela in aktivnosti se nanašajo konkretno na nadarjenega posameznika, pri čemer se mu pomaga pri hitrejšem oz. bolj poglobljenem usvajanju znanja- bolj je poudarjen kognitivni razvoj. Vendar pa je kljub temu prisotna tudi socialna komponenta, saj se nadarjeni lahko veliko nauči o odnosih, o ustrezni komunikaciji ipd. ter se družijo s sebi podobnimi oziroma enako mislečimi »resničnimi prijatelji« (*true peers*). Pri sobotnih šolah, akceleraciji, vzporednih programih je nadarjenim zagotovljeno spoznavanje morebitnih »resničnih prijateljev«. Pri osebni svetovanju ter mentorstvu se lahko nadarjeni nauči o sodelovanju in ustreznem socialnem vedenju z zgledom. Svetovanje staršem se navadno nanaša na kognitivno področje (predvsem poklicna orientacija), lahko pa se svetuje tudi glede spoprijemanja s težavami na različnih področjih razvoja, s katerimi se nadarjeni morebiti sooča.

V primerjavi s prejšnjim faktorjem ta faktor ni toliko vezan na usmerjanje prostega časa nadarjenih, temveč gre za prilagajanje šolske situacije posamezniku - torej za individualni pristop. Poleg tega se nanaša na šolsko ustanovo, saj se te oblike dela in aktivnosti ponavadi odvijajo znotraj ustanove.

Za razliko od prejšnje poddimenzije so vse te oblike dela in aktivnosti, ki so zajete v tej poddimenziji, namenjene izključno nadarjenim. Nadarjeni so na ta način lahko precej izpostavljeni.

#### **5.1.4.4 Tretja poddimenzija kognitivnega nivoja- tradicionalno kognitivni nivo**

V tretji poddimenziji so zajete tradicionalne oblike dela in aktivnosti, ki se že vrsto let uporabljajo pri delu z nadarjenimi učenci na slovenskih osnovnih šolah:

- dodatni pouk,
- priprava za udeležbo na tekmovanjih,
- aktivnosti v okviru notranje diferenciacije.

Gre zgolj za pomoč pri poglobljanju oziroma usvajanju znanja. Oblike dela in aktivnosti, zajete v tem faktorju, se zelo ozko navezujejo le na kognitivni nivo.

Večinoma jih izvajajo vsi učitelji in niso namenjene zgolj nadarjenim učencem. Izvajajo se že v 1. triadi, ko nadarjeni učenci še niso evidentirani oz. identificirani. Tradicionalne oblike dela in aktivnosti so izvajali tudi, že preden je Koncept stopil v veljavo.

Zaradi boljše preglednosti so vsi nivoji (faktorji) še enkrat predstavljeni v sledeči tabeli (tabela 23).

Tabela 23

*Oblike dela in aktivnosti za nadarjene, razdeljene v štiri nivoje*

Socialno emocionalni nivo	Socialni nivo s kognitivnimi elementi	Kognitivni nivo s socialnimi elementi	Tradicionalno kognitivni nivo
-učenje obvladovanja čustev -spodbujanje izražanja čustev -učenje tehnik za premagovanje stresa -pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje -spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev) -socialne igre -vaje sproščanja – relaksacija -interakcijske vaje -učenje komunikacije -učenje meditacije -učenje vizualizacije -učenje reševanja konfliktov -biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje čustvenih težav) -spodbujanje pozitivne samopodobe -ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	-raziskovalni tabori -vključevanje nadarjenih v poletne taborne -izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog -mladinske delavnice -kreativne delavnice -vključevanje nadarjenih v športne, kulturne, in druge dejavnosti -pomoč nadarjenega učenca sošolcu -kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	-osebno svetovanje nadarjenim učencem -vzporedni programi (pull-out) -mentorstvo nadarjenemu učencu -vključevanje nadarjenih v sobotne šole -hitrejše napredovanje nadarjenega učenca-akceleracija -svetovanje staršem nadarjenih učencev	-dodatni pouk -priprava za udeležbo na tekmovanjih -aktivnosti v okviru notranje diferenciacije

Faktorji vprašalnika so srednje do močno povezani. Razpon vrednosti korelacijskih koeficientov se giblje med 0.23 in 0.59 in v celoti ne nakazuje, da gre za neodvisne dimenzije.

Iz tabele 24 je razvidno, da socialno emocionalni nivo najbolj korelira s kognitivnim nivojem s socialnimi elementi (0,59). Prav tako tudi socialni nivo s kognitivnimi elementi najbolj korelira s kognitivnim nivojem s socialnimi elementi (0,55). Malce nižja je korelacija med socialno emocionalnim nivojem ter s socialnim nivojem s kognitivnimi elementi (0,42). Najvišje korelacije so torej med socialno-

emocionalnim nivojem, socialnim nivojem s kognitivnimi elementi ter kognitivnim nivojem s socialnimi elementi. Ti trije nivoji so med seboj najmočnejše povezani, kar je tudi logično, saj vsi obsegajo socialno komponento.

Tradicionalno kognitivni nivo ima z vsemi faktorji najnižje korelacije. Najmanj korelira s socialno-emocionalnim nivojem (0,23), korelacija pa je malce višja s socialnim nivojem s kognitivnimi elementi (0,37) ter kognitivnim nivojem s socialnimi elementi (0,38).

Oblike dela in aktivnosti v okviru tradicionalno kognitivnega nivoja (dodatni pouk, priprava za udeležbo na tekmovanjih, aktivnosti v okviru notranje diferenciacije) se očitno najbolj razlikujejo od ostalih oblik dela in aktivnosti. Ostale oblike dela in aktivnosti namreč vključujejo tudi pomoč oziroma spodbudo na socialnem področju nadarjenega.

Tabela 24

*Korelacije med posameznimi nivoji*

		Socialno emocionalni nivo	Socialni nivo s kognitivnimi elementi	Kognitivni nivo s socialnimi elementi	Tradicionalno kognitivni nivo
Socialno emocionalni nivo	Pearsonov korelacijski koeficient	1	,42(**)	,59(**)	,23(**)
	p (dvostranski preizkus)		0	0	0
Socialni nivo s kognitivnimi elementi	Pearsonov korelacijski koeficient	,42(**)	1	,55(**)	,37(**)
	p (dvostranski preizkus)	0		0	0
Kognitivni nivo s socialnimi elementi	Pearsonov korelacijski koeficient	,59(**)	,55(**)	1	,38(**)
	p (dvostranski preizkus)	0	0		0
Tradicionalno kognitivni nivo	Pearsonov korelacijski koeficient	,23(**)	,37(**)	,38(**)	1
	p (dvostranski preizkus)	0	0	0	

\*\* Korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvostranski preizkus).

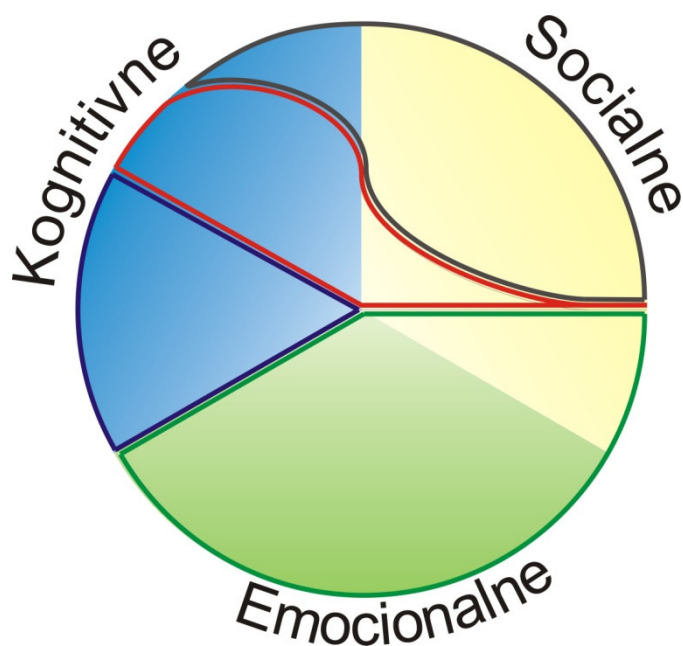


Slika 6 zgolj simbolično ponazarja prepletanje nivojev.

Zeleno obrobljen del kroga predstavlja oblike dela in aktivnosti, ki glede na faktorsko analizo spadajo v socialno emocionalni nivo. Sivo obrobljen del predstavlja oblike dela in aktivnosti, ki glede na faktorsko analizo spadajo v socialni nivo s kognitivnimi elementi.

Rdeče obrobljen del kroga označuje oblike dela in aktivnosti, ki glede na faktorsko analizo spadajo v kognitivni nivo s socialnimi elementi.

Modro obrobljen del kroga pa ponazarja tiste oblike dela in aktivnosti, ki glede na faktorsko analizo spadajo v tradicionalno kognitivni nivo.



**Slika 6. Simbolična porazdelitev štirih nivojev oblik dela in aktivnosti**

## **5.2 Deskriptivna statistika za VZU**

Spremenljivke v VZU so opisane z aritmetično sredino, modusom, mediano, mero sploščenosti in asimetrije ter minimalnimi in maksimalnimi vrednostmi, ki so jih izbrali učitelji pri določeni obliki dela in aktivnosti (tabela 25).

Tabela 25

*Opisi spremenljivk (oblike dela in aktivnosti)*

	Aritmetična sredina	Mediana	Standardni odklon	Mera asimetrije	Mera sploščenosti	Minimum	Maksimum
Dodatni pouk	4,42	5,00	0,77	-1,45	2,64	1	5
Priprava za udeležbo na tekmovanjih	4,47	5,00	0,70	-1,26	1,63	1	5
Vaje sproščanja - relaksacija	3,44	3,00	1,01	-0,29	-0,27	1	5
Učenje reševanja konfliktov	3,87	4,00	0,97	-0,64	0,07	1	5
Učenje meditacije	3,03	3,00	0,98	-0,09	-0,31	1	5
Hitrejše napredovanje nadarjenega učenca-akceleracija	3,39	3,00	1,06	-0,36	-0,22	1	5
Biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje čustvenih težav)	3,62	4,00	0,94	-0,21	-0,49	1	5
Vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti	4,35	5,00	0,80	-1,31	1,91	1	5
Mladinske delavnice	3,81	4,00	0,92	-0,51	0,08	1	5
Vključevanje nadarjenih v poletne tabor	3,97	4,00	0,87	-0,56	-0,02	1	5
Pomoč nadarjenega učenca sošolcu	4,23	4,00	0,84	-0,91	0,33	1	5
Osebnostno svetovanje nadarjenim učencem	4,06	4,00	0,82	-0,51	-0,24	1	5
Učenje tehnik za premagovanje stresa	3,74	4,00	0,93	-0,40	-0,24	1	5
Socialne igre	3,78	4,00	0,90	-0,49	0,30	1	5
Vključevanje nadarjenih v sobotne šole	2,89	3,00	1,10	-0,03	-0,61	1	5
Interakcijske vaje	3,37	3,00	0,81	0,11	0,30	1	5
Učenje obvladovanja čustev	3,75	4,00	0,93	-0,38	-0,21	1	5
Mentorstvo nadarjenemu učencu	4,07	4,00	0,88	-0,80	0,45	1	5
Spodbujanje izražanja čustev	3,72	4,00	0,94	-0,32	-0,24	1	5
Pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje	3,80	4,00	0,85	-0,24	-0,45	1	5
Aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	4,08	4,00	0,83	-0,61	-0,08	1	5
Učenje komunikacije	4,04	4,00	0,81	-0,42	-0,31	1	5
Kreativne delavnice	4,26	4,00	0,76	-0,75	0,21	1	5
Svetovanje staršem nadarjenih učencev	4,17	4,00	0,79	-0,65	-0,21	2	5
Spodbujanje pozitivne samopodobe	4,17	4,00	0,85	-0,66	-0,34	1	5
Vzporedni programi ( <i>pull-out</i> )	3,45	3,00	0,83	-0,24	0,42	1	5
Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	3,84	4,00	0,85	-0,43	0,11	1	5
Izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog	4,11	4,00	0,93	-0,81	-0,01	1	5
Spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev)	4,15	4,00	0,89	-1,12	1,38	1	5
Raziskovalni tabori	4,15	4,00	0,79	-0,56	-0,35	2	5
Učenje vizualizacije	3,72	4,00	0,87	-0,54	0,61	1	5
Ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	4,01	4,00	0,91	-0,87	0,73	1	5

Iz tabele 25 je razvidno, da je najvišja aritmetična sredina pri spremenljivki priprava za udeležbo na tekmovanjih, tej pa sledi dodatni pouk, kar pomeni, da sta po mnenju anketiranih učiteljev ti dve obliki dela in aktivnosti najpomembnejši. Najnižja aritmetična vrednost pa je pri spremenljivki vključevanje nadarjenih v sobotne šole, saj po mnenju anketiranih učiteljev ta spremenljivka ni tako pomembna.

Mediana je pri treh spremenljivkah dosegla vrednost 5 (izredno pomembno), in sicer pri dodatnem pouku, pripravi za udeležbo na tekmovanjih ter pri vključevanju nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti. Pri večini spremenljivk (23) je mediana dosegla vrednost 4 (pomembno), pri šestih spremenljivkah pa vrednost 3 (srednje pomembno). Vrednost 1 (nepomembno) in vrednost 2 (malo pomembno) se ne pojavita pri nobeni spremenljivki, kar pomeni, da se anketiranim učiteljem zdijo vse oblike dela in aktivnosti vsaj srednje pomembne (3).

Največji standardni odklon od povprečja oziroma največja razpršenost odgovorov je pri spremenljivki vključevanje nadarjenih v sobotne šole. Najmanjša razpršenost odgovorov (najnižji standardni odklon) pa je pri spremenljivki priprava za udeležbo na tekmovanjih.

Samo ena spremenljivka (interakcijske vaje) je asimetrična v desno, vse ostale pa so asimetrične v levo. Najvišji koeficient asimetrije v levo je pri dodatnem pouku (-1,447), saj so se anketirani učitelji odločali za bolj skrajne meje. Še najbolj simetrična spremenljivka je vključevanje nadarjenih v sobotne šole, pri kateri je koeficient asimetrije -0,025.

Petnajst spremenljivk ima koničasto porazdelitev. Najvišji koeficient sploščenosti ima spremenljivka dodatni pouk (2,635). Sedemnajst spremenljivk pa ima sploščeno porazdelitev. Najbolj sploščena porazdelitev je pri vključevanju nadarjenih v sobotne šole (-0,609). Najbolj normalno se porazdeljuje spremenljivka izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog (-0,012).

Pri skoraj vseh spremenljivkah je bila izbrana najnižja vrednost 1 (nepomembno), le pri svetovanju staršem nadarjenih učencev in raziskovalnih taborih je bila izbrana najnižja vrednost 2 (manj pomembno). Ti dve spremenljivki se nikomur od

anketiranih nista zdeli nepomembni. Pri vseh spremenljivkah je bila izbrana vrednost 5 (izredno pomembno), kar pomeni, da so se vse spremenljivke vsaj nekemu od anketiranih zdele izredno pomembne.

### **5.2.1 Test normalnosti porazdelitve**

Kolmogorov – Smirnov test je pokazal, da ne gre za normalnost porazdelitve, saj je statistično značilen pri tveganju 0,05 (tabela 26). Spremenljivke je bilo zato potrebno normalizirati.

Tabela 26

## Kolmogorov – Smirnov test

Kolmogorov-Smirnov test								
	Število	Parametri za normalno porazdelitev (a,b)		Najbolj ekstremne razlike			Kolmogorov-Smirnov Z	p (dvostranski preizkus)
		Aritmetična sredina	Standardni odklon	Absolutne	Pozitivne	Negativne		
Dodatni pouk	299	4,42	0,77	0,34	0,23	-0,34	5,80	0,00
Priprava za udeležo na tekmovanjih	299	4,47	0,70	0,36	0,23	-0,36	6,14	0,00
Vaje sproščanja - relaksacija	299	3,44	1,01	0,19	0,19	-0,19	3,30	0,00
Učenje reševanja konfliktov	299	3,87	0,97	0,22	0,15	-0,22	3,82	0,00
Učenje meditacije	299	3,03	0,98	0,21	0,20	-0,21	3,67	0,00
Hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija	299	3,39	1,06	0,19	0,18	-0,19	3,28	0,00
Biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje čustvenih težav)	299	3,62	0,94	0,21	0,19	-0,21	3,63	0,00
Vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti	299	4,35	0,80	0,30	0,21	-0,30	5,21	0,00
Mladinske delavnice	299	3,81	0,92	0,23	0,17	-0,23	3,96	0,00
Vključevanje nadarjenih v poletne taborne	299	3,97	0,87	0,24	0,19	-0,24	4,11	0,00
Pomoč nadarjenega učenca sošolcu	299	4,23	0,84	0,27	0,18	-0,27	4,74	0,00
Osebno svetovanje nadarjenim učencem	299	4,06	0,82	0,23	0,19	-0,23	3,89	0,00
Učenje tehnik za premagovanje stresa	299	3,74	0,93	0,22	0,17	-0,22	3,86	0,00
Socialne igre	299	3,78	0,90	0,22	0,18	-0,22	3,87	0,00
Vključevanje nadarjenih v sobotne šole	299	2,89	1,10	0,20	0,17	-0,20	3,38	0,00
Interakcijske vaje	299	3,37	0,81	0,29	0,29	-0,23	5,02	0,00
Učenje obvladovanja čustev	299	3,75	0,93	0,22	0,18	-0,22	3,76	0,00
Mentorstvo nadarjenemu učencu	299	4,07	0,88	0,23	0,17	-0,23	4,02	0,00
Spodbujanje izražanja čustev	299	3,72	0,94	0,20	0,20	-0,20	3,42	0,00
Pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje	299	3,80	0,85	0,23	0,19	-0,23	3,99	0,00
Aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	299	4,08	0,83	0,23	0,19	-0,23	3,96	0,00
Učenje komunikacije	299	4,04	0,81	0,23	0,20	-0,23	3,91	0,00
Kreativne delavnice	299	4,26	0,76	0,27	0,20	-0,27	4,70	0,00
Svetovanje staršem nadarjenih učencev	299	4,17	0,79	0,24	0,20	-0,24	4,14	0,00
Spodbujanje pozitivne samopodobe	299	4,17	0,85	0,27	0,17	-0,27	4,61	0,00
Vzporedni programi (pull-out)	299	3,45	0,83	0,24	0,24	-0,21	4,14	0,00
Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	299	3,84	0,85	0,24	0,20	-0,24	4,18	0,00
Izdelava seminarskih ali raziskovalnih nalog	299	4,11	0,93	0,25	0,17	-0,25	4,36	0,00
Spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev)	299	4,15	0,89	0,24	0,17	-0,24	4,19	0,00
Raziskovalni tabori	299	4,15	0,79	0,23	0,21	-0,23	3,97	0,00
Učenje vizualizacije	299	3,72	0,87	0,25	0,20	-0,25	4,40	0,00
Ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	299	4,01	0,91	0,25	0,18	-0,25	4,27	0,00

a Preizkus normalnosti porazdelitve.

b Izračunano za podatke.

Za normalizacijo spremenljivk je bila uporabljena metoda Blom.

### 5.3 Deskriptivna statistika za KS

Spremenljivke v KS so opisane s frekvencami in odstotki (tabela 27).

Tabela 27

*Delež šol, ki izvajajo posamezno obliko dela in aktivnosti*

	Število	Delež (v %)
Vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti	30	100,00
Dodatni pouk	29	96,67
Priprava za udeležbo na tekmovanjih	29	96,67
Izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog	27	90,00
Pomoč nadarjenega učenca sošolcu	23	76,67
Osebno svetovanje nadarjenim učencem	23	76,67
Kreativne delavnice	23	76,67
Svetovanje staršem nadarjenih učencev	23	76,67
Mentorstvo nadarjenemu učencu	22	73,33
Aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	22	73,33
Spodbujanje pozitivne samopodobe	19	63,33
Socialne igre	18	60,00
Ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	18	60,00
Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	17	56,67
Učenje reševanja konfliktov	15	50,00
Vključevanje nadarjenih v poletne taborne	13	43,33
Mladinske delavnice	13	43,33
Interakcijske vaje	12	40,00
Spodbujanje izražanja čustev	11	36,67
Pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje	11	36,67
Raziskovalni tabori	11	36,67
Vključevanje nadarjenih v sobotne šole	10	33,33
Spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev)	10	33,33
Hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija	9	30,00
Vaje sproščanja - relaksacija	7	23,33
Biblioterapija (branje različnih del, zgodb za reš. čustvenih težav)	7	23,33
Učenje komunikacije	7	23,33
Učenje obvladovanja čustev	6	20,00
Učenje meditacije	3	10,00
Učenje tehnik za premagovanje stresa	3	10,00
Učenje vizualizacije	3	10,00
Vzporedni programi ( <i>pull-out</i> )	1	3,33



Na vseh šolah izvajajo le obliko dela in aktivnosti vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti, na skoraj vseh (29 šol) pa dodatni pouk in pripravo za udeležbo na tekmovanjih.

Na malce več kot dveh tretjinah šol izvajajo naslednje oblike dela in aktivnosti: aktivnosti v okviru notranje diferenciacije, mentorstvo nadarjenemu učencu, svetovanje staršem nadarjenih učencev, kreativne delavnice, osebno svetovanje nadarjenim učencem, pomoč nadarjenega učenca sošolcu, izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog.

Na malce manj kot polovici šol izvajajo naslednje oblike dela in aktivnosti: spodbujanje pozitivne samopodobe, socialne igre, kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela, ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev.

Na manj kot eni tretjini šol izvajajo naslednje oblike dela in aktivnosti: hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija, vaje sproščanja- relaksacija, biblioterapija (branje različnih del, zgodb za reševanje čustvenih težav), učenje komunikacije, učenje obvladovanja čustev. Le na eni šoli vključujejo nadarjene v vzporedne programe (*pull out*), le na treh pa učijo nadarjene meditacijo, tehnike za premagovanje stresa ter vizualizacijo.

Štirje svetovalni delavci pa so dopisali še naslednje oblike dela in aktivnosti za nadarjene, ki jih izvajajo na njihovih šolah, a niso bile navedene v KS:

- pomoč nadarjenih v podaljšanem bivanju, nadarjeni imajo možnost prevzemanja organizacije pri razrednih akcijah (zbiranje zamaškov) ter možnost sodelovanja v natečajih,
- vključitev nadarjenih v vrstniško skupino ter nadarjenim ponuditi vlogo mediatorja,
- delo z nadarjenimi po programu R. Reasonerja: Razvijanje pozitivnega samovrednotenja otrok in mladostnikov,
- skupinske delavnice na različne aktualne teme, projektno delo za nadarjene in druge zainteresirane učence-v skupinah.

## 6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V poglavju Rezultati in interpretacija je najprej predstavljeno preverjanje vseh petih hipotez, temu sledi celovit prikaz dobljenih podatkov s pomočjo VZU in KS. Nazadnje so predstavljeni rezultati kvalitativne analize in interpretacija rezultatov.

### 6.1 Preverjanje prve hipoteze

Hipoteza: Učitelji opažajo težave nadarjenih učencev na socialnem oziroma emocionalnem področju.

Preučevana spremenljivka je prepoznavanje težav nadarjenih na socialnem, emocionalnem oz. socialnem ali emocionalnem področju.

Hipoteza je preverjena s hi kvadrat preizkusom za prepoznavanje težav na emocionalnem področju, socialnem področju ter na enem ali drugem področju.

Hi kvadrat preizkus (*one sample chi square test*) je bil uporabljen za oceno števila učiteljev, ki opažajo, da imajo tisti nadarjeni, ki jih ti učitelji poučujejo, težave na socialnem, emocionalnem področju ter obeh področjih skupaj (tabela 28 in tabela 29). Rezultati kažejo, da je delež učiteljev, ki poučujejo nadarjene učence, pri katerih opažajo težave na socialnem oz. emocionalnem področju, statistično pomembno višji od predpostavljenega (25%).

Tabela 28

*Število učiteljev, ki opaža težave nadarjenih na socialnem, emocionalnem in socialnem ali emocionalnem področju*

	Učitelji, ki opažajo težave nadarjenih na socialnem področju			Učitelji, ki opažajo težave nadarjenih na emocionalnem področju			Učitelji, ki opažajo težave nadarjenih na socialnem ali emocionalnem področju		
	Opazovano število	Pričakovano število	Razlika	Opazovano število	Pričakovano število	Razlika	Opazovano število	Pričakovano število	Razlika
nima težav	165	224,3	-59,3	160	224,3	-64,3	143	224,3	-81,3
ima težave	134	74,8	59,3	139	74,8	64,3	156	74,8	81,3
Skupaj	299			299			299		

Tabela 29

*Hi kvadrat preizkus za delež učiteljev, ki opažajo težave nadarjenih na socialnem, emocionalnem in socialnem ali emocionalnem področju*

	Socialno področje	Emocionalno področje	Socialno ali emocionalno področje
Hi kvadrat	62,62	73,63	117,75
Stopnje prostosti	1	1	1
$p$ (dvostranski preizkus)	0,00	0,00	0,00

Hi kvadrat za socialno področje (1,  $N = 299$ ) je 62,62,  $p < 0,001$ . Delež učiteljev, ki poučujejo tudi nadarjene, ki imajo težave na socialnem področju ( $\underline{P} = 0,45$ ), je precej višji od predpostavljenega deleža v hipotezi ( $\underline{P} = 0,25$ ).

Hi kvadrat za emocionalno področje (1,  $N = 299$ ) je 73,63,  $p < 0,001$ . Delež učiteljev, ki poučujejo tudi nadarjene, ki imajo težave na emocionalnem področju ( $\underline{P} = 0,46$ ), je precej višji od predpostavljenega deleža v hipotezi ( $\underline{P} = 0,25$ ).

Hi kvadrat za socialno ali emocionalno področje (1,  $N = 299$ ) je 117,75,  $p < 0,001$ . Delež učiteljev, ki poučujejo tudi nadarjene, ki imajo težave na socialnem ali emocionalnem področju ( $\underline{P} = 0,52$ ), je precej višji od predpostavljenega deleža v hipotezi ( $\underline{P} = 0,25$ ).

Iz rezultatov je mogoče sklepati, da imajo nadarjeni po oceni učiteljev v precejšnji meri težave na socialnem oziroma emocionalnem področju. Več kot polovica učiteljev (52%) namreč opaža težave na socialnem oz. emocionalnem področju pri nadarjenih učencih, ki jih poučuje. Prva hipoteza je potrjena.

Skoraj polovica (45%) vseh anketiranih učiteljev opaža pri nadarjenih, ki jih poučuje, težave na socialnem področju. Le en odstotek učiteljev več (46%) pa pri nadarjenih učencih, ki jih poučuje, opaža težave na emocionalnem področju. Rezultati kažejo, da je število učiteljev, ki pri nadarjenih učencih (ki jih poučujejo) opažajo težave na socialnem področju, skoraj enako številu učiteljev, ki pri nadarjenih učencih (ki jih poučujejo) opažajo težave na emocionalnem področju. Torej učitelji opažajo, da se težave v veliki meri pojavljajo na obeh področjih razvoja nadarjenih.

V literaturi ni bilo nikjer navedenega točnega deleža nadarjenih, ki imajo težave na emocionalnem oziroma socialnem področju, je pa veliko člankov, ki te težave podrobno opisujejo.

Izhodišče za prvo hipotezo je sledilo iz spoznanj različnih avtorjev (npr. Davis in Rimm, 1998, Gross, 1998, Silverman, 1997), ki kažejo, da imajo nadarjeni drugačne socialne in emocionalne potrebe. Še zlasti ekstremno intelektualno nadarjeni so večinoma tudi bolj emocionalno občutljivi in se lahko soočajo z večjimi socialnimi težavami, kot njihovi vrstniki, saj nadarjenost korelira z nastopom težav v socialnih odnosih z vrstniki. Kljub temu pa nekaj raziskav, izvedenih v Sloveniji kaže, da imajo nadarjeni višjo splošno (Gaberšek, 2006) ter višjo socialno samopodobo kot nenadarjeni (Adlešič in Jerman, 2008).

Rezultati te raziskave jasno kažejo, da veliko učiteljev opaža težave nadarjenih na socialnem oz. emocionalnem področju, kar pomeni, da so te težave med nadarjenimi prisotne. Rezultati se skladajo s teorijo.

Vprašanje, ki se ob tem pojavi, je, ali bi bili dobljeni enaki podatki, če bi se namesto učiteljev anketiralo nadarjene. Odločitev za anketiranje učiteljev je osnovana na podlagi dejstva, da avtorja Davis in Rimm (1998, 373) navajata klinične izkušnje, da imajo nadarjeni drugačne socialne in emocionalne potrebe, ki se jih lahko zavedajo ali

pa tudi ne. Torej ni nujno, da se nadarjeni teh težav zavedajo. Nasprotno pa učitelji preživijo z učenci precej časa, imajo dober vpogled v razredno dinamiko in lahko opazijo zlasti socialne pa tudi emocionalne težave učencev, ki jih poučujejo.

Kljub temu pa ni nujno, da učitelji opazijo vse težave. Gotovo opazijo tiste, ki izstopajo. Silvermanova (1993, po Silverman, 1997) opozarja na klinične izkušnje, ki razkrivajo, da mnogo dobro socialno prilagojenih nadarjenih trpi zaradi velike osamljenosti in notranjega konflikta med željo po sprejetosti in osebnimi ideali. Veliko takih nadarjenih za veselo masko skriva doživljanje intenzivnega notranjega konflikta in dvoma vase.

Škufčeva (2005) glede na raziskavo in lastne izkušnje opaža, da tako mlajši kot starejši učitelji na dodiplomskem izobraževanju niso pridobili zadostnega znanja o nadarjenih učencih. Rezultati so pokazali, da učitelji ne poznajo dovolj dobro osebnostnih lastnosti nadarjenih učencev. Še najboljše poznajo osebnostne lastnosti kognitivnega področja nadarjenih, najmanj pa socialno in emocionalno področje nadarjenih učencev.

Pri interpretaciji je zato potrebna določena previdnost. Na podlagi rezultatov in navedenih teoretičnih povzetkov je možno sklepati, da ima težave na socialnem oz. emocionalnem področju večje število nadarjenih, kot to opažajo učitelji. Zagotovo pa v povprečju vsaj vsak drugi učitelj poučuje vsaj enega nadarjenega, ki ima težave na enem ali obeh zgoraj omenjenih področjih razvoja. To je zelo pomemben rezultat, ki narekuje oblikovanje individualiziranih programov v skladu z razvijanjem socialnega oz. emocionalnega področja pri nadarjenih učencih. Tudi Gaberškova (2006) v sklepih svoje raziskave navaja, da je potrebno spoznati, kako in na kakšen način pomagati nadarjenim ter čim več prispevati k spreminjanju in dopolnjevanju vzgojno-izobraževalne prakse v smislu večje kakovosti življenja otrok.

Mogoče bi bilo v fazo identifikacije potrebno vključiti tudi testiranje nadarjenega o obsegu težav na socialnem in emocionalnem področju.

Potrebno je graditi na posameznikovih močnih področjih ter spoznati njihove šibkosti in jim jih pomagati odpraviti (Gaberšek, 2006).

## 6.2 Preverjanje druge hipoteze

Hipoteza: Učitelji menijo, da je pomembno razvijati socialno oziroma emocionalno področje nadarjenih učencev.

Preučevana spremenljivka je ocena pomembnosti socialno emocionalnega nivoja, socialnega nivoja s kognitivnimi elementi ter kognitivnega nivoja s socialnimi elementi.

T test (*one sample t test*) je bil uporabljen za ugotavljanje, ali je aritmetična sredina posameznih oblik dela in aktivnosti znotraj štirih nivojev statistično pomembno različna od 4 (na petstopenjski lestvici to pomeni pomembno) (tabela 30 in tabela 31). Trije nivoji (socialno emocionalni nivo, socialni nivo s kognitivnimi elementi ter kognitivni nivo s socialnimi elementi) v celoti ali vsaj delo obsegajo oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oz. emocionalno področje, medtem ko je četrti nivo (tradicionalno kognitivni nivo) prav tako vključen v rezultate, vendar zgolj za primerjavo. Četrti nivo namreč ni predmet hipoteze.

Tabela 30

*Mnenje učiteljev o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti posameznih nivojev- opisna statistika*

	Število	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka
Socialno-emocionalni nivo	299	3,7474	,59633	,03449
Socialni nivo s kognitivnimi elementi	299	4,1252	,55195	,03192
Kognitivni nivo s socialnimi elementi	299	3,6961	,57341	,03316
Tradicionalno kognitivni nivo	299	4,3255	,56982	,03295

Tabela 31

*T test za ugotavljanje statistično značilne pomembnosti posameznega nivoja*

	Testna vrednost= 4				95% interval zaupanja	
	t	Stopnje prostosti	p (dvostranski preizkus)	Razlika aritmetičnih sredin	Spodnji	Zgornji
Socialno-emocionalni nivo	-7,33	298,00	0,00	-0,25	-0,32	-0,18
Socialni nivo s kognitivnimi elementi	3,92	298,00	0,00	0,13	0,06	0,19
Kognitivni nivo s socialnimi elementi	-9,16	298,00	0,00	-0,30	-0,37	-0,24
Tradicionalno kognitivni nivo	9,88	298,00	0,00	0,33	0,26	0,39

Predpostavljena aritmetična sredina je 4, saj to pomeni pomembno.

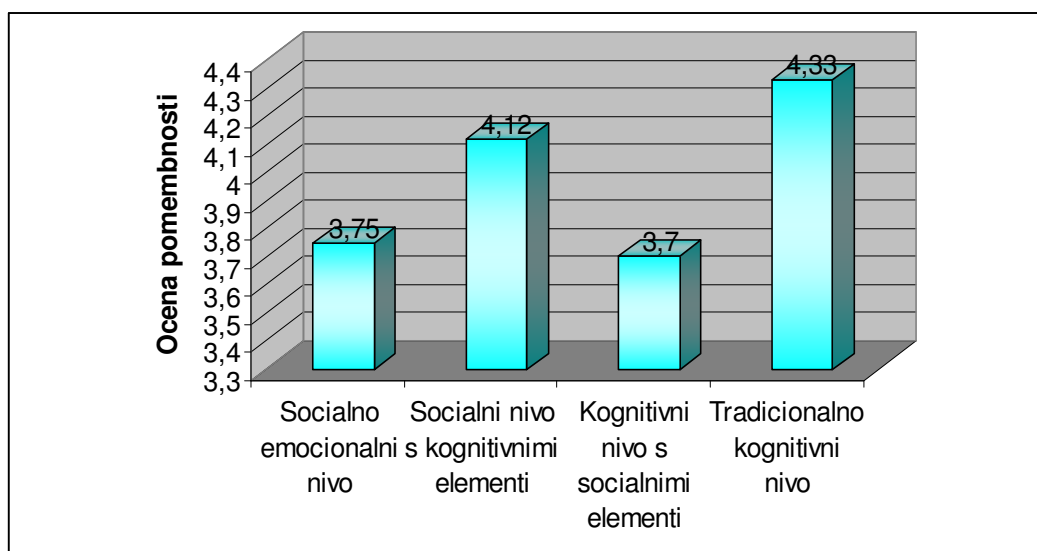
Aritmetična sredina vzorca 3,75 ( $SD = 0,60$ ) za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno emocionalni nivo, je bila statistično pomembno nižja od predpostavljene, 4,  $t(298) = -7,32$ ,  $p < 0,001$ . Velikost učinka (*effect size*)  $d = 0,42$  kaže na srednje močno povezanost.

Aritmetična sredina vzorca 4,12 ( $SD = 0,55$ ) za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno nivo s kognitivnimi elementi, je bila statistično pomembno višja od predpostavljene, 4,  $t(298) = 3,92$ ,  $p < 0,001$ . Velikost učinka  $d = 0,22$  kaže na šibko povezanost.

Aritmetična sredina vzorca 3,70 ( $SD = 0,57$ ) za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na kognitivni nivo s socialnimi elementi, je bila statistično pomembno nižja od predpostavljene, 4,  $t(298) = -9,16$ ,  $p < 0,001$ . Velikost učinka  $d = 0,53$  kaže na srednjo močno povezanost.

Aritmetična sredina vzorca 4,33 ( $SD = 0,57$ ) za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na tradicionalno kognitivni nivo, je bila statistično pomembno višja od predpostavljene, 4,  $t(298) = 9,88$ ,  $p < 0,001$ . Velikost učinka  $d = 0,57$  kaže na srednjo močno povezanost.

Graf 8 prikazuje aritmetično sredino mnenja učiteljev o pomembnosti določenega nivoja oblik dela in aktivnosti.



**Graf 8. Povprečna ocena pomembnosti posameznega nivoja**

Na podlagi rezultatov je možno zaključiti, da je po mnenju učiteljev pomembno izvajati oblike dela in aktivnosti, ki spadajo v socialni nivo s kognitivnimi elementi ter v tradicionalno kognitivni nivo:

Socialni nivo s kognitivnimi elementi:

- raziskovalni tabori
- vključevanje nadarjenih v poletne tabore
- izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog
- mladinske delavnice
- kreativne delavnice
- vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti
- pomoč nadarjenega učenca sošolcu
- kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela



Tradicionalno kognitivni nivo:

-dodatni pouk

-priprava za udeležbo na tekmovanjih

-aktivnosti v okviru notranje diferenciacije

Hipoteza je le delno potrjena, saj je po mnenju učiteljev pomembno izvajati oblike dela in aktivnosti, ki spadajo v socialni nivo s kognitivnimi elementi, ne pa tudi tistih, ki spadajo v kognitivni nivo s socialnimi elementi ter v socialno emocionalni nivo. Kljub vsemu pa odstopanja od vrednosti *pomembno* (4) znotraj vsakega nivoja niso prevelika, kar kaže na to, da se učiteljem zdi v določeni meri pomembni vsi nivoji. Vseeno pa socialni nivo s kognitivnimi elementi izstopa in je statistično značilno pomembnejši.

Druga hipoteza je bila osnovana na spoznanjih različnih avtorjev, ki navajajo, da nadarjeni potrebujejo pomoč na socialnem oziroma emocionalnem področju. Tong in Yewchuk (1996, po Davis in Rimm, 1998) sta na primer ugotovila, da so nadarjeni bolj anksiozni ter manj srečni in manj zadovoljni s svojim življenjem kot njihovi vrstniki. Povečana kapaciteta emocionalnega odziva pri nadarjenih povzroča veliko ranljivost (Silverman, 1997). Adlešičeva in Jerman (2008, 93) navajata, da je potrebno v programe za nadarjene učence vključiti delavnice s področja razvijanja realne in pozitivne samopodobe ter razvoja različnih socialnih spretnosti. Tako bodo delavnice omogočale osveščenost nadarjenih o pomembnosti celovitega delovanja in ne bodo le usmerjene na dosežek, hkrati pa bodo nadarjene učile veščine za socialno sprejetost v skupini. Če nadarjeni ni razvil sposobnosti prilagajanja za življenje z drugimi, ga bodo ti zavračali in na tej osnovi bo oblikoval slabo socialno samopodobo (Bezić, 2006, 88).

Rezultati delno sovpadajo s teorijo, saj se tako učiteljem, udeleženi v raziskavi, ter avtorjem teoretičnih prispevkov zdi pomembno, da se učencem ponudi oblike dela in aktivnosti, pri katerih bodo lahko poiskali prijatelje (za katere ni nujno, da so njihove kronološke starosti), se urili v socializaciji, se učili sodelovanja in dela v skupini...

Po drugi strani pa rezultati kažejo, da se učiteljem ne zdi pomembno razvijati tudi emocionalnega področja razvoja nadarjenih, kar se ne sklada s teorijo. Oblike dela in

aktivnosti, ki spadajo v socialni nivo s kognitivnimi elementi (katerega so učitelji označili kot pomembnega), se nanašajo na pomoč zgolj na socialnem področju razvoja nadarjenih (ne pa tudi emocionalnem). Oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno emocionalni nivo, se učiteljem namreč ne zdijo pomembne.

Kakorkoli pa rezultati raziskave kažejo, da je pomembno, da se nadarjenemu posredno pomaga pri učenju vzpostavljanja dobrih odnosov z drugimi ter da se mu omogoča druženja s prijatelji, ki imajo podobne sposobnosti in interese (*true peers*). To se zdi pomembno tudi Hollingworthovi (1942, po Gross, 1994), saj poudarja, da je socialna izolacija posledica odsotnosti ustrezne vrstniške skupine in ne izhaja iz nadarjenosti same ter da je po premestitvi tistih nadarjenih, ki so bili zavrženi s strani vrstnikov, v okolje, kjer so imeli intelektualne vrstnike, osamljenost in socialna izolacija nadarjenih izginila, nadarjeni pa je bil sprejet kot cenjen sošolec in prijatelj.

Druženje nadarjenih z intelektualnimi vrstniki je pomembno tudi zato, ker ob sebi podobnim lažje pokažejo svoj pravi jaz in jim ni potrebno maskirati svoje nadarjenosti ter se pretvarjati, da so nekdo drug zato, da bi bili sprejeti.

Rezultat, da ni pomembno izvajati oblik dela in aktivnosti, ki so zajete v socialno emocionalnem nivoju, pa je presenetljiv glede na to, da na podlagi rezultatov prve hipoteze veliko učiteljev opaža težave nadarjenih na teh dveh področjih. To se ne sklada s teorijo in mojimi pričakovanji. Strinjam se z Roeprom (1995, po Edmus in Edmus, 2005), ki poudarja, da je potrebno nadarjene v prvi fazi izobraziti za življenje, šele nato za uspeh. Osebnostna rast in obvladovanje okolja sta pomembnejša kot pridobitev in razkazovanje določenih spretnosti in sposobnosti. Nadarjenim je potrebno pomagati pri iskanju smisla življenja in pri samouresničevanju tudi zato, ker nezmožnost odkriti smisel življenja lahko vodi do občutkov nekoristnosti, obupa in depresije. Ti občutki pa lahko vodijo tudi v samomor (Frankl, 1963, po Cross, Gust-Bray in Ball, 2002).

Kljub temu pa se lahko posredno vpliva na emocionalno področje tudi preko oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno področje. Emocionalno in socialno področje razvoja se med seboj prepletata in učinkujeta drug na drugega. Caprara in Steca (2005, po Horvat, 2008) sta dokazala, da ima samoučinkovitost na socialnem

področju vpliv na občutenje sreče in pozitivno mišljenje. Silvermanova (2003) navaja mnogo raziskovalcev (Coleman in Fults 1982, Feldhusen, Saylor, Nielsen in Kolloff, 1990, Karnes in Wherry, 1981, Kolloff in Feldhusen, 1984, Maddux, Scheiber in Bass, 1982), ki so ugotovili, da se je nadarjenim, ki so se udeležili posebnih programov, izboljšala samopodoba primarno zaradi možnosti socialne interakcije z vrstniki, ki imajo podobne sposobnosti in interese. Silvermanova (2009) meni, da zaradi pomembne vloge adaptacije potrebujejo nadarjeni interakcijo z drugimi, ki imajo podobne sposobnosti, saj na ta način dobijo razumevanje in sprejemanje samega sebe, ki je ključnega pomena za razvoj socialnih spretnosti in pozitivne samopodobe.

Še vseeno pa menim, glede na rezultate prve hipoteze, da učitelji opažajo težave nadarjenih na emocionalnem področju in da zato ni dovolj zgolj zagotavljanje druženja nadarjenih ter pomoči na socialnem področju, temveč je, kadar se pri nadarjenem pojavijo težave na emocionalnem področju, tem nadarjenim potrebno načrtno pomagati v smislu reševanja čustvenih težav, spoznavanje samega sebe, razvijanje pozitivne samopodobe...

Oblike dela in aktivnosti, ki se na podlagi rezultatov zdijo učiteljem pomembne, pa imajo še eno skupno točko, in sicer vse temeljijo na svobodni izbiri nadarjenega za vključitev v določeno dejavnost. Izhajajo iz notranje motivacije nadarjenega in so v skladu z njegovimi interesi in ne interesi njegovih staršev, učiteljev... Nadarjeni se na ta način uči organizirati svoj prosti čas in si preko tega razvija tudi odgovornost. Poleg tega te oblike dela in aktivnosti niso tako ozko usmerjene, ampak ima nadarjeni več svobode pri izbiri področja, ki ga veseli in zanima.

### 6.3 Preverjanje tretje hipoteze

Hipoteza: V individualiziranih programih za nadarjene je premalo oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na spodbujanje razvoja na socialnem oziroma emocionalnem področju.

Preučevana spremenljivka je delež izvajanja oblik dela in aktivnosti posameznega nivoja.

Za vsako šolo je izračunano, v kolikšnem odstotku izvaja oblike dela in aktivnosti znotraj posameznega nivoja, v tabeli 32 pa je podana aritmetična sredina deleža pojavljanja oblik dela in aktivnosti znotraj posameznega nivoja za vse šole.

Tabela 32

*Šole, ki izvajajo oblike dela in aktivnosti posameznega nivoja- opisna statistika*

	Število	Aritmetična sredina (v %)	Standardni odklon	Standardna napaka
Socialno-emocionalni nivo	30	33,11	25,52	4,66
Socialni nivo s kognitivnimi elementi	30	67,14	19,18	3,50
Kognitivni nivo s socialnimi elementi	30	50,00	20,12	3,67
Tradicionalno kognitivni nivo	30	88,89	22,03	4,02

Tabela 33

*T test za ugotavljanje statistično značilnega deleža šol, ki izvajajo oblike dela in aktivnosti posameznega nivoja*

	Testna vrednost = 75%					
	t	Stopnje prostosti	p (dvostranski preizkus)	Razlika aritmetičnih sredin	95% interval zaupanja	
					Spodnji	Zgornji
Socialno-emocionalni nivo	-8,99	29	0,00	-41,89	-51,42	-32,36
Socialni nivo s kognitivnimi elementi	-2,24	29	0,03	-7,86	-15,02	-0,69
Kognitivni nivo s socialnimi elementi	-6,81	29	0,00	-25,00	-32,51	-17,49
Tradicionalno kognitivni nivo	3,45	29	0,00	13,89	5,66	22,12

Z metodo T testa (*one sample t test*) je bilo preverjeno, ali se povprečni delež pojavljanja oblik dela in aktivnosti znotraj posameznih nivojev statistično pomembno razlikuje od 75% (tabela 33). Meja 75% je bila izbrana glede na smernice Koncepta, saj naj bi se vsaj občasno izvajale vse predlagane oblike dela in aktivnosti.

Bezićeva (2006) navaja, naj oblike dela in aktivnosti vsaj občasno omogočijo druženje nadarjenih (poletne šole, tabori, skupne priprave na tekmovanja, festivali), aktivne oblike dela (raziskovalno učenje, projektno učno delo, sodelovalno učenje, samostojno delo) za razvijanje ustvarjalnosti (tehnike za razvijanje ustvarjalnosti), za razvijanje samostojnosti in odgovornosti (pristopi, ki spodbujajo razvoj metakognicije: pisanje portfolia, dnevnika, razprave, okrogle mize itd.).

Pri preverjanju hipoteze se upoštevajo trije nivoji oblik dela in aktivnosti (socialno emocionalni nivo, socialni nivo s kognitivnimi elementi ter kognitivni nivo s socialnimi elementi), saj v celoti ali vsaj delno obsegajo oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oz. emocionalno področje. Četrtni nivo (tradicionalno kognitivni nivo) pa je prav tako vključen v predstavitev rezultatov, vendar zgolj za primerjavo. Četrtni nivo namreč ni predmet hipoteze.

Povprečni delež vzorca 33,11 ( $SD=25,52$ ) za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno emocionalni nivo, je statistično pomembno nižji od predpostavljenega,

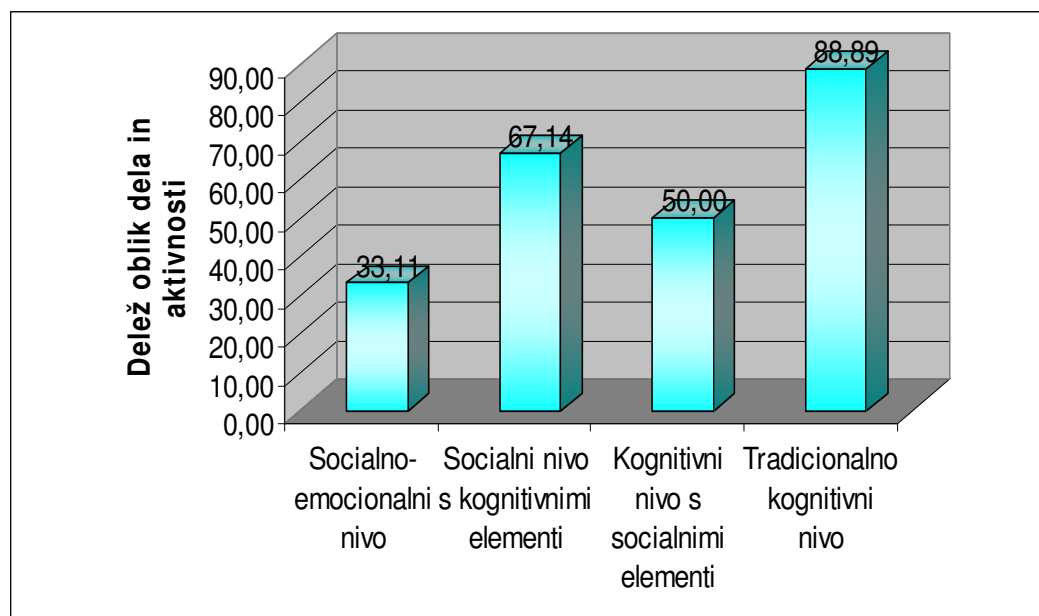
75,  $t(29) = -8,99$ ,  $p < 0,001$ . Velikost učinka (effect size)  $d = 1,65$  kaže na močno povezanost.

Povprečni delež vzorca 67,14 ( $SD = 19,18$ ) za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno nivo s kognitivnimi elementi, je statistično pomembno nižji od predpostavljenega, 75,  $t(29) = -2,24$ ,  $p = 0,033$ . Velikost učinka  $d = 0,40$  kaže na srednje močno povezanost.

Povprečni delež vzorca 50,00 ( $SD = 20,12$ ) za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na kognitivni nivo s socialnimi elementi, je statistično pomembno nižji od predpostavljenega, 75,  $t(29) = -6,81$ ,  $p < 0,001$ . Velikost učinka  $d = 1,24$  kaže na močno povezanost.

Povprečni delež vzorca 88,89 ( $SD = 22,03$ ) za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na tradicionalno kognitivni nivo, je statistično pomembno nižji od predpostavljenega, 75,  $t(29) = 3,45$ ,  $p = 0,002$ . Velikost učinka  $d = 0,63$  kaže na srednje močno povezanost.

Graf 9 prikazuje, kolikšen delež oblik dela in aktivnosti znotraj posameznega nivoja šole izvajajo.



**Graf 9. Delež oblik dela in aktivnosti znotraj posameznega nivoja, ki jih šole izvajajo**

Na podlagi rezultatov je možno zaključiti, da v individualiziranih programih ni vključenih dovolj oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oziroma emocionalno področje, saj se oblike dela in aktivnosti znotraj teh nivojev izvajajo v manj kot 75%. To namiguje tudi na to, da se te oblike dela in aktivnosti v praksi manj oziroma premalo izvajajo. Najmanj je vključenih oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno emocionalni nivo (le 33%), nekaj več, a še vseeno premalo pa oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialni nivo s kognitivnimi elementi (67%) in na kognitivni nivo s socialnimi elementi (50%).

Hipoteza je potrjena.

Analizo individualiziranih programov so s pomočjo kontrolnega seznama opravili svetovalni delavci, saj so kot člani tima vedno prisotni pri oblikovanju vseh individualiziranih programov, imajo kopijo vseh individualiziranih programov ter imajo na ta način najboljši vpogled v vse individualizirane programe na šoli.

Oblikovanje tretje hipoteze je izhajalo iz Koncepta, v katerem so zapisane tudi smernice za razvijanje socialnih veščin in spodbujanje ustreznega emocionalnega razvoja. Program mora upoštevati vse potrebe nadarjenih, tako na kognitivnem, telesnem, emocionalnem kot tudi socialnem področju (Žagar, 2005). Na podlagi lastnih izkušenj opažam, da so oblike dela in aktivnosti, ki se izvajajo v praksi, večinoma le tiste, ki so zajete v tradicionalno kognitivnem nivoju. Te oblike dela in aktivnosti pa so dodatni pouk, notranja diferenciacija in priprava za udeležbo na tekmovanjih.

To se je potrdilo tudi v rezultatih. Večinoma se upošteva potrebe nadarjenih na kognitivnem področju, medtem ko se potrebe na socialnem področju upošteva v manjšem obsegu. Še manj pa se upošteva potrebe nadarjenih na emocionalnem področju. To pa bi se moralo bolj upoštevati, saj veliko učiteljev opaža težave nadarjenih na socialnem oz. emocionalnem področju ter se jim pomoč na teh dveh področjih razvoja zdi pomembna. To je razvidno iz prve in druge hipoteze (poglavji 6.1 Preverjanje prve hipoteze ter 6.2 Preverjanje druge hipoteze).

Spodbujanje intelektualne rasti je sicer ključna komponenta pri izobraževanju nadarjenih, vendar ni edina. Strinjam se z Edmusom in Edmusom (2005), ki menita,

da bi moral biti fokus izobraževanja tudi v odkrivanju in pomoči pri prekomerni vzburjenosti ter v pomoči pri soočanju s pritiski pri prilagajanju socialnim pričakovanjem. Izobraževanje bi prav tako moralo biti usmerjeno v reševanje čustvenih težav, spoznavanje samega sebe in pozitivno samovrednotenje, razvijanje pozitivne samopodobe, dvigovanje samospoštovanja ter usmerjanje k samoaktualizaciji.

Rezultati kažejo, da nadarjeni prejmejo veliko spodbud in pomoči na kognitivnem področju. Strinjam se, da je potrebno to področje razvijati, vendar je hkrati potrebno razmisliti tudi o tem, da lahko nenehno doseganje dobrih rezultatov vodi do (pre)visokih pričakovanj drugih ali/in nadarjenega samega. To lahko povzroča velik pritisk na nadarjenega in težnjo nadarjenega po nenehnem dokazovanju nadarjenosti. Nadalje pa to lahko vodi v nižanje samospoštovanja, slabo samopodobo, perfekcionizem, izčrpanost in stres. Pri oblikovanju individualiziranih programov za nadarjene je zato potrebna določena previdnost. Vprašljiv je vpliv nenehnega poudarjanja pomembnosti visokih dosežkov v smislu: višje, hitreje, močnejše na samopodobo nadarjenega.

Šolska uspešnost ni zagotovilo za dobro samopodobo. Nekateri učenci, ki so učinkoviti na šolskem področju, kažejo nezaupanje v svoje zmožnosti, izražajo pretirano zaskrbljenost in strah pred neuspehom ter so pretirano kritični pri ocenjevanju lastnih dosežkov. To lahko opazimo tudi pri nadarjenih učencih, še zlasti pri tistih, ki so v svojem vedenju in delu perfekcionisti (Gaberšek, 2006).

Vprašanje, ki se ob pregledu rezultatov pojavi, je, kaj je vzrok temu, da se izvaja oblike dela in aktivnosti, ki se večinoma nanašajo na kognitivno področje razvoja, bistveno manj pa sta zastopana socialno in emocionalno področje. Videti je, da se šole držijo ustaljene prakse pri izbiri oblik dela in aktivnosti za nadarjene (dodatni pouk, notranja diferenciacija, priprava za udeležbo na tekmovanjih). Na podlagi rezultatov prve hipoteze učitelji v veliki meri opažajo težave nadarjenih na socialnem in emocionalnem področju. Torej take otroke zagotovo poučujejo in ti otroci potrebujejo drugačno pomoč. Zato bi bilo mogoče smiselno organizirati izobraževanja za učitelje ter jih ohrabriti za pogostejše izvajanje oblik dela in



aktivnosti, ki se nanašajo na razvijanje socialnega ter emocionalnega področja. Ali pa zaposliti strokovnjaka, ki bi organiziral delavnice za nadarjene s poudarkom na razvijanju socialnega in emocionalnega področja.

#### 6.4 Preverjanje četrte hipoteze

Hipoteza: Učiteljem, ki poučujejo nadarjene s težavami na socialnem oziroma emocionalnem področju, se zdijo oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oziroma emocionalno področje, pomembnejše, kot tistim učiteljem, ki poučujejo nadarjene, ki teh težav nimajo.

Neodvisne spremenljivke: učitelji, ki opažajo težave nadarjenih na socialnem, emocionalnem oz. socialnem ali emocionalnem področju, in učitelji, ki ne opažajo teh težav pri nadarjenih.

Odvisne spremenljivke: oblike dela in aktivnosti, ki so zajete v socialno-emocionalnem nivoju, socialnem nivoju s kognitivnimi elementi ter kognitivnem nivoju s socialnimi elementi.

Z metodo t testa za neodvisne vzorce (*independent samples t test*) je bila preverjena hipoteza, ali se zdijo tistim učiteljem, ki poučujejo nadarjene s težavami na socialnem oziroma emocionalnem področju, oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oziroma emocionalno področje, pomembnejše, kot tistim, ki poučujejo nadarjene, ki zgoraj omenjenih težav nimajo. Opisna statistika je podana v tabeli 34. Z metodo Levenovega testa je bilo predhodno preverjeno, ali sta varianci obeh skupin učiteljev homogeni (tabela 35). Homogenost varianc je predpogoj za uporabo metode t-testa. Če rezultati Levenovega testa kažejo, da ne ostajajo statistično značilne razlike med obema skupinama učiteljev pri določeni stopnji tveganja, se lahko uporabi metodo t-testa.

Tabela 34

*Ocena pomembnosti posameznega nivoja tistih učiteljev, ki opažajo težave nadarjenih na socialnem oziroma emocionalnem področju, in tistih, ki teh težav ne opažajo- opisna statistika*

	Učitelji opažajo težave nadarjenih na soc. ali emoc. področju		Število	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka
	ne	da				
Socialno-emocionalni nivo	ne		143	3,68	0,62	0,05
	da		156	3,81	0,57	0,05
Socialni nivo s kognitivnimi elementi	ne		143	4,12	0,59	0,05
	da		156	4,13	0,52	0,04
Kognitivni nivo s socialnimi elementi	ne		143	3,64	0,62	0,05
	da		156	3,75	0,52	0,04
Tradicionalno kognitivni nivo	ne		143	4,31	0,60	0,05
	da		156	4,34	0,55	0,04

Tabela 35

Rezultati Levenovega in T testa za ugotavljanje razlik ocen pomembnosti med dvema skupinama učiteljev

		Levenov test za ugotavljanje enakosti varianc		T test za ugotavljanje enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p (dvostranski preizkus)	t	Stopnje prostosti	p (dvostranski preizkus)	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	95% interval zaupanja	
									Spodnji	Zgornji
Socialno-emocionalni nivo	Predpostavka enakosti varianc	2,17	0,14	-1,78	297,00	0,08	-0,12	0,07	-0,26	0,01
	Predpostavka neenakosti varianc			-1,77	287,66	0,08	-0,12	0,07	-0,26	0,01
Socialni nivo s kognitivnimi elementi	Predpostavka enakosti varianc	1,20	0,28	-0,22	297,00	0,83	-0,01	0,06	-0,14	0,11
	Predpostavka neenakosti varianc			-0,22	284,92	0,83	-0,01	0,06	-0,14	0,11
Kognitivni nivo s socialnimi elementi	Predpostavka enakosti varianc	2,47	0,12	-1,62	297,00	0,11	-0,11	0,07	-0,24	0,02
	Predpostavka neenakosti varianc			-1,60	279,43	0,11	-0,11	0,07	-0,24	0,02
Tradicionalno kognitivni nivo	Predpostavka enakosti varianc	1,62	0,21	-0,32	297,00	0,75	-0,02	0,07	-0,15	0,11
	Predpostavka neenakosti varianc			-0,31	287,97	0,75	-0,02	0,07	-0,15	0,11

Pri preverjanju hipoteze se upoštevajo trije nivoji (socialno emocionalni nivo, socialni nivo s kognitivnimi elementi ter kognitivni nivo s socialnimi elementi), saj v celoti ali vsaj delno obsegajo oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oz. emocionalno področje. Četrtni nivo (tradicionalno kognitivni nivo) pa je prav tako vključen v rezultate, vendar zgolj za primerjavo. Četrtni nivo namreč ni predmet hipoteze.

Test ni pokazal statistično pomembnih rezultatov pri nobenem nivoju oblik dela in aktivnosti.

Aritmetična sredina vzorca za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno emocionalni nivo pri učiteljih, ki poučujejo nadarjene s težavami na socialnem ali emocionalnem področju, je 3,81, (SD= 0,57). Pri učiteljih, ki ne poučujejo nadarjenih s težavami na socialnem ali emocionalnem področju, pa 3,68, (SD= 0,62),  $t(297) = -1,78$ ,  $p = 0,08$ . Rezultat Levenovega testa ni statistično značilen in kaže na homogenost varianc obeh skupin učiteljev ( $F = 2,17$ ,  $p = 0,14$ ).

Aritmetična sredina vzorca za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno nivo s kognitivnimi elementi pri učiteljih, ki poučujejo nadarjene s težavami na socialnem ali emocionalnem področju, je 4,13, (SD= 0,52). Pri učiteljih, ki ne poučujejo nadarjenih s težavami na socialnem ali emocionalnem področju, pa 4,12 (SD= 0,59),  $t(297) = -0,22$ ,  $p = 0,83$ . Rezultat Levenovega testa ni statistično značilen in kaže na homogenost varianc obeh skupin učiteljev ( $F = 1,20$ ,  $p = 0,28$ ).

Aritmetična sredina vzorca za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na kognitivni nivo s socialnimi elementi pri učiteljih, ki poučujejo nadarjene s težavami na socialnem ali emocionalnem področju, je 3,75, (SD= 0,52). Pri učiteljih, ki ne poučujejo nadarjenih s težavami na socialnem ali emocionalnem področju, pa 3,64 (SD= 0,62),  $t(297) = -1,61$ ,  $p = 0,11$ . Rezultat Levenovega testa ni statistično značilen in kaže na homogenost varianc obeh skupin učiteljev ( $F = 2,47$ ,  $p = 0,12$ ).

Aritmetična sredina vzorca za oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na tradicionalno kognitivni nivo pri učiteljih, ki poučujejo nadarjene s težavami na socialnem ali emocionalnem področju, je 4,33, (SD= 0,54). Pri učiteljih, ki ne poučujejo nadarjenih s težavami na socialnem ali emocionalnem področju, pa 4,31 (SD= 0,60),  $t(297) = -0,31$ ,  $p = 0,75$ . Rezultat Levenovega testa ni statistično značilen in kaže na homogenost varianc obeh skupin učiteljev ( $F = 1,62$ ,  $p = 0,21$ ).

Na podlagi rezultatov je možno zaključiti, da ni statistično pomembnih razlik v pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti na socialnem oz. emocionalnem

področju med tistimi učitelji, ki poučujejo nadarjene s težavami na socialnem oz. emocionalnem področju, in tistimi, ki poučujejo nadarjene, ki teh težav nimajo. Hipoteza je ovržena pri 5% tveganju. Če bi bilo tveganje 8%, bi bila hipoteza potrjena.

Tako učitelji, ki opažajo težave nadarjenih na socialnem oz. emocionalnem področju, kot tudi tisti, ki jih ne, imajo podobno mnenje glede pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti, ki so zajete v vseh štirih nivojih. Še vedno velja tako, kot kaže že druga hipoteza, da se obema skupinama učiteljev zdi pomembno izvajati oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialni nivo s kognitivnimi elementi ter tradicionalno kognitivni nivo, medtem ko to ne velja za kognitivni nivo s socialnimi elementi ter socialno emocionalni nivo.

Na podlagi rezultatov torej ni mogoče sklepati, da se učitelji, ki opažajo težave nadarjenih na socialnem oz. emocionalnem področju, bolj zavedajo dejstva, da ti nadarjeni potrebujejo oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialni oz. emocionalni razvoj. Je pa mogoče sklepati, da imajo tudi tisti učitelji, ki ne opažajo težav nadarjenih na socialnem oz. emocionalnem področju, podobno mnenje glede pomembnosti izvajanja določenega nivoja oblik dela in aktivnosti.

Povzetek četrte hipoteze je, da med tema dvema skupinama učiteljev ni statistično pomembnih razlik. Pri tem pa poudarjam, da je po mnenju vseh učiteljev pomembno, da se izvajajo oblike dela in aktivnosti, ki so zajete v socialnem nivoju s kognitivnimi elementi ter tradicionalno kognitivnem nivoju (poglavje 6.2 Preverjanje druge hipoteze).

## 6.5 Preverjanje pete hipoteze

Hipoteza: Učitelji, ki so se udeležili izobraževanja o nadarjenih, so prepoznali večji delež nadarjenih s težavami na socialnem oziroma emocionalnem področju kot tisti, ki se izobraževanja niso udeležili.

Neodvisne spremenljivke: udeležba učiteljev na izobraževanju o nadarjenih.

Odvisne spremenljivke: delež nadarjenih učencev, pri katerih so učitelji prepoznali težave na socialnem ali emocionalnem področju.

Z metodo t testa za neodvisne vzorce (*independent samples t test*) je bila preverjena hipoteza, ali so učitelji, ki so se udeležili izobraževanja o nadarjenih, prepoznali večji delež nadarjenih s težavami na socialnem oziroma emocionalnem področju, kot tisti, ki se izobraževanja niso udeležili (tabela 37). Opisna statistika je podana v tabeli 36.

Tabela 36

*Dva vzorca učiteljev ter udeležba na izobraževanju o nadarjenih- opisna statistika*

	Udeležba na izobraževanju o nadarjenih	Število	Aritmetična sredina (delež)	Standardni odklon	Standardna napaka
Vzorec učiteljev, ki v tem šolskem letu poučujejo nadarjene učence	da	92	0,39	0,42	0,04
	ne	147	0,25	0,34	0,03
Celoten vzorec učiteljev	da	106	0,34	0,41	0,04
	ne	193	0,19	0,32	0,02

Tabela 37

*Rezultati Levenovega in t testa za ugotavljanje razlik med udeležbo na izobraževanju ter opažanju težav nadarjenih na socialnem ali emocionalnem področju*

		Levenov test za ugotavljanje enakosti varianc			T test za ugotavljanje enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	Stopnje prostosti p (dvostranski preizkus)	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	95% interval zaupanja			
								Spodnji	Zgornji		
Vzorec učiteljev, ki v tem šolskem letu poučujejo nadarjene učence	Predpostavka enakosti varianc	5,56	0,02	2,85	237,00	0,01	0,14	0,05	0,04	0,24	
	Predpostavka neenakosti varianc			2,72	164,90	0,01	0,14	0,05	0,04	0,24	
Celoten vzorec učiteljev	Predpostavka enakosti varianc	10,81	0,00	3,50	297,00	0,00	0,15	0,04	0,07	0,23	
	Predpostavka neenakosti varianc			3,25	174,30	0,00	0,15	0,05	0,06	0,24	

T test je bil najprej narejen na podvzorcju učiteljev ( $N= 239$ ), ki v letošnjem šolskem letu poučujejo vsaj enega nadarjenega (zgornji del tabele 37). Nato pa je bil narejen na vzorcju vseh učiteljev ( $N= 299$ ) (spodnji del tabele 37).

Rezultat Levenovega testa pri prvem podvzorcju učiteljev je statistično značilen in kaže na nehomogenost varianc obeh skupin učiteljev tega podvzorca ( $F= 5,56$ ,  $p= 0,02$ ). Zato je bila za izračun statistične pomembnosti razlik v aritmetičnih sredinah skupin učiteljev uporabljena Welch-Satterthwaiteova metoda (rezultati so navedeni v tabeli 37 v vrstici Predpostavka neenakosti varianc), ki kaže na pomembnost teh razlik,  $t(165)= 2,72$ ,  $p = 0,01$ . Učitelji, ki v tem letu poučujejo nadarjene učence, in so se udeležili izobraževanja o nadarjenih, so opazili težave na socialnem oz. emocionalnem področju pri večjem deležu nadarjenih ( $M= 0,39$ ,  $SD= 0,42$ ) kot tisti,



ki se izobraževanja niso udeležili ( $\underline{M}= 0,25$ ,  $\underline{SD}= 0,34$ ). Eta kvadrat 0,03 kaže majhno velikost učinka.

Prav tako je rezultat Levenovega testa tudi pri drugem podvzorcu učiteljev statistično značilen in kaže na nehomogenost varianc obeh skupin učiteljev tega podvzorca ( $\underline{F}= 10,81$ ,  $\underline{p}< 0,01$ ). Zato je bila tudi v tem primeru za izračun statistične pomembnosti razlik v aritmetičnih sredinah skupin učiteljev uporabljena Welch-Satterthwaiteova metoda (rezultati so navedeni v tabeli 37 v vrstici Predpostavka neenakosti varianc), ki kaže na pomembnost teh razlik,  $\underline{t} (174,3)= 3,25$ ,  $\underline{p} = 0,001$ . Vsi učitelji, ki so se udeležili izobraževanja o nadarjenih, so opazili težave na socialnem oz. emocionalnem področju pri večjem deležu nadarjenih ( $\underline{M}= 0,34$ ,  $\underline{SD}= 0,41$ ), kot tisti, ki se izobraževanja niso udeležili ( $\underline{M}= 0,19$ ,  $\underline{SD}= 0,32$ ). Eta kvadrat 0,03 kaže majhno velikost učinka.

Na podlagi rezultatov je možno zaključiti, da so tisti učitelji, ki so se udeležili izobraževanja o nadarjenih, prepoznali večji delež nadarjenih s težavami na socialnem oziroma emocionalnem področju kot tisti, ki se izobraževanja niso udeležili. Hipoteza je potrjena.

Rezultati torej kažejo pozitiven vpliv izobraževanja učiteljev na prepoznavanje težav nadarjenih na socialnem oz. emocionalnem področju. Iz tega lahko med drugim sklepamo tudi, da je izobraževanje učiteljev o nadarjenih pomembno zlasti takrat, ko gre za nadarjene, ki imajo težave na socialnem oz. emocionalnem področju. Rezultati se skladajo s teorijo, saj npr. Crossova (2002) navaja, da niso vsi, ki delajo z nadarjenimi (učitelji, starši, šolska svetovalna služba), tudi strokovnjaki na tem področju. Tudi Škufčeva (2005) opaža, da učiteljice in učitelji ne poznajo dovolj dobro osebnostnih lastnosti nadarjenih učencev. Še najboljše poznajo osebnostne lastnosti kognitivnega področja nadarjenih, najmanj pa socialno- čustveno področje nadarjenih učencev. Tako mlajši kot starejši učitelji na dodiplomskem izobraževanju glede na raziskavo Škufčeve (prav tam) in njene izkušnje niso pridobili zadostnega znanja o nadarjenih učencih. Z bolonjsko prenovo visokošolskih študijskih programov pa v študijskih programih Pedagoške fakultete v Ljubljani temo nadarjenosti pokriva slaba petina vseh kompetenc prve stopnje študija, dodatno pa še generične in predmetno-specifične kompetence, predvidene za drugo in tretjo

stopnjo. Poleg tega se študentje lahko odločijo za določene izbirne predmete, ki obravnavajo vsebine o nadarjenih (Razdevšek Pučko in Juriševič, 2007, po Juriševič, 2009).

Glede na rezultate in teorijo bi bilo potrebno organizirati predavanja o nadarjenih za vse učitelje, ki te učence poučujejo. Učitelji imajo namreč velik vpliv na nadarjenega, saj ne samo, da z njim v šoli preživijo veliko časa ter so mu zgled, temveč tudi oblikujejo individualizirane programe ter jih izvajajo in s tem določajo, katere oblike dela in aktivnosti jim bodo namenjene. Poudariti je potrebno veliko moč, ki jo imajo učitelji. Tega se je potrebno zavedati ter učitelje skrbno in dosledno izobraziti o nadarjenih in njihovih morebitnih težavah.

Čeprav Zavod Republike Slovenije za šolstvo organizira različna izobraževanja in usposabljanja (osnovni in tridnevni nadaljevalni seminar - Odkrivanje in program dela z nadarjenimi učenci) za šolske svetovalne delavce in koordinatorje dela z nadarjenimi, so predavanja namenjena svetovalnim delavcem in ne učiteljem. Zavod Republike Slovenije za šolstvo organizira tudi dodatna izobraževanja oziroma usposabljanja na področju dela z nadarjenimi učenci za učitelje v praksi. Od leta 1999 dalje pa je učiteljem, svetovalnim delavcem na šoli in šolskim kolektivom v celoti na razpolago več vrst izobraževanj, ki jih vodijo bodisi akademski strokovnjaki bodisi strokovnjaki iz pedagoške prakse (Juriševič, 2009).

Vendar je še vedno zaskrbljujoč podatek, da se slabi dve tretjini učiteljev (193), vključenih v raziskavo, še nista nikoli udeležili izobraževanja o nadarjenih. Tudi Škufčeva (2005) opaža, da se v Sloveniji o nadarjenih učencih govori šele v zadnjih letih, vendar ne sistematično, poleg tega se tej temi ne posveča dovolj časa.

Juriševičeva (2009) meni, da bi bilo potrebno izobraževati učitelje in šolske svetovalne delavce v smislu poglobljanja in/ali specializacije določenih znanj za višjo strokovno usposobljenost tako na ravni programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja kot na ravni prvostopenjskega univerzitetnega študija za pedagoške študijske programe. Poleg tega bi bilo potrebno in smiselno pripraviti študijski program druge stopnje za koordinatorje, ki na šolah organizirajo izvajanje Koncepta, ter za učitelje, ki poučujejo nadarjene učence.

Smiselno bi bilo tudi predstaviti dobro prakso tistih šol, ki so preko različnih oblik

dela in aktivnosti poskrbele za socialni oz. emocionalni razvoj nadarjenih učencev.

Alternativa sistematičnemu izobraževanju učiteljev o nadarjenih pa bi bila zaposlitev ustreznega strokovnjaka, ki bi oblikoval individualizirane programe za nadarjene ter organiziral različne oblike dela in aktivnosti. Sicer so na šoli že zaposleni koordinatorji za delo z nadarjenimi, vendar bi bila naloga strokovnjaka bolj obsežna, kot je naloga koordinatorja. Naloge koordinatorja so glede na Koncept sledeče:

- posvetuje se z vodstvom šole in vsemi zaposlenimi delavci šole,
- vodi postopek identifikacije nadarjenih učencev,
- sodeluje s starši, spremlja njihove želje, koordinira kontaktiranje med njimi in učitelji,
- izbere mentorje in koordinira mentorstvo,
- redno spremlja napredek učencev, tako z vidika učiteljev kot učencev,
- poskuša doseči zadovoljitev potreb učencev znotraj obstoječih izobraževalnih programov in nacionalnega kurikuluma (George, 1997, po Bezić, 1998, po Kužner, 2008).

Strokovnjak pa bi za razliko od koordinatorja prevzel vso odgovornost v zvezi z oblikovanjem individualiziranih programov za nadarjene, vodenjem različnih oblik dela in aktivnosti in v načrtnem delu na področju socialnega ter emocionalnega razvoja nadarjenih.

## 6.6 Celovit prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti

Na podlagi VZU in KS je narejena še ena analiza podatkov, ki daje celostno sliko o odgovorih učiteljev o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti ter o vsebini individualiziranih programov. Obe bazi podatkov sta zaradi celostnega prikaza zlepljeni. Na štirih razsevnih grafikonih so prikazani naslednji podatki (slika 7, slika 8, slika 9, slika 10):

- delež šol, ki določeno obliko dela in aktivnosti izvaja (x os),
- ocena pomembnosti izvajanja določene oblike dela in aktivnosti, ki so jo navedli učitelji (y os),
- zgoraj navedena ocena se deli na skupino učiteljev, ki so zaposleni na tistih šolah, ki določeno obliko dela in aktivnosti izvajajo (točke rdeče barve) ter skupino učiteljev, ki so zaposleni na tistih šolah, ki določene oblike dela in aktivnosti ne izvajajo (točke modre barve),
- vodoravna črta, ki grafikon deli na dva dela, prikazuje povprečno pomembnost vseh oblik dela in aktivnosti glede na odgovore vseh učiteljev (meja, ki deli grafikon na nadpovprečne ter podpovprečne ocene pomembnosti),
- navpična črta, ki tudi deli grafikon na dva dela, pa prikazuje povprečni delež izvajanja vseh oblik dela in aktivnosti glede na vse šole (meja, ki deli grafikon na podpovprečno in nadpovprečno izvajanje oblike dela in aktivnosti).

Štirje razsevni grafikoni se nanašajo na štiri nivoje oblik dela in aktivnosti:

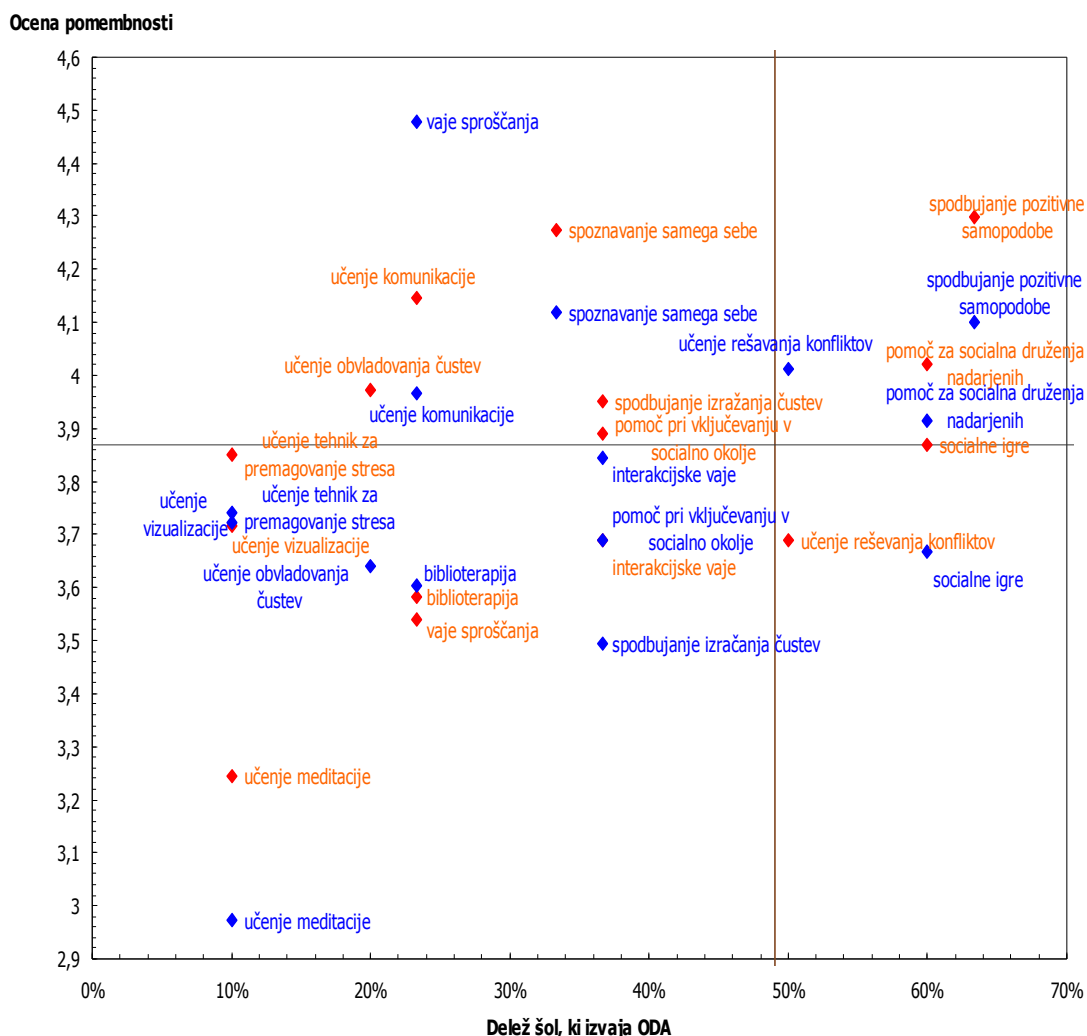
- socialno emocionalni nivo,
- socialni nivo s kognitivnimi elementi,
- kognitivni nivo s socialnimi elementi,
- tradicionalno kognitivni nivo.

Vodoravna in navpična črta sta na vseh grafikonih enako postavljeni, tako da se na podlagi štirih kvadrantov lahko primerja oblike dela in aktivnosti, ki so vključene v različne nivoje.

Ker je pri tej analizi ključnega pomena združevanje podatkov, pridobljenih s pomočjo VZU in KS, so bile v analizo vključene le tiste šole, ki so poslale v celoti

izpolnjene VZU in KS, in ne samo eno ali drugo. V vzorec je bilo zato vključenih 29 šol. Zaradi majhnega vzorca ni smiselno uporabljati statističnih testov (npr. t testov), ker se očitne razlike med skupinami zaradi velikih intervalov zaupanja niso izkazale kot statistično pomembne. Na ta način bi se izgubili sicer precej zanimivi in »zgovorni« rezultati. Zato sem se odločila, da bom to predstavila le grafično. Grafični prikaz omogoča tudi dobro preglednost in daje več informacij. Kljub temu je potrebna določena previdnost pri interpretaciji rezultatov zaradi majhnega vzorca.

### 6.6.1 Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru socialno emocionalnega nivoja



**Slika 7. Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru socialno emocionalnega nivoja**

Iz slike 7 je razvidno, da sta obliki dela in aktivnosti (ODA), ki se zdita učiteljem nadpovprečno pomembni in se tudi nadpovprečno izvajata, spodbujanje pozitivne samopodobe ter ustvarjanje možnosti za socialna druženja učencev. Ti dve ODA se zdita malce pomembnejši učiteljem tistih šol, ki jih izvajajo, kot učiteljem tistih šol, ki jih ne izvajajo.

Tudi socialne igre se nadpovprečno izvaja, vendar se učiteljem tistih šol, ki jih izvajajo, zdijo povprečno pomembne, medtem ko se učiteljem tistih šol, ki jih ne

izvajajo, zdijo podpovprečno pomembne. To pomeni, da praksa kaže, da je ta ODA pomembna in bi bilo dobro, da jo začnejo izvajati tudi na šolah, na katerih jih do sedaj niso izvajali.

Pri učenju obvladovanja čustev in spodbujanju izražanja čustev so velike razlike v pomembnosti med skupinama učiteljev tistih šol, ki jih izvajajo, in tistih, ki ji ne. Učiteljem tistih šol, ki jih izvajajo, se zdita nadpovprečno pomembni, medtem ko se učiteljem tistih šol, ki jih ne izvajajo, zdita podpovprečno pomembni. Dobro bi bilo, da bi jih tudi na tistih šolah, ki zaenkrat s tem nimajo izkušenj, začeli izvajati. Obe ODI se podpovprečno izvajata.

Podobno velja za ODO pomoč nadarjenim pri vključevanju v socialno okolje, le da razlike med ocenami obeh skupin učiteljev niso tako velike kot pri navedenih ODAH. Kljub temu pa se zdijo učiteljem tistih šol, ki jih izvajajo, nadpovprečno pomembne, medtem ko se učiteljem tistih šol, ki jih ne izvajajo, zdijo podpovprečno pomembne. Se pa ta ODA nadpovprečno izvaja.

Učenje komunikacije in spoznavanje samega sebe se sicer podpovprečno izvaja, se pa zdi nadpovprečno pomembno obema skupinama učiteljev. Učiteljem tistih šol, ki ti dve ODA izvajajo, se zdita še pomembnejši kot učiteljem tistih šol, ki ju ne izvajajo.

Učenje vizualizacije, biblioterapija ter učenje tehnik za premagovanje stresa se podpovprečno izvaja, pa tudi obema skupinama učiteljev se te ODE zdijo podpovprečno pomembne, čeprav se zdi učenje tehnik za premagovanje stresa učiteljem tistih šol, ki to ODO izvajajo, pomembnejše kot učiteljem tistih šol, ki je ne izvajajo.

Učenje meditacije se zelo podpovprečno izvaja (le 10%). Čeprav se zdi ta ODA malce bolj pomembna skupini učiteljev tistih šol, ki jo izvaja, se zdi še vseeno obema skupinama učiteljev precej podpovprečno pomembna.

Vaje sproščanja pa so (proti pričakovanjem) učitelji tistih šol, ki jih izvajajo, ocenili kot podpovprečno pomembne, medtem ko so jih učitelji tistih šol, ki jih ne izvajajo,

ocenili visoko nad povprečjem. Iz tega lahko sklepam, da učitelji opažajo, da bi se nadarjeni morali sprostiti (torej so napeti), saj se jim zdi to zelo pomembno, a praksa kaže, da se vaje sproščanja ne obnesejo najbolje, saj se učiteljem tistih šol, ki jih izvajajo, ne zdijo preveč pomembne. Mogoče bi bilo smiselno poiskati alternativo tej ODI. ODO se izvaja podpovprečno.

Podobno velja za učenje reševanja konfliktov, le da diskrepanca med odgovoroma obeh skupin učiteljev ni tako velika kot pri vajah sproščanja. Nadarjene bi bilo torej treba učiti, kako reševati konflikte, vendar bi bilo potrebno razmisliti o ustrežnejših metodah učenja. ODO se nadpovprečno izvaja.

Interakcijske vaje se zdijo obema skupinama učiteljev podpovprečno pomembne, zlasti učiteljem tistih šol, ki imajo z izvajanjem te ODE izkušnje. Interakcijske vaje se tudi podpovprečno izvajajo.

Iz rezultatov lahko sklepam, da so zelo pomembne naslednje ODE:

- spodbujanje pozitivne samopodobe,
- ustvarjanje možnosti za socialna druženja učencev,
- spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev),
- učenje komunikacije.
- 

Zadnji dve ODI na šolah izvajajo podpovprečno, prvi dve pa nadpovprečno. Glede na to, da sta tudi spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev) ter učenje komunikacije zelo pomembni ODI, bi ju bilo potrebno izvajati na vseh šolah.

Pri naslednjem sklopu OD se je v praksi izkazalo, da so pomembne, saj učitelji, ki jih izvajajo, menijo, da so nadpovprečno pomembne, medtem ko učitelji, ki jih ne izvajajo, menijo, da niso preveč pomembne:

- učenje obvladovanja čustev,
- spodbujanje izražanja čustev,
- pomoč nadarjenim pri vključevanju v socialno okolje,
- socialne igre.



Prve tri ODE se na šolah podpovprečno izvajajo, medtem ko se socialne igre izvajajo nadpovprečno. Menim, da bi se tudi učenju obvladovanja čustev, spodbujanje izražanja čustev ter pomoč nadarjenim pri vključevanju v socialno okolje moralo izvajati na vseh šolah.

Spodaj so navedene ODE, ki so jih učitelji tistih šol, ki jih izvajajo, ocenili kot podpovprečno pomembne, medtem ko so jih učitelji tistih šol, ki jih ne izvajajo, ocenili nad povprečjem:

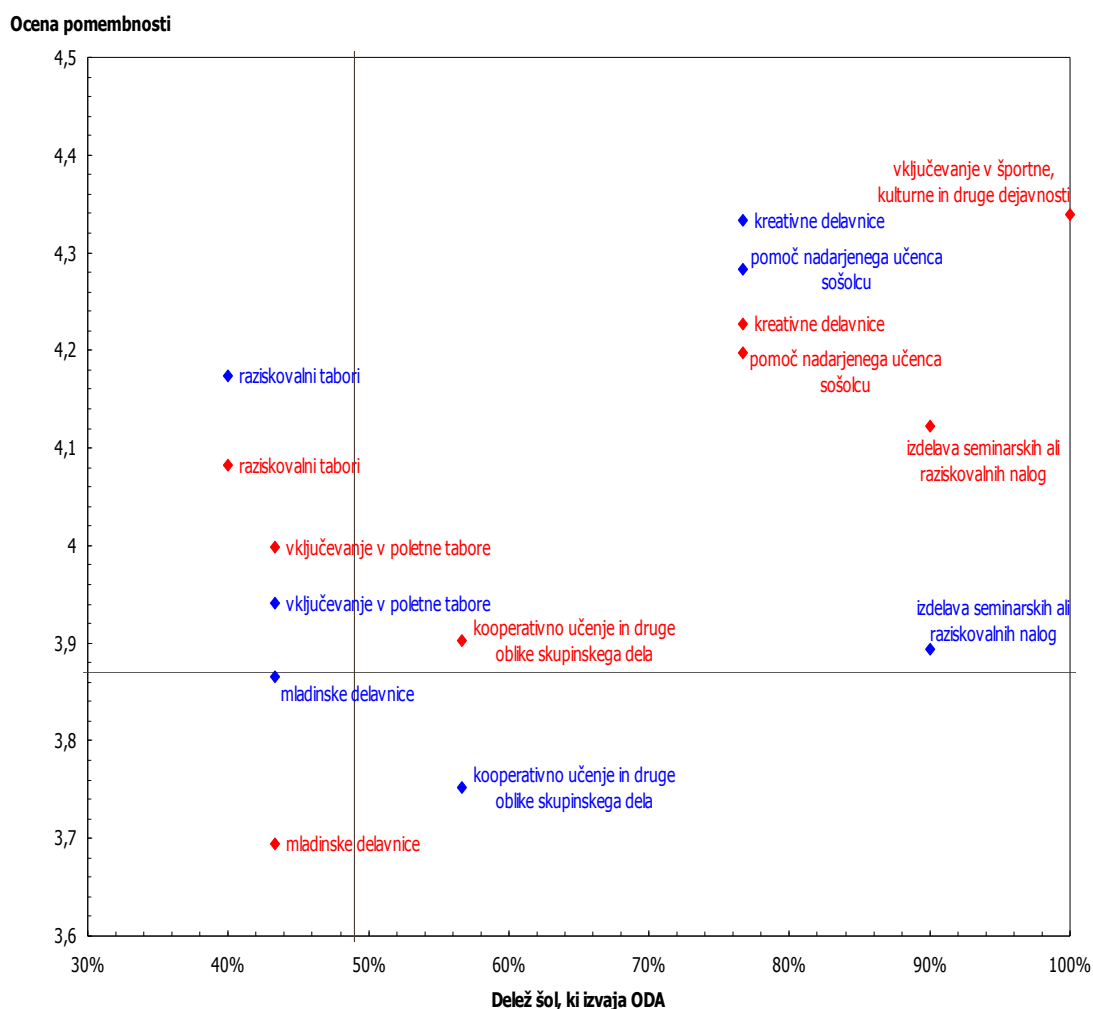
- vaje sproščanja in
- učenje reševanja konfliktov.
- 

Iz tega lahko sklepam, da učitelji tistih šol, ki jih ne izvajajo, opažajo pri nadarjenih težave, zato tudi menijo, da je pomembno izvajati določeno ODO. Torej opažajo, da so nadarjeni napeti ter ne znajo ustrezno reševati konfliktov. Vendar pa se je v praksi pokazalo, da ti dve ODI za reševanje teh težav nista tako pomembni oziroma najbrž tudi ne najbolj primerni. Potrebno bi bilo poiskati novo rešitev za tovrstne težave nadarjenih.

V naslednjem sklopu pa so navedene ODE, ki se zdijo obema skupinama učiteljev podpovprečno pomembne in jih izvaja tudi podpovprečni delež šol:

- učenje tehnik za premagovanje stresa,
- učenje vizualizacije,
- učenje meditacije,
- biblioterapija ter
- interakcijske vaje.

## 6.6.2 Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru socialnega nivoja s kognitivnimi elementi



**Slika 8. Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru socialnega nivoja s kognitivnimi elementi**

Iz slike 8 je razvidno, da so vse ODE v socialno kognitivnem nivoju, razen mladinskih delavnic, ocenjene kot nadpovprečno pomembne. Mladinske delavnice sta obe skupini učiteljev ocenili kot podpovprečno pomembne, s tem da so jih slabše ocenili učitelji tistih šol, ki jih izvajajo.

Na vseh šolah izvajajo ODO vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge

dejavnosti in tudi učitelji menijo, da je zelo pomembna.

ODA izdelava seminarskih ali raziskovalnih nalog se na šolah nadpovprečno izvaja in je obema skupinama učiteljev nadpovprečno pomembna, čeprav so jo učitelji tistih šol, ki jo izvajajo, ocenili kot pomembnejše kot učitelji tistih šol, ki je ne izvajajo. Podobno so učitelji ocenili tudi ODO vključevanje nadarjenih v poletne tabore, čeprav se jo na šolah podpovprečno izvaja.

Vsi učitelji so ocenili kreativne delavnice ter pomoč nadarjenega učenca sošolcu kot nadpovprečno pomembne, pri čemer so jim tisti učitelji, ki jih izvajajo, dali nižjo oceno. Učitelji so podobno ocenili tudi raziskovalne tabore, čeprav se ta ODA na šolah podpovprečno izvaja.

Mnenja učiteljev o pomembnosti pa so se razhajala pri ODI kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela, saj so jih učitelji tistih šol, ki jih izvajajo, ocenili kot nadpovprečno pomembne, medtem ko so jih učitelji tistih šol, ki jih ne izvajajo, ocenili kot podpovprečno pomembne. Malce več kot 50 odstotkov šol to ODO izvaja.

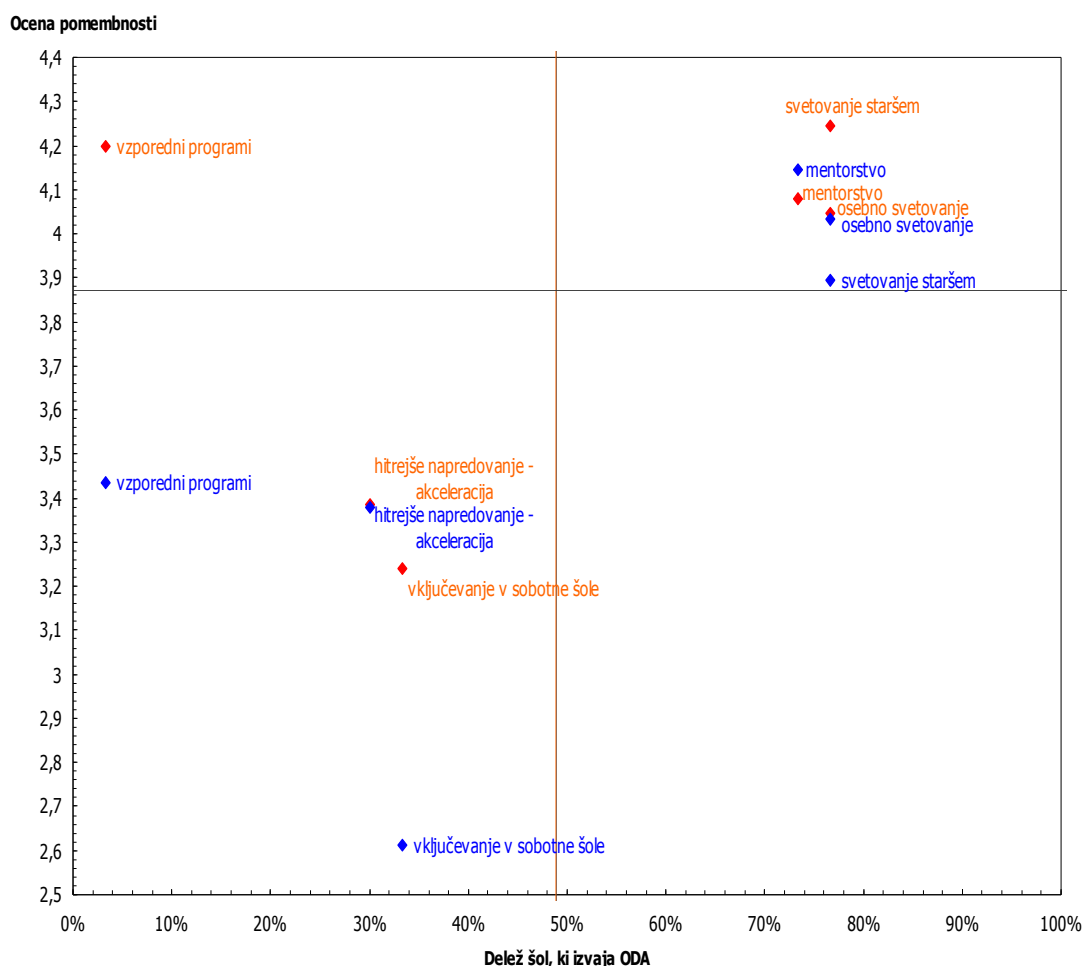
Iz rezultatov lahko sklepam, da je večina OD v socialnem nivoju s kognitivnimi elementi zelo pomembna, zlasti:

- vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti,
- izdelava seminarskih ali raziskovalnih nalog,
- kreativne delavnice,
- pomoč nadarjenega učenca sošolcu ter
- vključevanje nadarjenih v poletne tabore.

Prve štiri ODE se na šolah nadpovprečno izvajajo, zlasti vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti, saj se izvaja kar 100 odstotno, medtem ko se ODA vključevanje nadarjenih v poletne tabore izvaja podpovprečno. Ker je tudi ta ODA pomembna, bi jo morale izvajati vse šole.

Kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela je zelo pomembno učiteljem tistih šol, ki ga tudi izvajajo, medtem ko se mladinske delavnice obema skupinama učiteljev zdijo podpovprečno pomembne. ODO kooperativno učenje izvaja malo manj kot 60% šol, vendar bi bilo na podlagi dobljenih rezultatov smiselno, da bi jo izvajale vse šole. ODO mladinske delavnice na šolah izvajajo podpovprečno.

### 6.6.3 Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru kognitivnega nivoja s socialnimi elementi



**Slika 9. Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru kognitivnega nivoja s socialnimi elementi**

Iz slike 9 je razvidno, da se ODE svetovanje staršem nadarjenih, osebno svetovanje nadarjenim ter mentorstvo nadarjenim na šolah nadpovprečno izvaja, pa tudi učitelji menijo, da so te ODA nadpovprečno pomembne. Med skupinama učiteljev tistih šol, ki te ODE izvajajo ali pa ne, pri osebni svetovanju nadarjenim ter mentorstvu nadarjenim skorajda ni razlik, medtem ko so učitelji tistih šol, ki izvajajo ODO svetovanje staršem nadarjenih, le- to ocenili z višjo oceno kot učitelji tistih šol, ki je

ne izvajajo.

Mnenja učiteljev pa so precej deljena pri oceni pomembnosti vzporednih programov. Učitelji tistih šol, ki jih izvajajo, so jih ocenili kot nadpovprečno pomembne, medtem ko so jih učitelji tistih šol, ki jih ne izvajajo, ocenili kot podpovprečno pomembne. Poudariti pa je potrebno, da jih izvaja le slabih 5% šol.

Obe skupini učiteljev se strinjata, da hitrejše napredovanje nadarjenega- akceleracija ni preveč pomembno, pa tudi na šolah se to ODO podpovprečno izvaja.

Prav tako se zdi obema skupinama učiteljev podpovprečno pomembno tudi vključevanje nadarjenih v sobotne šole, čeprav so to ODO učitelji tistih šol, ki jo izvajajo, ocenili z višjo oceno kot učitelji tistih šol, ki je ne izvajajo. Ta ODA se na šolah podpovprečno izvaja.

Na podlagi rezultatov lahko sklepam, da se učiteljem zdi pomembno izvajanje naslednjih ODA in se jih na šolah tudi nadpovprečno izvaja:

- svetovanje staršem nadarjenih,
- osebno svetovanje nadarjenim ter
- mentorstvo nadarjenemu.

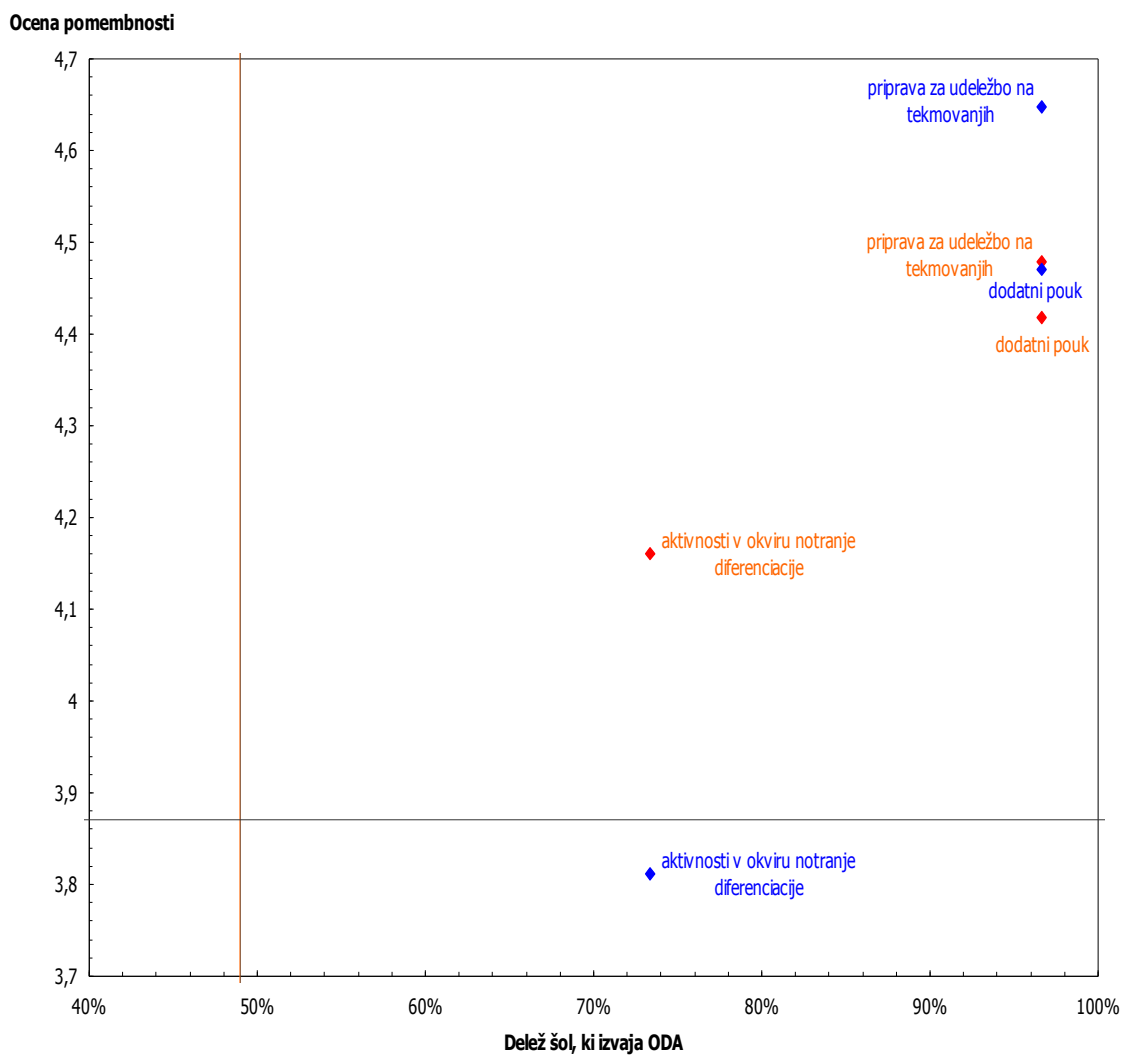
ODI, ki učiteljem podpovprečno pomembni, sta:

- hitrejše napredovanje nadarjenega- akceleracija,
- vključevanje nadarjenih v sobotne šole.

Na šolah se ju podpovprečno izvaja.

Deljena mnenja pa so pri vzporednih programih, saj so jih učitelji tistih šol, ki jih izvajajo, ocenili kot nadpovprečno pomembne, medtem ko so jih učitelji tistih šol, ki jih ne izvajajo, ocenili kot podpovprečno pomembne. To ODO izvaja zelo malo šol, očitno pa bi jo morali izvajati na večini šol, saj se je v praksi izkazala kot zelo pomembna.

#### 6.6.4 Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru tradicionalno kognitivnega nivoja



**Slika 10. Prikaz pomembnosti in izvajanja oblik dela in aktivnosti v okviru tradicionalno kognitivnega nivoja**

Iz slike 10 je razvidno, da so vse oblike dela in aktivnosti v tradicionalno kognitivnem nivoju po mnenju učiteljev nadpovprečno pomembne in se na večini šol tudi izvajajo. Rezultat ni presenetljiv, saj je pomoč nadarjenim v prvi vrsti namenjena razvijanju kognitivnega področja.

Mnenja učiteljev o pomembnosti so deljena le pri aktivnostih v okviru notranje diferenciacije, saj učitelji tistih šol, ki jih izvajajo, menijo, da so nadpovprečno pomembne, medtem ko so jih učitelji tistih šol, ki jih ne izvajajo, ocenili kot podpovprečno pomembne.



## **6.7 Kvalitativna analiza**

Problem, cilj in metoda kvalitativne analize so omenjeni že v poglavju 2 Opredelitev raziskovalnega problema in poglavju 4 Metode dela. Podrobneje pa so opredeljeni v tem poglavju.

### **6.7.1 Kvalitativna analiza: Problem in cilj**

Učitelji na podlagi prakse in lastnih izkušenj opazajo, kakšne težave imajo nadarjeni učenci in katere oblike dela in aktivnosti so zato za te učence najbolj primerne. V vprašalniku VZU so v drugem delu zajete oblike dela in aktivnosti, ki jih navaja Koncept. Potrebno je ugotoviti, ali učitelji uporabljajo še kakšne oblike dela in aktivnosti, ki niso zajete v vprašalniku, in zbrati njihove predloge, ki temeljijo na izkušnjah in praksi (12. vprašanje v VZU).

Izhajajoč iz vprašanja, kakšne težave nadarjenih učitelji opazajo, pa je potrebno tudi ugotoviti, ali se učiteljem zdi pomembno, da bi se izvajale še kakšne nove oblike dela in aktivnosti, ki jih do sedaj še niso izvajali (13. vprašanje v VZU).

Na podlagi problema je osnovan 3. cilj:

3. Zbrati predloge oblik dela in aktivnosti na socialnem in emocionalnem področju za nadarjene učence, ki jih bodo navedli učitelji.

Podatke je potrebno urediti v smiselno klasifikacijo.

## 6.7.2 Kvalitativna analiza: Metoda

Udeleženci raziskave so tisti učitelji druge in tretje triade osnovnih šol, ki so odgovorili na 12. ali 13. vprašanje VZU.

Metoda zbiranja podatkov je anketa (standardiziran individualni intervju)-Vprašalnik za učitelje (VZU).

Vprašalnik za učitelje je sestavljen iz treh delov. Tretji sklop je sestavljen iz dveh vprašanj odprtega tipa, ki sta namenjeni zbiranju predlogov dodatnih oziroma novih oblik dela in aktivnosti, ki niso zapisane v drugem sklopu vprašalnika (Priloga 1).

12. vprašanje: Katere oblike dela in aktivnosti za nadarjene, ki v vprašalniku niso navedene, še izvajate na vaši šoli?

13. vprašanje: Katere oblike dela in aktivnosti za nadarjene, ki v vprašalniku niso navedene, bi po vašem mnenju še morali izvajati, ker se vam zdijo pomembne?

### **Veljavnost:**

*Veljavna je analiza ali interpretacija, katere sodbe so utemeljene; ki imajo oporo v gradivu, ki temelji na pristnih izjavah, pripovedih in nepristranskih opazovanjih (Mesec, 1997). Analiza odgovorov učiteljev na 12. in 13. vprašanje temelji na pristnih izjavah, ki so bile nato razvrščene v pregledno klasifikacijo (poglavje 6.7.4 Ugotovitve in razprava).*

Konstruktna veljavnost (validnost): Klasifikacija se sklada s teoretičnimi izhodišči. Iz opisa postopka analize je razviden proces abstrahiranja in klasificiranja.

### **Zanesljivost:**

Postopek zbiranja podatkov je natančno opisan, informacije so dokumentirane. Na ta način je mogoče pokazati, da bi bile ugotovitve enake, če bi bilo treba raziskavo ponoviti ob sicer nespremenjenih drugih pogojih.

### 6.7.3 Postopki analize

V okviru kvalitativne analize so rezultati razdeljeni na tri sklope. Prvi sklop obsega odgovore učiteljev na 12. vprašanje VZU, drugi sklop odgovore učiteljev na 13. vprašanje VZU, tretji sklop pa opombe, ki so jih učitelji zapisali na VZU, čeprav ni bilo temu namenjeno nobeno vprašanje in to ni bil prvotni plan raziskave.

Zdi se mi smiselno vključiti tudi opombe, ki so jih učitelji napisali na vprašalnik, kljub temu da ni bilo nobenega vprašanja v zvezi s tem- po tem jih direktno nisem spraševala. Po vsej verjetnosti so nekateri učitelji čutili močno potrebo po tem, da zapišejo svoja razmišljanja. To pove, da se pojavljajo določeni problemi, ki očitno močno pestijo učitelje- zato je o tem potrebno spregovoriti. Ker je teh opomb malo, so zgolj navedene in niso urejene v klasifikacijo.

Gradivo je bilo urejeno tako, da je bilo dobesedno prepisano v računalniški program Excel. Odgovori na obe vprašanji so bili razčlenjeni na enote (kode)- običajno je en odgovor predstavljal eno enoto, razen če je bilo v odgovoru zapisanih več različnih oblik dela in aktivnosti, ki bi jih bilo težko uvrstiti v isto skupino. V tem primeru je bil odgovor razstavljen na več enot.

Vsaki enoti so bili pripisani pojmi, vzeti iz besednjaka zdravorazumskih ali teoretičnih pojmov (neposredno poimenovanje, iskanje sinonimov, asociacij, nasprotij...)- odprto kodiranje.

Sledilo je kategoriziranje- abstrahiranje skupnih značilnosti več različnih odgovorov ter temu primerno razvrščanje enot. Enote so bile razvrščene glede na podobnost vsebine:

Vsebina odgovorov učiteljev na 12. vprašanje:

- klub za nadarjene,
- krožek za nadarjene,
- projektno delo,
- raziskovanje,
- obogatitev pri predmetu,

- druženje nadarjenih,
- delavnice,
- vključevanje nadarjenega v šolsko delo,
- predstavitev nadarjenih,
- strokovne ekskurzije,
- pripadnost,
- mediatorstvo,
- prostovoljno delo...

Vsebina odgovorov učiteljev na 13. vprašanje:

- vsega je dovolj,
- širjenje znanja,
- poglobljanje znanja,
- notranja motivacija,
- druženje nadarjenih,
- učenje retorike,
- delo na sebi,
- spodbujanje odgovornosti,
- pogovor,
- pohvale,
- učenje sodelovanja in strpnosti.

Sledilo je dopolnjevanje klasifikacije (npr. obogatitev pri predmetu- akceleracija-akceleracija je dopolnitev in kot odgovor ni bila navedena...) ter ekspliciranje kriterija klasifikacije. Izkazalo se je, da je najbolj smiseln kriterij klasifikacije področje razvoja nadarjenih, in sicer kognitivno, socialno ali emocionalno področje. Ta kriterij je bil uporabljen pri analizi obeh vprašanj. Kriterij se sklada tudi s teoretičnimi predpostavkami in celotnim magistrskim delom.

Sledil je izbor relevantnih pojmov in definiranje kategorij. Zbrane so bile enote z istim pojmom (kognitivno, socialno ali emocionalno področje). Zaradi večje preglednosti so bile kategorije razdeljene še na podkategorije. Sledilo je definiranje kategorij. Razdelitev na podkategorije ter definiranje kategorij in podkategorij je prikazano in opisano v poglavju 6.7.4 Ugotovitve in razprava.

Kategorije so bile med seboj primerjane, analizirane ter razporejene v domnevne odnose- odnosno kodiranje. Odnosi med kategorijami in podkategorijami so predstavljeni v poglavju 6.7.4 Ugotovitve in razprava.

Sledilo je oblikovanje končne teoretične formulacije. Teoretična formulacija zajema opis osnovne klasifikacije ter opis enostavnih odnosov med pojmi in kategorijami. Namenjena je urejanju množice odgovorov in iskanju povezav med njimi. Teoretična formulacija je prav tako opisana v poglavju 6.7.4 Ugotovitve in razprava.

## **6.7.4 Ugotovitve in razprava**

Gradivo je bilo obdelano z namenom, da se zbere odgovore učiteljev in se jih smiselno uredi v enostavno klasifikacijo.

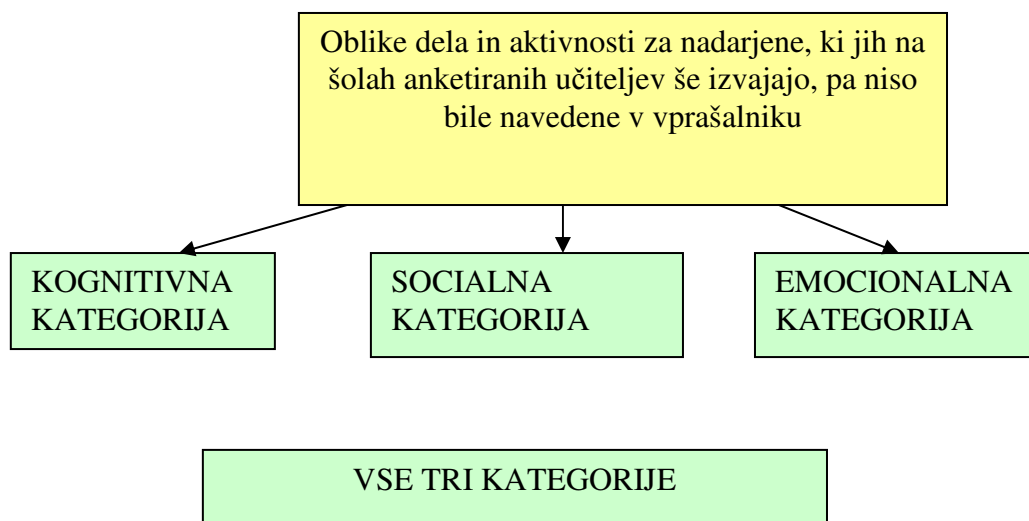
### **6.7.4.1 Ugotovitve in razprava- 12. vprašanje**

V tem poglavju je predstavljena in opisana klasifikacija odgovorov učiteljev na vprašanje: Katere oblike dela in aktivnosti za nadarjene, ki v vprašalniku niso navedene, še izvajate na vaši šoli?

Oblike dela in aktivnosti za nadarjene, ki jih na šolah anketiranih učiteljev še izvajajo, pa niso bile navedene v vprašalniku, so razdeljene na tri večje kategorije glede na področje razvoja nadarjenih:

- kognitivna kategorija,
- socialna kategorija,
- emocionalna kategorija (slika 11).

Nekatere oblike dela in aktivnosti so uvrščene v kategorijo Vse tri kategorije. Te oblike dela in aktivnosti je bilo težko uvrstiti v določeno kategorijo, saj so konglomerat vseh treh kategorij.

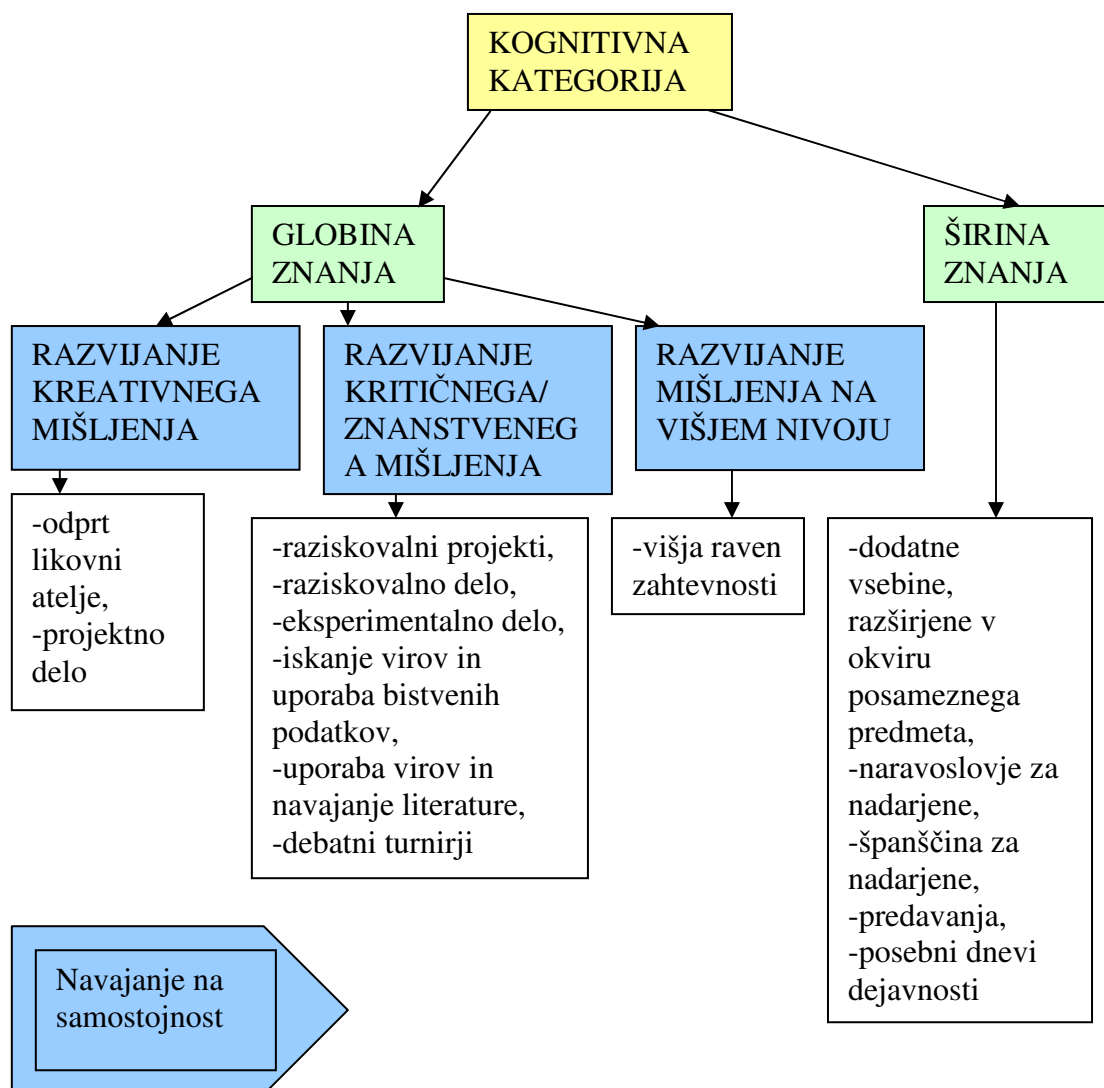


**Slika 11. Delitev oblik dela in aktivnosti na tri kategorije (12. vprašanje)**

### **Kognitivna kategorija**

Kognitivna kategorija se glede na kvaliteto oziroma kvantiteto znanja deli na globino in širino znanja (slika 12). Oblike dela in aktivnosti, ki pripomorejo k poglobljanju znanja, so razdeljene na razvijanje kreativnega mišljenja, razvijanje kritičnega oziroma znanstvenega mišljenja ter razvijanje mišljenja na višjem nivoju. Pod pojmom razvijanje mišljenja na višjem nivoju so mišljene višje ravni mišljenja glede na Bloomovo taksonomijo izobraževalnih ciljev (Marentič Požarnik, 2000). Te višje oblike mišljenja so razumevanje, uporaba znanja, sinteza, analiza in evalvacija. V višje oblike mišljenja pa ne spada najnižja stopnja- znanje (poznavanje dejstev, postopkov, teorij...).

S pomočjo oblik dela in aktivnosti, zajetih v podkategoriji širina znanja, pa učitelji omogočajo nadarjenim učencem večjo razgledanost.



**Slika 12. Delitev kognitivne kategorije (12. vprašanje)**

Nekateri učitelji pa se bolj kot na poglobljanje oziroma širjenje znanja osredotočajo na navajanje nadarjenih na samostojnost (samoučenje, samostojno iskanje virov in uporaba bistvenih podatkov). Na ta način se nadarjeni naučijo načinov, kako priti do znanja, kar lahko prilagajajo lastnim potrebam in interesom. V tem primeru je izhodišče za učenje notranja motivacija.

V podkategoriji širina znanja so navedene dejavnosti, ki so učencem ponujene in ne vsiljene. Učenec se sam se odloči, kaj ga zanima in česa se bo udeležil. Tudi ta



podkategorija temelji na notranji motivaciji nadarjenega. Vprašanje je le, ali to velja tudi za dodatne vsebine, razširjene v okviru posameznega predmeta.

Velik poudarek pri podkategoriji globina znanja je na raziskovanju in na navajanju na raziskovanje.

Delitev kognitivne kategorije na podkategorije služi večji preglednosti velikega števila različnih oblik dela in aktivnosti, ki so jih navedli učitelji. V realnosti pa je težko oziroma celo sporno stlačiti določeno obliko dela in aktivnosti v določeno podkategorijo, saj se med seboj prepletajo in gre ponavadi za več oblik različnega mišljenja. Npr. debatni turnirji bi bili lahko uvrščeni tudi v podkategorijo razvijanje kreativnega mišljenja...

## Socialna kategorija

Oblike dela in aktivnosti znotraj socialne kategorije so razdeljene glede na dva kriterija, in sicer posrednost ter individualnost (tabela 38).

Tabela 38

*Delitev socialne kategorije glede na posrednost in individualnost*

	<b>NEPOSREDNO</b>	<b>POSREDNO</b>
<b>INDIVIDUALNI NIVO</b> (privzganje občutka odgovornosti do sebe in drugih ter občutka pripadnosti, pomembnosti, potrebnosti)	-reševanje konfliktov (mediatorstvo), -prostovoljno delo.	-vključevanje v šolsko delo, življenje, -pomoč pri oblikovanju spletne strani, -pomoč v podaljšanem bivanju, -možnost prevzemanja organizacije pri razrednih akcijah, -možnost priprave in vodenje učne ure, -vključevanje v izvedbo določenih tem pri pouku, -predstavitve nadarjenih na prireditvi ob koncu šolskega leta, -učenje domoljubja- patriotizma, -spremljanje nadarjenih na tekmovanjih in analiza rezultatov.
<b>SKUPINSKI NIVO</b> (druženje)	-vključitev v vrstniško skupino, -skupna srečanja nadarjenih učencev, njihovih staršev in učiteljev, -druženje nadarjenih učencev, ki obiskujejo različne šole, -srečanja nadarjenih učencev, -nagradni izlet.	-druženje ob delu, pogovori, -delavnice (sobotne, tematske), -ustvarjalnice, -interesne dejavnosti, kjer je vključeno več praktičnega dela, -raziskovanje domačega mesta, -obiski prireditev, muzejev, hiše eksperimentov, -strokovne ekskurzije, -jezikovne počitnice, -ogledi.

Posrednost deli oblike dela in aktivnosti na posredne in neposredne. Neposredne oblike dela in aktivnosti znotraj socialne kategorije so tiste, pri katerih je cilj neposredno oziroma direktno razvijanje socialnega področja nadarjenega. Pri posrednih pa je cilj, da se nadarjeni udeležijo aktivnosti, ki je prvotno namenjena poglobljanju oz. širjenju znanja (kognitivno področje), posredno pa omogoča nadarjenemu, da spoznava nove prijatelje, se navaja na delo v skupini, se uči

ustrezne komunikacije ipd. in na ta način spodbuja ter pozitivno vpliva na socialni razvoj nadarjenega.

Kriterij individualnost deli socialno kategorijo na individualni in skupinski nivo. Oblike dela in aktivnosti, ki spadajo v individualni nivo, so osredotočene na posameznika in temeljijo na privzgajanju občutka odgovornosti do sebe in drugih. Poleg tega se nadarjenemu omogoča občutiti, da je pomemben, da ga okolica potrebuje ter da je tudi on del te okolice (pripadnost). Pri skupinskem nivoju pa gre za omogočanje stika s skupino (biti del skupine) in na ta način učenje ustreznih socialnih veščin in sodelovanja.

Podobno kot anketirani učitelji opaža tudi Perrone (1986) in predlaga, da se nadarjenim pomaga razvijati socialne spretnosti, socialno asertivnost, vodstvene sposobnosti in spretnosti odločanja preko individualne ali skupinske pomoči.

#### Individualni nivo (tabela 38):

Privzgajanje občutka pripadnosti je nadarjenemu omogočeno preko učenja domoljubja, vključevanju v šolsko delo ter spremljanja na tekmovanjih. Pri spremljanju nadarjenih na tekmovanjih gre v osnovi za tekmovanje ter spodbujanje kognitivnega razvoja, vendar se na ta način nadarjenemu posredno nudi neko varnost, zaščito in občutek, da mentor skrbi zanj oziroma, da mu zanj ni vseeno. Rezultati raziskave skupine avtorjev (Kaufmann idr., 1986) so pokazali, da je funkcija mentorja zgled in podpora nadarjenemu, ohrabritev nadarjenega ter poklicna socializacija. Mentor (voditelj/ trener) pomaga pri obujanju spominov na pretekle uspehe, s čimer gradi samozaupanje nadarjenega (Balzac, 2009).

Privzgajanje občutka pomembnosti in potrebnosti pa je nadarjenemu omogočeno preko tega, da se ga prosi za pomoč pri oblikovanju spletne strani in pomoč v podaljšanem bivanju, preko možnosti prevzemanja organizacije pri razrednih akcijah ter preko možnosti priprave in vodenja učne ure, preko vključevanja nadarjenega v izvedbo določenih tem pri pouku ter preko predstavitev nadarjenih na prireditvi ob koncu šolskega leta.

Skozi vse oblike dela in aktivnosti, ki spadajo v individualni nivo, se prepleta privzgajanje občutka odgovornosti do sebe ali drugih. Občutek odgovornosti do drugih je močno prisoten pri prostovoljnem delu, še zlasti če gre za dobrodelne aktivnosti.

Vključevanje nadarjenega v dobrodelne aktivnosti je pomembno tudi zato, ker na ta način nadarjeni razvija empatijo in se uči zaznavanja čustvenih počutij drugih (Horvat, 2008) ter razvija zdravo samospoštovanje (Ferbežer in drugi, 2008).

Predlogi učiteljev se skladajo z raziskavo Možetove (2005), ki je prav tako preko raziskave stališč učiteljev ugotovila, da poleg pomoči na področju znanja in dosežkov učno neuspešni nadarjeni učenci v drugem triletju osnovne šole potrebujejo strategije poučevanja, ki dajejo občutek odgovornosti do sebe in družbe.

#### Skupinski nivo (tabela 38):

Pri oblikah dela in aktivnosti v skupinskem nivoju je velik poudarek na urjenju socialnih spretnosti. Nadarjeni se uči navezovati stike z drugimi, biti del skupine. Zagotovi se mu možnost, da poišče resnične prijatelje, ki imajo podobne interese (*true peers*).

Nadarjenim je potrebno zagotoviti druženje s prijatelji, ki so jim kompetetni v intelektualnem smislu (Silverman, 1997). Zaradi notranje globine in kompleksnosti potrebujejo različne prijatelje, ki reflektirajo določene aspekte nadarjenega in s katerimi zadovoljujejo različne potrebe.

Pri učencih, ki so vključeni v posebne programe za nadarjene in se družijo s prijatelji s podobnimi interesi, vrednotami itd., je manj možnosti, da bodo maskirali svojo nadarjenost (Olszewski- Kubilius in Kulieke, 1989, po Buescher in Higham, 2003).

Tudi pri oblikah dela in aktivnosti, zajetih v skupinskem nivoju, je v precejšnji meri prisotna notranja motivacija nadarjenega, saj nadarjeni sam izbira, kam se bo vključil, česa se bo udeležil glede na lastne potrebe in želje. Te oblike dela in aktivnosti se dogajajo v prostem času nadarjenega.

### **Emocionalna kategorija**

Oblika dela in aktivnosti, zajeta v emocionalno kategorijo, je razvijanje pozitivnega samovrednotenja nadarjenih po programu R. Reasonerja.

Ker so učitelji navedli tudi to obliko dela in aktivnosti, očitno opažajo, da so prisotne težave nadarjenih na emocionalnem področju in da je potrebno razvijati pozitivno samovrednotenje nadarjenih.

Tudi v teoriji je navedeno, naj nadarjeni spoznavajo samega sebe- svoje sposobnosti in omejitve. Spoznajo in razvijajo naj interese, razjasnjujejo vrednote in analizirajo morebitne konflikte (Landrum, 1987, po Davis in Rimm, 1998). Na podlagi spoznavanja samega sebe lahko nadarjeni gradijo pozitivno samovrednotenje.

### **Vse 3 kategorije**

Razvoj vseh treh področij (kognitivno, socialno ter emocionalno) oziroma razvijanje šibkih področij nadarjenega lahko poteka preko naslednji oblik dela in aktivnosti, ki jih na šolah izvaja šolska psihologinja:

- klub za nadarjene,
- krožek za nadarjene,
- delavnice oziroma posebne ure s psihologinjo.

Delovanje kluba za nadarjene in njegove prednosti so opisane že v nekaterih člankih (Težak, 2006, po Težak in drugi, 2008). Evalvacija z učenci in njihovimi starši je namreč pokazala visoko stopnjo učinkovitosti programa kluba za nadarjene, ki se kaže skozi boljše socialno, čustveno in spoznavno vzdušje, pogostejše doživljanje sprejetosti, uresničevanje potencialov in boljšo samopodobo nadarjenega, boljše učne navade, učni uspeh in motivacijo za delo, večjo pripravljenost za skupinsko delo in sodelovanje s sošolci, strpnejši odnos, večjo samostojnost, spoštovanje dogovorov, odgovornost, pristnejše medsebojne odnose in kulturo medsebojnega komuniciranja z vrstniki in učitelji, zadovoljstvo z delom in programi, boljše počutje v šoli in napredek.

Ni pa dosti podatkov o tem, kako poteka krožek za nadarjene in delavnice oziroma kako potekajo posebne ure s psihologinjo.

Uspešne oblike dela z nadarjenimi, kot je klub za nadarjene, bi bilo smiselno predstaviti tudi ostalim šolam v obliki predavanja za učitelje. Zastavi pa se vprašanje, ali so učitelji sploh motivirani za uvajanje novih oblik dela in aktivnosti. Menim, da če zaznavajo resnost problemov, ki jih lahko imajo nadarjeni, so toliko bolj pripravljeni vložiti trud v dodatno delo z nadarjenimi. Tudi pri učiteljih je zelo pomembna notranja motivacija.

### **Povzetek ugotovitev pri 12. vprašanju**

Na podlagi odgovorov učiteljev na 12. vprašanje lahko sklepam, da učitelji opažajo, da imajo nadarjeni težave tudi na socialnem in emocionalnem področju in da zato potrebujejo pomoč. Koncept nadgrajujejo s tem, da iščejo še nove načine dela glede na potrebe nadarjenih. Velik poudarek je v zagotavljanju možnosti za druženje nadarjenih in v vključevanju nadarjenega v skupino. Poudarja se tudi notranja motivacija nadarjenega- udeležba na različnih aktivnostih, ki izhaja iz interesa in želje nadarjenega ter navajanje na samostojnost. Poudarek je tudi na privzganju občutka odgovornosti nadarjenega do sebe in drugih ter občutka pripadnosti, pomembnosti in potrebnosti v okolju. Pomembno je tudi pozitivno samovrednotenje nadarjenih.

#### 6.7.4.2 Ugotovitve in razprava- 13. vprašanje

V tem poglavju je predstavljena in opisana klasifikacija odgovorov učiteljev na vprašanje: Katere oblike dela in aktivnosti za nadarjene, ki v vprašalniku niso navedene, bi po vašem mnenju še morali izvajati, ker se vam zdijo pomembne?

S tem vprašanjem sem želela izvedeti, kaj bi se pri delu z nadarjenimi še dalo izboljšati, katera področja nadarjenih je potrebno razvijati, kje so težave nadarjenih, pa se jih še ne rešuje...

Mnenja učiteljev o tem, ali je nadarjenim potrebno ponuditi še kakšno dodatno pomoč, so deljena. Obstajata dva pola. Nekateri učitelji menijo, da je že vsega dovolj, drugi pa opažajo, da nadarjeni potrebujejo še več pomoči oziroma drugačno pomoč, kot so je deležni.

#### **Analiza odgovorov učiteljev, ki menijo, da je že vsega dovolj**

Nekateri učitelji menijo, da je že vsega dovolj. Eden izmed anketiranih učiteljev je celo zapisal, da so vse oblike dela in aktivnosti zajete in so dobrodošle, kar pomeni, da je koncept dobro zastavljen ter potreben »pripomoček« pri spodbujanju razvoja nadarjenih. Po drugi strani pa to mogoče odseva morebitno preobremenjenost učiteljev z dodatnim delom z nadarjenimi oziroma se jim zdi, da nadarjeni ne potrebujejo več pozornosti kot ostali učenci.

Vendar pa je na podlagi odgovora *»Vsega je dovolj in kdor je res nadarjen, sam najde poti do informacij, literature, informatorjev, ker ga k temu sili njegova nadarjenost.«* mogoče izpeljati zaključke, da je osebi, ki ga je zapisala, pomembno razvijanje zgolj kognitivnega področja nadarjenih. Nadarjeni pa imajo lahko precejšnje težave tudi na drugih področjih. Tudi v Konceptu so zapisane smernice za razvijanje socialnih veščin in spodbujanje ustreznega emocionalnega razvoja. Program mora upoštevati vse potrebe nadarjenih, tako na kognitivnem, telesnem, emocionalnem kot tudi socialnem področju (Žagar, 2005). Roeper (1995, po Edmus in Edmus, 2005) celo poudarja, da je potrebno nadarjene v prvi fazi izobraziti za življenje, šele nato za uspeh.

Prav tako se pomoč nadarjenim na kognitivnem področju ne nanaša le na iskanje poti do informacij, literature, informatorjev. Opaziti je, da gre za slabo poznavanje nadarjenosti same ter težav, ki jih imajo lahko nadarjeni na socialnem oz. emocionalnem področju. Na podlagi tega precej zgovornega in pomembnega podatka je potrebno razmisliti ali so učitelji o nadarjenih ustrezno informirani. Nadalje je potrebno razmisliti o dodatnem izobraževanju učiteljev ali pa o zaposlitvi ustreznega strokovnjaka.

Učitelji opažajo tudi težavo, da nadarjeni ne želijo sodelovati v oblikah dela in aktivnosti, ki so jim bile ponujene.

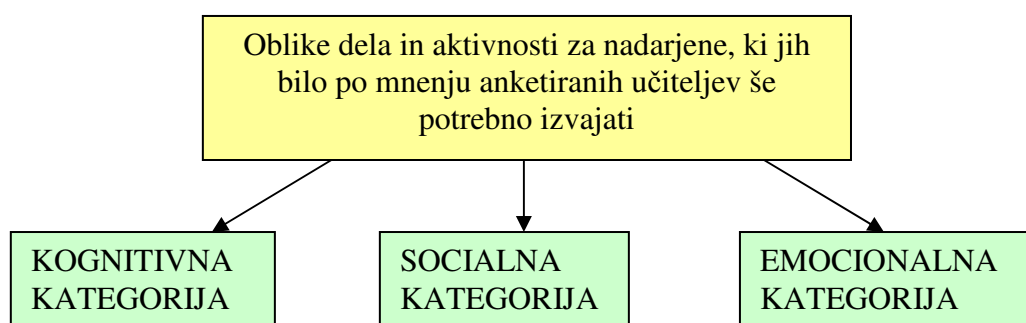
Vzrok za to, da nadarjeni ne želijo sodelovati, je lahko v tem, da se jim ne ponudi dovolj zanimivih oblik dela in aktivnosti oziroma niso v interesu nadarjenega. Po drugi strani pa je možno, da nadarjeni skušajo prekriti svojo nadarjenost in se zato ne udeležujejo aktivnosti, ki so namenjene nadarjenim. Swiatek (1995, po Gross, 1998) namreč navaja odkritje, da je pri večini nadarjenih tendenca po zanikanju svoje nadarjenosti. Tudi Buescher in Higham (1989, po Gross, 1998) opozarjata na tendenco trinajst in štirinajst let starih nadarjenih, da se ne udeležujejo aktivnosti, ki bi jih identificirale kot nadarjene.

### **Analiza odgovorov učiteljev, ki opažajo, da nadarjeni potrebujejo še več pomoči oziroma drugačno pomoč, kot so je deležni**

Oblike dela in aktivnosti, ki bi jih bilo glede na mnenje anketiranih učiteljev še potrebno izvajati, so prav tako kot pri prejšnjem vprašanju razdeljene glede na področje razvoja nadarjenih na:

- kognitivno kategorijo,
- socialno kategorijo,
- emocionalno kategorijo (slika 13).





**Slika 13. Delitev oblik dela in aktivnosti na tri kategorije (13. vprašanje)**

### **Kognitivna kategorija**

Oblike dela in aktivnosti so v okviru kognitivne kategorije klasificirane glede na to, ali je nadarjeni za določeno dejavnost notranje ali zunanje motiviran (tabela 39).

Tabela 39

*Delitev kognitivne kategorije glede na vrsto motivacije*

NOTRANJA MOTIVACIJA	ZUNANJA MOTIVACIJA
-k sodelovanju povabiti strokovnjake s posameznih področij, ki učence zanimajo, -samoiniciativnost pri vseh oblikah šolskega dela, - raziskovanje določene vsebine v interesu učenca, -več ur dodatnega pouka bi morali nameniti temam, ki so v interesu nadarjenega učenca.	-nadarjenim dajati zahtevnejše naloge, da uporabijo svoj potencial, -predavanja, -učenje različnih spretnosti (poudarek je na motoriki).

Kaže se velika potreba po samoiniciativnosti nadarjenega ter pri določanju vsebin, ki izhajajo iz interesa učenca. Poudarek je na notranji motivaciji nadarjenega.

Eden izmed anketiranih učiteljev je opozoril na prezasičenost: »*Problem, ki ga občasno zasledim, pa je prezasičenost z vsemi dodatnimi dejavnostmi, s katerimi*

*starši in učitelji bombardiramo take otroke... K sreči je nekaj otrok tudi takih, ki pravijo, da ne želijo nekih usmerjenih dodatnih ur in si potem sami organizirajo svoj prosti čas. Takrat počnejo tisto, kar jih res zanima. Takrat čas ni važen, ampak zadevo tuhtajo toliko časa, da ji pridejo do dna.»*

Doseganje dobrih rezultatov lahko vodi do (pre)visokih pričakovanj drugih ali/in nadarjenega samega, kar povzroča velik pritisk na nadarjenega in nenehnega dokazovanja nadarjenosti. Tudi Winner (1996, po Subotnik in Olszewski-Kubilius, 1997) opisuje zaskrbljenost staršev nadarjenih, da bodo njihovi otroci zaradi prizadevanja po doseganju visokih dosežkov pod velikim pritiskom, tekmovanje pa bo povzročilo škodo na področju samozaupanja. DeViresova (2003) predlaga ustvarjanje okolja, v katerem nadarjeni lahko dela napake in v katerem so poskusi in napake esencialni del učenja in kreativnosti.

Na podlagi odgovora o prezasičenosti se pojavi vprašanje, ali je potem sploh smiselno toliko vlagati v oblikovanje individualiziranega programa ter izvajanja dejavnosti ali pa jim je po drugi strani potrebno ponuditi dovolj zanimive dejavnosti, ki jih nadarjeni sam izbere oziroma jih sam predlaga in je na ta način notranje motiviran.

Roeper (1995, po Silverman, 1997) opozarja, da naj bi imela samoaktualizacija kot cilj izobraževanja prednost pred uspehom, saj opaža, da otroke vzgajamo tako, da si želijo biti najboljši, namesto da bi bili to, kar so, v stiku s samim sabo in svojimi interesi.

Rezultati sovpadajo s teorijo, saj tudi Novak (1994, 286) meni, da je posameznika potrebno motivirati, saj je samo tisto delo, za katero je posameznik intrinzično motiviran, lahko v funkciji samooblikovanja njegove osebnosti, ker ima največji povratni pozitivni vpliv nanj. Le samoaktivnost vodi k samoaktualizaciji. Prav tako tudi Crossova (2002) opozarja, da se pri delu z nadarjenimi pretirano poudarja vsestranski razvoj nadarjenega, pri čemer se ga sili z dejavnostmi, ki so jih določili odrasli, ter se da premalo poudarja področja, ki so si ga izbrali nadarjeni sami. Na tak način dobi nadarjeni sporočilo, da se ga ne sprejema takega, kot je.

Rimm (1987c, po Davis in Rimm, 1998) in Adderholdt-Elliott (1989, po Davis in Rimm, 1998) menita, da se zaradi pritiskov na nadarjene, ker jih drugi obravnavajo kot nadarjene in pričakujejo od njih visoke dosežke, pri nadarjenih lahko pojavi slaba samopodoba.

Zavedati se je potrebno, da ni dobro, če si nadarjeni gradi samopodobo le na visokih dosežkih. Na ta način lahko izgubi stik s samim seboj in s tem, kaj resnično hoče. Če se poistoveti le z visokimi dosežki, se lahko pojavi težava, da skuša biti za vsako ceno uspešen in si hkrati ne dopušča delati napak, kar vodi v perfekcionizem. Davis in Rimm (1998) iščeta vzroke perfekcionizma nadarjenih v odvisnosti od občudovanja njihove odličnosti, ponotranjenju tega občudovanja, v pritiskih vrstnikov, družine in nadarjenega samega in v zgledovanju po nerealističnih idolih (npr. na televiziji), ki imajo dober izgled, so bogati in uspešni.

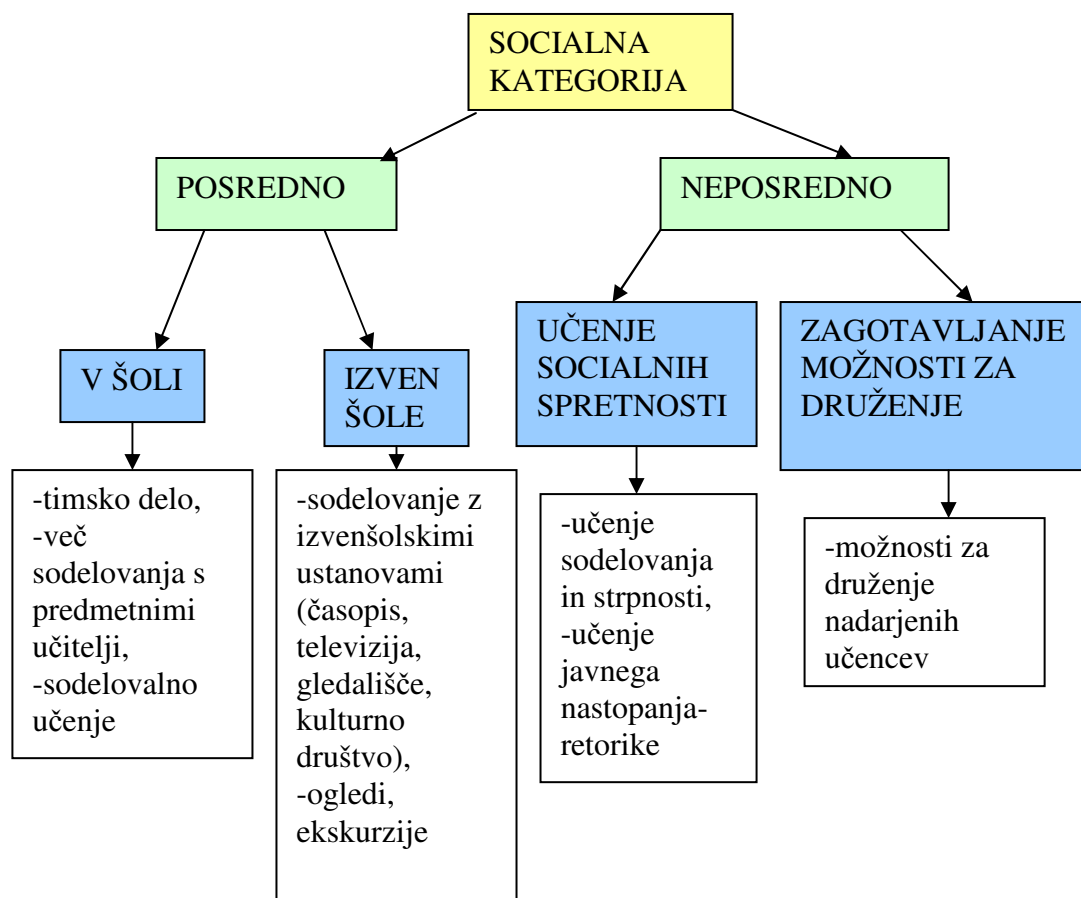
V Poročilu o sprotnem spremljanju uvajanja Koncepta v šolskem letu 2004/2005 (po Juriševič, 2009) so na šolah ki so sodelovale v raziskavi, zaznali tudi nevarnost preobremenjenosti nadarjenih učencev zaradi dodatnih, posebej zanje pripravljenih aktivnosti.

Ne glede na preobremenjenost nadarjenih s pomočjo in spodbudami na kognitivnem področju pa še vedno pa menim, da nadarjeni potrebujejo tudi pomoč na socialnem oziroma emocionalnem področju razvoja (kar se je potrdilo tudi pri prvi hipotezi: poglavje 6.1 Preverjanje prve hipoteze), kar pa je usmerjeno in včasih ne izhaja iz notranje motivacije nadarjenega. Včasih se nadarjeni tega niti ne zaveda in si zato sam tudi ne poišče pomoči, zato ga je potrebno vključiti v aktivnosti, ki se nanašajo na spodbujanje socialnega oz. emocionalnega razvoja. Vloga učiteljev je tu ključna, saj je pomembno, da odkrijejo težave nadarjenih učencev, za kar pa morajo biti dovolj dobro strokovno podkovani in usposobljeni. Po drugi strani pa bi bilo smiselno testirati vse nadarjene in s testi ugotoviti, ali imajo težave na socialnem oz. emocionalnem področju razvoja ter jim na podlagi tega ustrezno pomagati.

### **Socialna kategorija**

Znotraj socialne kategorije so oblike dela in aktivnosti razdeljene glede na posrednost v posredne oziroma neposredne (slika 14). Preko posrednih oblik dela in aktivnosti se nadarjeni posredno učijo sodelovanja, dela v skupini, timu... Glavni cilj takih dejavnosti je namreč pridobivanje znanja, razgledanost. Pri neposrednih oblikah dela in aktivnosti pa je fokus usmerjen v pomoč pri socialnem razvoju nadarjenega, pri čemer se nadarjeni učijo socialnih veščin, hkrati pa se mu omogoča možnosti za druženje in pridobivanje socialnih izkušenj.

Posredne oblike dela in aktivnosti se delijo še glede kriterija kraja izvajanja, in sicer na oblike dela in aktivnosti, ki se izvajajo v šoli, in tiste, ki se izvajajo izven nje. Neposredne oblike dela in aktivnosti pa se delijo glede na usmerjenost razvijanja socialnega področja nadarjenih, in sicer v usmerjeno: učenje socialnih spretnosti ter neusmerjeno: zagotavljanje možnosti za druženje, s čimer nadarjeni pridobiva izkušnje na socialnem področju in se tako posredno učijo.



**Slika 14. Delitev socialne kategorije (13. vprašanje)**

Velik poudarek je na sodelovanju, in sicer tako pri posrednih oblikah dela in aktivnosti v šoli in izven nje kot tudi pri učenju socialnih spretnosti. Omenjeno je tudi učenje strpnosti. Očitno učitelji opažajo, da so nadarjeni lahko nestrpni do drugih. Tudi Hollingworthova (1940a, po Silverman, 1997) opaža, da nadarjeni kažejo nepotrpežljivost do površnosti in neumnosti drugih.

Učitelji so navedli tudi, da je nadarjenim potrebno zagotoviti možnosti za druženje. S tem je nadarjenemu omogočeno spoznavanje resničnih prijateljev (*true peers*). Poleg tega so izrazili potrebo po tem, da se nadarjene nauči sodelovanja, dela v skupini, timu. Iz tega lahko sklepam, da so opazili težave nadarjenih na tem področju.

### **Emocionalna kategorija**

Anketirani učitelji opažajo težave nadarjenih na emocionalnem področju, saj se kaže potreba po dodatnih oblikah dela in aktivnosti, ki se nanašajo na spoznavanje samega sebe in samosprejemanje: *»Vendar pa morajo/bi morali še bolj kot drugi delati na sebi in prav sprejemati svojo nadarjenost, saj dejansko zanjo nimajo nobenih zaslug-to jim je bilo dano.«*

Kaže se tudi potreba po izboljšanju njihove samopodobe ter pobuda, da se jim preko pohval in predstavitev njihovih uspehov pomaga pri samouresničevanju. Tudi Novak (1994) meni, da je pomembno, da nadarjene otroke odkrijemo in jim pomagamo na poti k samouresničevanju.

### **Povzetek ugotovitev pri 13. vprašanju**

Na podlagi odgovorov učiteljev na 13. vprašanje lahko sklepam, da nekateri učitelji ne opažajo potrebe po dodatnih oblikah dela in aktivnosti za nadarjene. Drugi pa opažajo, da nadarjeni potrebujejo še dodatne usmeritve oziroma pomoč na kognitivnem, socialnem ali emocionalnem področju razvoja.

Učitelji poudarjajo notranjo motivacijo nadarjenega, učenje sodelovanja ter omogočanje priložnosti, da nadarjeni spoznajo resnične prijatelje. Kaže se potreba po oblikah dela in aktivnosti, ki se nanašajo na spoznavanje samega sebe, samosprejemanje, izboljšanje samopodobe nadarjenega ter pobuda, da se jim preko pohval in predstavitev njihovih uspehov pomaga pri samouresničevanju.

Opozarjajo pa tudi prezasičenost, saj menijo, da se nadarjenega preveč »okupira« z različnimi dejavnostmi.

### 6.7.4.3 Ugotovitve in razprava- opombe

V tem poglavju so navedene štiri opombe, ki so jih učitelji zapisali na VZU, čeprav temu ni bilo namenjeno nobeno vprašanje.

Menim pa, da je njihova navedba potrebna, saj pove, da se pojavljajo določeni problemi, ki očitno močno pestijo učitelje, zato so svoja opažanja oziroma mnenje tudi zapisali.

#### 1. opomba

Pojavlja se potreba po enakem pristopu do nadarjenih in nenadarjenih, saj naj bi tudi nenadarjeni potrebovali pomoč tako na kognitivnem kot tudi na socialnem in emocionalnem področju. »Vse zgoraj navedeno je enako pomembno za "nadarjene" in "nenadarjene" učence!« Pri čemer so pod besedno zvezo »zgoraj navedeno« mišljene oblike dela in aktivnosti, ki so navedene v drugem delu VZU.

Strinjam se, da je potrebno poskrbeti tudi za nenadarjene in da nadarjeni zaradi nadarjenosti nimajo nič večje pravice, da se za njihov razvoj skrbi bolj kot za razvoj ostalih učencev. Dejstvo pa je, da se nadarjeni soočajo z drugačnimi težavami kot njihovi vrstniki, saj so vedno v manjšini ter izstopajo po svoji drugačnosti. Rimm (po Davis in Rimm, 1998, 373) klinične izkušnje kažejo, da imajo nadarjeni drugačne socialne in emocionalne potrebe, ki se jih lahko zavedajo ali pa tudi ne. Še zlasti ekstremno intelektualno nadarjeni so večinoma tudi bolj emocionalno občutljivi in se lahko soočajo z večjimi socialnimi težavami kot manj nadarjeni ali povprečni (Dauber in Benbow, 1990, po Davis in Rimm, 1998, Piechowski, 1997, po Davis in Rimm, 1998).

Iz tega sledi, da nadarjeni potrebujejo drugačno obliko pomoči kot njihovi vrstniki. Na tem dejstvu temelji tudi Koncept. V Temeljnih načelih za delo z nadarjenimi, ki so zapisana v Konceptu, je posebna pozornost usmerjena v *posebne potrebe nadarjenih*. Bezičeva (2006) navaja, naj oblike dela in aktivnosti vsaj občasno omogočijo druženje nadarjenih, aktivne oblike dela, oblike dela za razvijanje ustvarjalnosti ter oblike dela za razvijanje samostojnosti in odgovornosti.

## **2. opomba**

*»Moje osebno opažanje in izkušnje (iz nivojskega pouka) so, da ni dobro poudarjati, kako nadarjen je nekdo. Bila sem priča napihnjenosti zaradi tega in posledično manj primernemu vedenju, ne delanju domačih nalog... Obravnava nadarjenih vodi v elitizem, individualizem (to pa ni dobro za družbo). Kdor je nadarjen, to ve, pa tudi tisti, ki z njim delajo. In to je treba uporabiti.«*

Tudi Buescher in Higham (2003) navajata, da nadarjeni lahko svojo nadarjenost nerealno povečujejo. Bezičeva (2006, 88) meni, da so nadarjeni sicer praviloma ponosni na svoje učne uspehe in svojo osebnostno zrelost, mnogokrat pa niso zadovoljni z vplivom, ki ga ima njihova superiornost na odnose z vrstniki.

Razmisliti je potrebno o tem, kaj je vzrok napihnjenosti. Nemalokrat so vzrok ravno težave na socialnem oz. emocionalnem področju.

Namen odkrivanja nadarjenih ni v tem, da bi se »razslojevalo« učence ter se ustvarjalo neko lažno elito. Bezičeva (2006, 87) navaja, da marsikdaj še velja, da so povprečni ljudje "idealni", drugačni pa nekaj manj ali nekaj več in zato manj zaželeni.

Namen odkrivanja nadarjenih je v tem, da se razvija njihove sposobnosti. Predvsem pa je pomembno, da se jim pomaga na šibkih področjih, zaradi katerih se včasih spopadajo z veliko večjimi težavami kot nenadarjeni.

## **3. opomba**

Kot odgovor na 13. vprašanje je eden izmed učiteljev napisal: *»Ne vem, ker imam vpogled v zelo mali vzorec vsestransko "razgledanih" učencev iz iste- VZORNE- družine (z "normalnimi" normami in pričakovanji).«*

Dostikrat se enači nadarjenost z razgledanostjo, visoko inteligentnostjo. Vendar ni nujno, je pa možno, da so nadarjeni tudi vsestransko razgledani in se vzorno vedejo.

Pojavi se vprašanje, ali so učitelji dovolj informirani o nadarjenih ter njihovem razvoju ali pa nadarjenost enačijo z razgledanostjo, vzornim vedenjem. Zelo je



pomembno, da so učitelji o nadarjenih ustrezno informirani, saj je njihova vloga pri delu z nadarjenimi zelo obsežna (evidentiranje nadarjenih, oblikovanje individualiziranih programov za nadarjene ter izvajanje pomoči oziroma različnih oblik dela in aktivnosti). Strinjam se s Crossovo (2002), ki meni, da niso vsi, ki delajo z nadarjenimi (učitelji, starši, šolska svetovalna služba), tudi eksperti na tem področju. Zagotoviti bi bilo potrebno strokovnjaka, ki bi bil specializiran za delo z nadarjenimi.

Menim tudi, da moramo biti pri pretiranem poudarjanju vzornega vedenja za vsako ceno zelo previdni, saj to lahko vodi v pefekcionizem. Davis in Rimm (1998) iščeta vzroke pefekcionizma nadarjenih v odvisnosti od občudovanja njihove odličnosti, ponotranjenju tega občudovanja, v pritiskih vrstnikov, družine in nadarjenega samega in v zgledovanju po nerealističnih idolih (npr. na televiziji), ki imajo dober izgled, so bogati in uspešni. Vse to povzroča, da nadarjeni nerealno pričakuje, da bo perfekten na vseh področjih.

#### **4. opomba**

*»Ne izvajamo jih kaj dosti, ker se moramo posvečati učenem s posebnimi potrebami. Obenem so učni načrti tako natrpani, da enostavno ni prostora (=časa in energije) za tovrstno dejavnost. Učbeniki bi morali biti tanjši!!«*

Opomba je zelo pomembna in kaže na to, da so učitelji že tako zelo zaposleni. V tem primeru je potrebno razmišljati v smeri zaposlitve strokovnjaka, ki bi se ukvarjal le z nadarjenimi in ki bi imel dovolj časa in energije za delo z njimi. Na šolah je sicer zaposlen koordinator (svetovalni delavec, ki opravlja tudi funkcijo koordinatorja), vendar je iz opombe razvidno, da to očitno ni dovolj.

Tudi učitelji v ZDA pogosto nasprotujejo konceptu individualiziranega izobraževalnega načrtovanja zaradi pomanjkanja časa. Da bi uresničevali te strokovno napredne zahteve oblikovanja programov za nadarjene učence, zaposlijo šolska okrožja posebno osebje, svetovalne specialiste, ki prevzamejo odgovornosti in naloge za pisanje individualiziranih izobraževalnih načrtov (Ferbežer, 1999, 233).

Tudi v Poročilu o sprotnem spremljanju uvajanja Koncepta v šolskem letu 2001/2002 (po Juriševič, 2009) so nekatere šole, ki so sodelovale v raziskavi posebej izpostavile strokovno in izvedbeno zahtevnost Koncepta ter potrebo po novih kadrih. Zato je večina šol tudi eksplicitno izrazila pričakovanje do večje podpore od zunanjih inštitucij, predvsem Zavoda RS za šolstvo. v Poročilu o sprotnem spremljanju uvajanja Koncepta v šolskem letu 2004/2005 (po Juriševič, 2009) pa so šole predlagale sistematizacijo za delovno mesto koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci na šoli. V spremljanju Koncepta v šolskem letu 2007/2008 (po Juriševič, 2009) pa je največ osnovnih šol kot težavo med drugim navedlo tudi preobremenjenost svetovalnih služb pri delu z nadarjenimi učenci. Juriševičeva (2009) predlaga dopolnjevanje števila ur koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci ter dodatnem plačilu ali sistemizaciji delovnega mesta, ki bi na tem področju tudi razbremenilo siceršnje delovne naloge, ki jih izvajajo svetovalne službe.

Terman (1954) predstavi obogatitveni model kot učinkovit v idealnih pogojih, dejansko pa neučinkovit, saj imajo učitelji že tako preveč dela, premajhne plače in prevelike razrede in nimajo ustrezne izobrazbe za delo z nadarjenimi. Čeprav je od takrat minilo že kar nekaj časa, je ta pogled na obogatitveni model očitno še vedno aktualen.

## 7. SKLEP

Nadarjeni učenci so manjšina, ki je drugačna od večine. Dostikrat se zaradi asinhronnega razvoja ter povišane vzdražljivosti soočajo s težavami na socialnem oziroma emocionalnem področju razvoja, ki so drugačne od težav njihovih vrstnikov. Zato potrebujejo ustrezno pomoč, ki jo lahko prejmejo preko individualiziranih programov za nadarjene. V Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 2009) je zapisano, da se nadarjenim zagotovi posebno pomoč, če jo le-ti potrebujejo. Učitelji imajo pri oblikovanju individualiziranih programov ter pri delu z nadarjenimi veliko vlogo. Zato je pomembno, da dobro poznajo problematiko nadarjenih, še zlasti njihove težave na socialnem oziroma emocionalnem področju ter kako jim pri tem pomagati.

V tem magistrskem delu je bila proučena pomoč nadarjenim na socialnem in emocionalnem področju v slovenskih osnovnih šolah oziroma je bilo raziskano:

- ali učitelji opažajo težave nadarjenih na socialnem oziroma emocionalnem področju,
- kakšno je mnenje učiteljev (ki nadarjenim preko individualiziranih programov nudijo pomoč) o pomembnosti razvijanja teh dveh področij pri nadarjenih učencih,
- ali se nadarjenim ponudi dovolj pomoči na socialnem in emocionalnem področju ali pa se ti dve področji zanemarja,
- kakšna je potreba po pomoči na socialnem oziroma emocionalnem področju nadarjenih.

V raziskavo je bilo vključenih 299 učiteljev iz 31-ih osnovnih šol v Sloveniji. Merski instrumentarij, namenjen učiteljem, je bil Vprašalnik za učitelje o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence, ki sem ga za potrebe raziskave oblikovala sama.

Poleg učiteljev je bilo v raziskavo vključenih tudi 30 svetovalnih delavcev, zaposlenih na osnovnih šolah v Sloveniji, ki so na podlagi analize vseh individualiziranih programov za nadarjene na njihovi šoli izpolnili Kontrolni seznam

(*check-list*) za analizo individualiziranih programov za nadarjene učence in označili, ali se posamezna oblika dela in aktivnosti pojavlja v individualiziranih programih za nadarjene.

V raziskavi se kombinirata kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristop. V okviru kvantitativnega pristopa so bile na podlagi predhodne faktorizacije Vprašalnika za učitelje uporabljene metode hi kvadrat preizkus za delež, t test za en vzorec ter t test za neodvisna vzorca. V okviru kvalitativnega pristopa pa so bili odgovori razčlenjeni na enote – kode, tem je sledil izbor relevantnih pojmov, povezovanje pojmov v kategorije ter definiranje kategorij, ki so bile nato med seboj primerjane, analizirane ter razporejene v domnevne odnose. Sledilo je oblikovanje končne teoretične formulacije- opis osnovne klasifikacije ter opis enostavnih odnosov med pojmi in kategorijami. Namen oblikovanja končne teoretične formulacije je bilo urejanje množice odgovorov ter iskanju povezav med njimi.

Raziskava je primarno osredotočena na učiteljev pogled na oblike dela in aktivnosti za nadarjene, na njegova spoznanja, opažanja in izkušnje, saj tovrstni podatki lahko bistveno pripomorejo k izboljšanju dela z nadarjenimi učenci ter reševanju težav nadarjenih na socialnem oziroma emocionalnem področju razvoja.

Ugotovljeno je bilo, da več kot polovica učiteljev opaža težave na socialnem oziroma emocionalnem področju pri tistih nadarjenih učencih, ki jih poučuje. Tako kot na podlagi teorije je tudi iz rezultatov mogoče sklepati, da veliko število nadarjenih učencev potrebuje pomoč na socialnem oziroma emocionalnem področju razvoja. Pri teh učencih je nujno potrebno v individualizirane programe načrtno vključiti tudi tiste oblike dela in aktivnosti, ki obsegajo pomoč oziroma razvijanje socialnega ali emocionalnega področja nadarjenih. Namen te pomoči je tudi v tem, da se prepreči morebitne kasnejše, bolj zaostrene težave posameznika (perfekcionizem, anksioznost, depresije, nagnjenost k samomoru, socialna odtujenost ipd.).

Kljub temu da je veliko učiteljev opazilo, da imajo nadarjeni težave na omenjenih področjih razvoja, pa obstaja velika verjetnost, da tovrstnih težav niso opazili pri vseh nadarjenih. Vprašanje je, koliko nadarjenih skriva svoje težave in so jih učitelji spregledali. Hkrati pa je vprašljivo, ali se zlasti mlajši nadarjeni učenci določenih

težav na socialnem oziroma emocionalnem področju sploh zavedajo oziroma se mogoče niti ne zavedajo, da bi lahko živeli bolj kvalitetno ter harmonično življenje.

Z raziskavo je bilo ugotovljeno, da se zdi učiteljem najpomembnejše izvajanje oblik dela in aktivnosti, ki spodbujajo predvsem razvoj kognitivnega področja (dodatni pouk, priprava za udeležbo na tekmovanjih, notranja diferenciacija). Pomembno pa se jim zdi tudi izvajanje tistih oblik dela in aktivnosti, ki nadarjenemu posredno preko dela oziroma učenja zagotavljajo možnosti za druženje, pridobivanje izkušenj na socialnem področju, urjenje socialnih veščin in učenje funkcioniranja v skupini. Nadarjeni se kot del skupine oziroma član tima na tak način uči strpnosti ter sodelovanja in hkrati razvija občutek pripadnosti. Učitelji so kot zelo pomembne tovrstne oblike dela in aktivnosti še posebej izpostavili naslednje: kreativne delavnice, pomoč nadarjenega sošolcu, vključevanje nadarjenih v športne, kulturne in druge dejavnosti, poletni tabori, izdelava seminarskih ali raziskovalnih nalog ter kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela. S tem se nadarjenemu omogoči, da je del skupine ter da znotraj te skupine spoznava nove prijatelje s podobnimi interesi. Take oblike dela in aktivnosti so preventivni ukrep pred tem, da bi nadarjeni maskiral svojo nadarjenost v želji po sprejetosti med vrstniki. Poleg tega je tako manj možnosti, da bi bil nadarjeni osamljen oziroma da bi se socialno izoliral.

Poleg spodbujanja socialnega področja nadarjenih se glede na rezultate raziskave zdi učiteljem pomembno tudi spodbujanje pozitivne samopodobe nadarjenega ter razvijanje pozitivnega samovrednotenja (emocionalno področje).

Rezultat raziskave je tudi ugotovitev, da učitelji nadgrajujejo Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 2009) z lastnimi idejami, saj glede na potrebe nadarjenih iščejo nove pristope k delu z nadarjenimi. Največ je poudarka na razvijanju socialnega področja nadarjenega.

Iz primerov dobre prakse pri delu z nadarjenimi se je izkazalo, da je pomembno izvajati naslednje oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oziroma emocionalno področje razvoja nadarjenih: socialne igre, učenje obvladovanja čustev,

spodbujanje izražanja čustev, pomoč nadarjenemu pri vključevanju v socialno okolje ter kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela.

Rezultati raziskave kažejo, da je nadarjenega potrebno navajati na samostojnost ter odgovornost do sebe in drugih. Potrebno jim je ponuditi možnost, da se vključijo v prostovoljno delo in sodelujejo pri dobrodelnih dejavnostih. Poleg tega je pomembno, da oblike dela in aktivnosti, namenjene nadarjenim, izhajajo iz notranje motivacije nadarjenega ter temeljijo na svobodni izbiri. Nadarjeni naj bodo samoiniciativni, prosti čas pa naj si sami organizirajo v skladu s svojimi željami in interesi.

Iz rezultatov je razviden tudi problem, da nadarjeni ne želijo biti vključeni v oblike dela in aktivnosti, ki so jim na voljo. Problem lahko nastopi zato, ker nadarjeni skušajo prikriti svojo nadarjenost in ne želijo izstopati ter biti drugačni. Težava pa je lahko tudi v tem, da so z določenimi oblikami dela in aktivnosti nadarjeni preveč usmerjeni ter se zanje ne odločijo sami na podlagi lastnih želja ter interesov. Hkrati se pojavlja tudi problem prezasičenosti nadarjenih z različnimi dejavnostmi. Nadarjene se preveč »okupira« z različnimi dejavnostmi, zato nimajo veliko prostega časa, s katerim bi razpolagali. Kljub temu pa je nadarjene včasih potrebno usmeriti v določeno aktivnost/delavnico, zlasti ko gre za reševanje težav na socialnem ter emocionalnem področju.

Na podlagi analize individualiziranih programov je bilo ugotovljeno, da v individualiziranih programih ni vključenih dovolj oblik dela in aktivnosti, ki se nanašajo na socialno oziroma emocionalno področje razvoja nadarjenih, kar namiguje na to, da se te oblike dela in aktivnosti v praksi manj oziroma premalo izvajajo. To je presenetljivo, saj je glede na rezultate raziskave potrebno in pomembno, da se izvaja oblike dela in aktivnosti, ki nanašajo na socialno oziroma emocionalno področje razvoja nadarjenih. Učiteljem se namreč zdijo zelo pomembne tudi določene oblike dela in aktivnosti, ki se nanašajo na spodbujanje in pomoč na socialnem področju razvoja nadarjenih. Poleg tega več kot polovica učiteljev opaža, da imajo nadarjeni težave na socialnem oziroma emocionalnem področju.

Pri oblikovanju individualiziranih programov se večinoma upošteva potrebe nadarjenih na kognitivnem področju ter se uporablja ustaljene oblike dela in aktivnosti za delo z nadarjenimi, kot so npr. dodatni pouk ter priprava nadarjenih za udeležbo na tekmovanjih. Ob tem je potrebno opozoriti na določeno previdnost pri nenehnem poudarjanju pomembnosti visokih dosežkov nadarjenega, kar lahko vodi v to, da nadarjeni skuša biti za vsako ceno uspešen ter je hkrati odvisen od občudovanja svoje odličnosti, kar pa lahko nadalje vodi v perfekcionizem. Ni dobro, da si nadarjeni gradi samopodobo le na doseganju visokih dosežkov.

Ugotovljeno je bilo, da niso vsi učitelji zadosti oziroma ustrezno informirani o nadarjenih, še zlasti o njihovih posebnih potrebah na socialnem oziroma emocionalnem področju. Zaskrbljujoč je podatek, da se slabi dve tretjini učiteljev nista nikoli udeležili izobraževanja o nadarjenih, kljub temu da je na razpolago veliko takih izobraževanj. Učitelje je potrebno dodatno izobraziti ter usposobiti za delo z nadarjenimi. Zavedati se je potrebno, da imajo učitelji veliko vlogo pri delu z nadarjenimi učenci. Oni so namreč tisti, ki sodelujejo pri evidentiranju in identifikaciji nadarjenih učencev, torej morajo imeti veliko znanja o lastnostih nadarjenih, da jih lahko prepoznajo. Kasneje kot člani tima sodelujejo pri oblikovanju individualiziranih programov in večino oblik dela in aktivnosti tudi izvajajo. Poleg tega so nadarjenemu za zgled ter z njim preživijo veliko časa. Ker imajo vpogled v razredno dinamiko ter veliko izkušenj s tem, kako razred kot skupina funkcionira, lahko hitro opazijo, ali ima učenec težave zlasti na socialnem pa tudi emocionalnem področju. Zaradi tako obsežne vloge, kot jo imajo učitelji pri delu z nadarjenimi, jih je potrebno ustrezno usposobiti in izobraziti. Glede na rezultate, da več kot polovica učiteljev opaza, da imajo nadarjeni težave na socialnem oziroma emocionalnem področju ter da so tisti učitelji, ki so se udeležili izobraževanja o nadarjenih, prepoznali več nadarjenih, ki imajo težave na omenjenih področjih, je zelo pomembno, da so učitelji ne samo ustrezno izobraženi o lastnostih nadarjenih ter o delu z njimi, temveč tudi o težavah nadarjenih na socialnem oziroma emocionalnem področju ter oblikah pomoči na teh dveh področjih.

Zgovoren podatek je tudi opomba učiteljev, da imajo nadarjeni že vsega dovolj ter da že tako ali tako ni dovolj časa in energije za še dodatno delo- v tem primeru delo z nadarjenimi učenci. Poleg razumevanja preobremenjenosti učiteljev je še vseeno

potrebno razmisliti o tem, koliko so motivirani za delo z nadarjenimi ter kako jih motivirati za udeležbo na izobraževanjih o nadarjenih in za delo z njimi. Menim, da če učitelji zaznajo resnost problemov, ki jih lahko imajo nadarjeni, so toliko bolj pripravljeni vložiti trud v dodatno delo z njimi. Tudi pri učiteljih je zelo pomembna notranja motivacija.

Zaradi preobremenjenosti učiteljev ter glede na to, da niso vsi učitelji, ki delajo z nadarjenimi, tudi ustrezno informirani o nadarjenih, bi bilo smiselno razmisliti o zaposlitvi strokovnjaka, ki bi prevzel vso odgovornost v zvezi z oblikovanjem individualiziranih programov za nadarjene, vodenjem različnih oblik dela in aktivnosti in načrtnem delu na področju socialnega ter emocionalnega razvoja nadarjenih. Rešitev več težav hkrati bi bila tudi zagotovitev priložnosti nadarjenim učencem, da bi pomagali pripravljati individualizirane programe ter izvajati določene oblike dela in aktivnosti (na primer voditi krožek za nadarjene ipd.).

Smiselno bi bilo predstaviti dobro prakso tistih šol, ki so preko različnih oblik dela in aktivnosti poskrbele za socialni oziroma emocionalni razvoj nadarjenih učencev. Ena izmed zelo uspešnih oblik dela in aktivnosti je na primer klub za nadarjene.

Bistvo celotnega magistrskega dela je opozoriti, da ima veliko nadarjenih težave na socialnem oz. emocionalnem področju ter da zaradi tega potrebujejo tudi ustrezno pomoč. Kljub temu da nadarjeni potrebujejo miselne izzive, jih je po mojem mnenju potrebno najprej ustrezno izobraziti za življenje, šele nato za uspeh. Namen odkrivanja nadarjenih in delo z njimi ni v tem, da se ustvarja neko elito oziroma da se nadarjene etiketira, temveč v tem, da tudi nadarjeni, kot otroci s posebnimi potrebami, prejmejo pomoč, znanje ter spodbude na šibkejših področjih, zaradi katerih se včasih spopadajo z drugačnimi, včasih celo veliko večjimi težavami kot njihovi vrstniki.

Ob tem pa se ni mogoče izogniti dejstvu, da se ne da vedno pomagati vsem tistim nadarjenim, ki pomoč potrebujejo. Vendar če bo že eden imel boljšo kvaliteto življenja in ne bo trpel zaradi odtujenosti, perfekcionizma, anksioznosti ali celo misli na samomor, je bilo in bo vse skupaj vredno truda.



V nadaljnjem raziskovanju bi bilo smiselno preveriti, kakšne težave imajo nadarjeni na socialnem in emocionalnem področju oziroma v kolikšni meri se te težave pojavljajo. V prihodnje bi bilo smiselno zasnovati raziskavo z ustreznimi psihološkimi testi ter pridobiti podatke o tovrstnih težavah za vse nadarjene učence. Na ta način bi se lahko ustrezno oblikovalo individualizirane programe v smislu zagotavljanja pomoči na socialnem ali emocionalnem področju. Smiselno pa bi bilo tudi direktno vprašati nadarjene o obsegu ter vrsti njihovih težav. V to raziskavo bi bilo potemtakem potrebno vključiti starejše nadarjene učence, saj se mlajši dostikrat niti ne zavedajo, da imajo težave na socialnem oziroma emocionalnem področju oziroma o tako abstraktnih pojmih niti ne razmišljajo. V prihodnje bi bilo dobro tudi z longitudinalno študijo ugotoviti, kako se težave nadarjenih na socialnem oziroma emocionalnem področju z leti spreminjajo in kaj natančno se dogaja v adolescenci. Ugotoviti bi bilo tudi potrebno, pri katerih letih so te težave najbolj prisotne.

## 8. LITERATURA

1. Adlešič, I., Jerman, J. (2008). Primerjava samopodobe nadarjenih učencev in njihovih vrstnikov. V: Ferbežer, I., Monks, F. J. (ured.), Holistični pogled na nadarjenost Ljubljana: MIB, 87-94.
2. Ambrožič, M. (2008). Anketna metoda. V: Šauperl, A. (ured.), Raziskovalne metode v bibliotekarstvu, informacijski znanosti in knjigovodstvu. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigovodstvo, 23-52.
3. Artač, J. (2009). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Odkrivanje\\_in\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_ucenci.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf), (12. 12. 2009).
4. Balzac, S. R. (2009). Maintaining Motivation: It's a Marathon! [http://sengifted.org/articles\\_social/balzac\\_maintaining\\_motivation.shtml](http://sengifted.org/articles_social/balzac_maintaining_motivation.shtml), (12. 12. 2009).
5. Battelli, C., Fatur, S., Sedmak, A. (1994). Piranski dnevi ustvarjalnih otrok-DUO. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str.: 187-190.
6. Bezenšek, J. (1994). Vloga družine nadarjenega otroka v premagovanju konfliktnih situacij. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 247-251.
7. Bezić, T. (1994). Šolsko svetovalno delo in nadarjeni otroci in mladostniki. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 73-80.
8. Bezić, T. (2006). Individualizirani program vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca. V: Bezić, T. (ured.), Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 70- 82.
9. Bezić, T. (2006). Operacionalizacija Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V: Bezić, T. (ured.), Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 20-43.
10. Bezić, T. (2006). Svetovanje nadarjenim učencem. V: Bezić, T. (ured.), Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 83-90.
11. Blanke, E. A. (1994). Cilji in ukrepi za pospeševanje razvoja nadarjenih v Zvezni republiki Nemčiji. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 90-97.
12. Blažič, A. (1994). Vpliv socialnega okolja na razvoj nadarjenih. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str.: 107-114.
13. Blažič, A. (2006). Klub kot alternativna oblika dela z nadarjenimi učenci. V: Bezić, T. (ured.), Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 123-134.
14. Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 55-61.

15. Boben, D. (2006). Identifikacija po Konceptu in pripomočki zanjo. V: Bezić, T. (ured.), Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 54-69.
16. Brinar Huš, M. (2006). Svetovalni program za delo z nadarjenimi učenci. V: Bezić, T. (ured.), Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 91-101.
17. Bucik, V. (1997). Osnove psihološkega testiranja. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
18. Buescher, T. M. (2003). Helping adolescents adjust to giftedness. [http://www.sengifted.org/articles\\_social/BuescherHigham\\_HelpingAdolescentsAdjust.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/BuescherHigham_HelpingAdolescentsAdjust.shtml), (12. 12. 2009).
19. Cronin, A. (2003). Asynchronous development and sensory integration intervention in the gifted and talented population. [http://www.sengifted.org/articles\\_social/Cronin\\_AsynchronousDevelopmentandSIIIntervention.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/Cronin_AsynchronousDevelopmentandSIIIntervention.shtml), (12. 12. 2009).
20. Cross, L. T., Gust-Brey, K., Bonny Ball, P. (2002). A Psychological Autopsy of the Suicide of an Academically Gifted Student: Researchers' and Parents' Perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 46, 247-264.
21. Cross, T. L. (2001). Social/Emotional Needs: The Rage of Gifted Students. [http://www.sengifted.org/articles\\_social/Cross\\_SocialEmotionalNeedsTheRage.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/Cross_SocialEmotionalNeedsTheRage.shtml), (12. 12. 2009).
22. Cross, T. L. (2002). Competing with myths about the social and emotional development of gifted students. [http://www.sengifted.org/articles\\_social/Cross\\_CompetingWithMythsAboutTheSocialAndEmotionalDevelopment.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/Cross_CompetingWithMythsAboutTheSocialAndEmotionalDevelopment.shtml), (12. 12. 2009).
23. Cross, T. L., Gust-Brey, K., Ball, P. B. (2002). A Psychological Autopsy of the Suicide of an Academically Gifted Student: Researchers' and Parents' Perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 46, 247-264.
24. Cugmas, Z. (1994). Razvoj zaznave lastne šolske kompetence pri nadarjenih otrocih. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 257-261.
25. Dabrowski, K. (1996). Multilevelness of Emotional and Instinctive Functions. *Lubin: Towarzystwo naukowe, Katolickiego uniwersytetu lubelskiego*, 13-22, 71-78.
26. Davis, G. A., Rimm, B. S. (1998). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
27. Delisle, J. (2003). Risk-taking and risk-making: Understanding when less than perfection is more than acceptable. [http://www.sengifted.org/articles\\_social/Delisle\\_RisktakingAndRiskmaking.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/Delisle_RisktakingAndRiskmaking.shtml), (12. 12. 2009).
28. Delisle, J. R. (2002). Do we know if gifted children are being served appropriately? [http://www.sengifted.org/articles\\_learning/Delisle\\_DoWeKnowIfGiftedChildrenAreBeingServed.shtml](http://www.sengifted.org/articles_learning/Delisle_DoWeKnowIfGiftedChildrenAreBeingServed.shtml), (12. 12. 2009).
29. Demchak, M. A. (1997). *Teaching Students With Severe Disabilities in Inclusive Settings*. Washington: Innovations.
30. DeVries, A. R. (2003). Appropriate expectations for the gifted child. [http://www.sengifted.org/articles\\_social/DeVries\\_AppropriateExpectationsForTheGiftedChild.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/DeVries_AppropriateExpectationsForTheGiftedChild.shtml), (12. 12. 2009).
31. Dobnik, B. (1998). Identifikacija in delo z nadarjenimi učenci- sodelovanje

- učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev. V: Bezić, T. (ured.), Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 101-122.
32. Edmunds, A. L., Edmunds, G. A. (2005). Sensitivity: A double-edged sword for the pre-adolescent and adolescent child. *Roeper Review*, Winter, 69-77.
  33. Emmett, J. D., Minor, C. W. (1993). Career Decision-Making Factors in Gifted Young Adults. *Career Development Quarterly*, 41, 350-367.
  34. Farič, D. (2008). Pomen prekomerne razdražljivosti pri nadarjenih učencih. V: Ferbežer, I., Monks, F. J (ured.), *Holistični pogled na nadarjenost*. Ljubljana: MIB, 118-125.
  35. Ferbežar, I. (1994). Kmečki nadarjeni učenci. V: Blažič, M. (ured.), *Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 263-271.
  36. Ferbežer, I. (1998). Identifikacija in razvijanje nadarjenosti. V: Bezić, T. (ured.), *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 33-66.
  37. Ferbežer, I. (1999). Individualizirano izobraževanje nadarjenih učencev v ZDA. *Pedagoška obzorja*, 14, št. 5-6, 225-237.
  38. Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti. *Nova Gorica: Educa*, 7-45, 73-78, 165-171, 331-335.
  39. Ferbežer, I., Težak, S., Korez, I. (2008). *Samopodoba nadarjenih otrok*. Radovljica: Didakta.
  40. Flere, S. (2000). *Sociološka metodologija. Temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
  41. Gaberšek, H. (2006). *Nadarjenost - dar ali težava? Magistrsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
  42. Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.
  43. Green, S. B., Salkind, N. J., Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows. Analyzing and Understanding Data*. New Jersey: Prentice- Hall.
  44. Greenspan, S. I. (2009). Izjemni otroci: pomagajte svojemu otroku, da razvije deset osnovnih lastnosti za srečno in zdravo življenje. Tržič: Učila.
  45. Grobman, J. (2006). Underachievement in Exceptionally Gifted Adolescents and Young Adults. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 199-210.
  46. Grobman, J. (2006). Underachievement in Exceptionally Gifted Adolescents and Young Adults: A Psychiatrist's View. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 4, 199-210.
  47. Gross, M. U. M. (1998). The "me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. [http://www.sengifted.org/articles\\_social/Gross\\_TheMeBehindTheMask.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/Gross_TheMeBehindTheMask.shtml), (12. 12. 2009).
  48. Gross, M. U. M. (2002). »Play Partner« or »Sure Shelter«: What gifted children look for in friendship. *SENG Newsletter*, 2 (2), 1-3.
  49. Heller, K. A. (2005). Education and Counseling of the Gifted and Talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27 (2), 191-210.
  50. Herbert, T. P., Matthew, T. M. (2007). The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 136-151.
  51. Hollingworth, L. S. (1930). *The Child of Very Superior Intelligence as a*

- Special Problem in Social Adjustment. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 149 (3), 151-159.
52. Hollingworth, L. S. (1939). Problems of Relationship between Elementary and Secondary Schools in the Case of Highly Intelligent pupils. *Journal of Educational Sociology*, 13 (2), 90-102.
  53. Hrnčič, B. (2001). Obogatitveni program- delo z nadarjenimi učenci. *Vzgoja in izobraževanje*, 32, št. 1, 50- 54.
  54. Hrovat, T. (2008). Učna in socialna samoučinkovitost nadarjenih učencev. V: Ferbežer, I., Monks, F. J. (ured.), *Holistični pogled na nadarjenost*. Ljubljana: MIB, 95-103.
  55. Jukić, S. (2002). Z nadarjenimi učenci morajo delati nadarjeni učitelji. *Didactica Slovenica*, 3-4, letnik 17, 22- 29.
  56. Juriševič, M. (2009). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli: stanje in perspektive. *Psihološka obzorja*, 18, 153-168.
  57. Karnes, F. A., Nugent, S. A. (2002). Influential People in Gifted Education. *Gifted Child Today*, 25 (1), 30-39.
  58. Kastelic Hočevnar, M. (2003). Problemi, s katerimi se srečujejo nadarjeni in premagovanje le-teh. V: Blažič, M. (ured.), *Nadarjeni med teorijo in prakso*. Novo Mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče, 182-189.
  59. Kaufmann, F. A., Harrel, G., Milam, C. P., Woolverton, N., Miller, J. (1986). *Journal of Counseling and Development*, 64, 576-578.
  60. Kavkler, M. (1994). Nadarjeni otrok z učnimi težavami (študij primera). V: Blažič, M. (ured.), *Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 217-224.
  61. Kerr, B., Sodano, S. (2003). Career Assessment with Intellectually Gifted Students. *Journal of Career Assessment*, 11, 168-186.
  62. Kobal, E. (1994). Nacionalni program uvajanje ljudi v znanost in tehnologijo in nadarjeni. V: Blažič, M. (ured.), *Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 42-48.
  63. Končar, M. (1997). Učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli: vodnik za specialne pedagoge, ki delajo z učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
  64. Koren, I. (1994). Znanstveno – raziskovalno delo na področju nadarjenosti. V: Blažič, M. (ured.), *Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 34-41.
  65. Košir, K., Pečjak, S. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, 4- 75, 132-138.
  66. Krajnc, A. (1994). Nadarjeni nenadarjeni. V: Blažič, M. (ured.), *Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 115-122.
  67. Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
  68. Kroflič, B. (2003). Študija primera kot metoda preučevanja vprašanj nadarjenosti in usposabljanja za delo z nadarjenimi. *Didactica Slovenica*. Pedagoška obzorja, 18, 3-4.
  69. Kukanja, M. (2009). Značilnosti nadarjenih učencev.  
[http://209.85.135.132/search?q=cache:Bz1ckk6254MJ:www.zrss.si/doc/ZGO\\_ZNA%C4%8CILNOSTI%2520IN%2520DELO%2520Z%2520NADARJE\\_NIMI.doc+zna%C4%8Dilnosti+nadarjenih+u%C4%8Dencev&cd=2&hl=sl&](http://209.85.135.132/search?q=cache:Bz1ckk6254MJ:www.zrss.si/doc/ZGO_ZNA%C4%8CILNOSTI%2520IN%2520DELO%2520Z%2520NADARJE_NIMI.doc+zna%C4%8Dilnosti+nadarjenih+u%C4%8Dencev&cd=2&hl=sl&)

- [ct=clnk&gl=si](#), (12. 12. 2009).
70. Kušar, M. (2008). Izboljšave pri delu z nadarjenimi učenci. v: Holistični pogled na nadarjenost (ured.: Ferbežer, I., Monks, F. J.). Ljubljana: MIB, 177-181.
  71. Kužner, P. (2008). Šolsko svetovalno delo s starši nadarjenih otrok. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
  72. Lendovski, D. (1985). Uloga odgajatelja, defektologa i članova stručnog tima u provođenju programa rada s djecom s teškoćama u razvoju. V: Levandovski, D. (ured.), Djeca s teškoćama u razvoju u programima društvene brige o djeci predškolskog uzrasta. Zagreb: Velebit, OOUR Grafotisak.
  73. Likar, D. (1999). Delo z nadarjenim otrokom- študija primera. Diplomsko naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
  74. Lind, S. (2001). Overexcitability and the gifted. The SENG Newsletter. 2001, 1(1) 3-6.
  75. Lovecky, D. V. (1986). Can You Hear the Flowers Singing? Issues for Gifted Adults. Journal of Counseling and Development, 64, 572-575.
  76. Lubinski, D., Benbow, C. P., Ryan, J. (1995). Stability of Vocation Interests Among the Intellectually Gifted From Adolescence to Adulthood: A 15-Year Longitudinal Study. Journal of Applied Psychology, 80, 196-200.
  77. Maček, D. (2001). Delo z nadarjenimi učenci na osnovni šoli Šmarje pri Jelšah. Didakta, št. 60/61, letnik XI, 96- 98.
  78. Makarovič, J. (1985). Odkrivanje talentov. Ljubljana: Mladinska knjiga.
  79. Makarovič, J. (1994). Kaj smo na slovenskem storili za nadarjene in česa nismo. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 26-33.
  80. Makarovič, J. (2002). Nadarjenost v psihološkem in družbenem kontekstu. Pedagoška obzorja, 2, 3-11.
  81. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, 135- 150, 221- 257.
  82. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). Socialni in moralni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ured.), Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 451- 467.
  83. Maureen, N. (2006). Dimensions of underachievement, Difficult Contexts, and Perceptions of Self. Roeper Review, 28, 196-202.
  84. Mesec, B. (1997). Metodologija raziskovanja v socialnem delu II. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo, 19- 70.
  85. Mesec, B. (1997). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
  86. Meško, M. (2003). Družina in spodbujanje razvoja nadarjenih učencev. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
  87. Može, I. (2005). Pojmovanje učne neuspešnosti nadarjenih učencev. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
  88. Musek, J., Pečjak, V. (1997). Psihologija. Ljubljana: Educy.
  89. Nagel, W. (1987). Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih: svetovalec za starše in učitelje. Ljubljana: DZS.
  90. Nagy, M. (2006). Model vodenja kreativne delavnice. V: Bezić, T. (ured.), Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 102-122.

91. Novak, B. (1994). Nadarjeni in razvoj. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 281-288.
92. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci.  
[http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/dev\\_etletka/program\\_drugo/Odkrivanje\\_in\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_ucenci.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/dev_etletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf)  
(24.3.2009).
93. Perrone, K. M., Webb, L. K., Wright, S. L., Jackson, Z. V., Ksiazak, T. M. (2006). Relationship of Spirituality to Work and Family Roles and Life Satisfaction Among Gifted Adults. *Journal of Mental Health Counseling*, 28, 253-268.
94. Perrone, P. (1986). Guidance Needs of Gifted Children, Adolescents and Adults. *Journal of Counseling and Development*, 64, 564-566.
95. Piciga, D., Tancig, S. (1994). Konceptcija učenja in poučevanja pri delu z mladimi raziskovalci. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 81-89.
96. Piechowski, M. M., Miller, N. B. (1995). Assessing Developmental Potential in Gifted Children: A Comparison of Methods. *Roeper Review*, 17 (3), 176.
97. Poročila o analizah Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.  
<http://www.zrss.si/default.asp?rub=4032>, (12. 12. 2012).
98. Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
99. Shimoff, M. (2009). Srečni kar tako. Ljubljana: Vale-Novak.
100. Silverman, L. K. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72, 36-58.
101. Silverman, L. K. (2003a). Developmental phases of social development.  
[http://www.sengifted.org/articles\\_social/Silverman\\_DevelopmentalPhasesOfSocialDevelopment.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/Silverman_DevelopmentalPhasesOfSocialDevelopment.shtml), (12. 12. 2009).
102. Silverman, L. K. (2003b). Promoting positive social development.  
[http://www.sengifted.org/articles\\_social/Silverman\\_PromotingPositiveSocialDevelopment.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/Silverman_PromotingPositiveSocialDevelopment.shtml), (12. 12. 2009).
103. Soldo, N. (1985). Opservacija: dijagnostika teškoča u razvoju djece. V: Levandovski, D. (ured.), Djeca s teškočama u razvoju u programima društvene brige o djeci predškolskog uzrasta. Zagreb: Velebit, OOUR Grafotisak.
104. Sternberg, R. J. (2005). WICS: A Model of Giftedness in Leadership. *Roeper Review*, 28 (1), 37-44.
105. Strmčnik, F. (1994). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 9-25.
106. Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V: Bežič, T. (ured.), Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 11-31.
107. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. (1997). Restructuring Special Programs to Reflect the Distinction Between Children's and Adults' Experiences With Giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72, 101-116.
108. Sword, L. K. (2003). Emotional Intensity in Gifted Children.  
[http://www.sengifted.org/articles\\_social/Sword\\_EmoionalIntensityInGiftedChildren.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/Sword_EmoionalIntensityInGiftedChildren.shtml), (11. 1. 2010).

109. Šauperl, A. (2008). Kvalitativne raziskovalne metode. V: Šauperl, A. (ured.), Raziskovalne metode v bibliotekarstvu, informacijski znanosti in knjigovodstvu. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigovodstvo, 149-162.
110. Šauperl, A. (2008). Zasnova znanstvenega dela. V: Šauperl, A. (ured.), Raziskovalne metode v bibliotekarstvu, informacijski znanosti in knjigovodstvu. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigovodstvo, 12-22.
111. Šauperl, A. (2008). Znanstveno raziskovanje. V: Šauperl, A. (ured.), Raziskovalne metode v bibliotekarstvu, informacijski znanosti in knjigovodstvu. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigovodstvo, 7-11.
112. Škoflek, I. (1994). Nadarjeni otroci v nekaterih specifičnih družinskih situacijah. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 289-294.
113. Škofca, M. (2005). Didaktični vidiki dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
114. Švagan, J. (2005). Vloga defektologa pri delu z nadarjenimi. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
115. Terman, L. (1954). The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent. Stanford University, 9, 221-230.
116. Težak, S., Željeznov Seničar, M., Vtič, V. (2008). Razvijanje čustvenega in socialnega področja nadarjenih učencev v klubu nadarjenih. V: Ferbežer, I., Monks, F. J. (ured.), Holistični pogled na nadarjenost. Ljubljana: MIB, 138-146.
117. Tomažević Savnik, L., Šlibar, Z. (1994). Kakšni so Zoisovi štipendisti v ljubljanski regiji. V: Blažič, M. (ured.), Nadarjeni: Stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 295-300.
118. Volf, E. (1996). Socialni razvoj nadarjenega otroka. Kako mu pomagati? Diplomsko naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
119. Zabukovec, V. (2008). Akcijsko raziskovanje. v: Raziskovalne metode v bibliotekarstvu, informacijski znanosti in knjigovodstvu (ured.: Šauperl, A.). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigovodstvo, 133-148.
120. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996). Uradni list Republike Slovenije, 3.
121. Zakon o osnovni šoli (ZOSn). (1996). Uradni list Republike Slovenije, 12.
122. Zupančič, M. (2004). Predmet in zgodovina razvojne psihologije. V: Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ured.), Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 8- 12.
123. Žagar, D. (2005). Značilnosti nadarjenih otrok, njihovo odkrivanje in izobraževanje. V: Jurak, G. (ured.), Športno nadarjeni otroci in mladina v slovenskem šolskem sistemu. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo: Univerza na Primorskem, Znanstveno- raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Založba Annales, 9-23.
124. Žagar, D. (2006). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V: Bezić, T. (ured.), Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 10-19.



125. Žumer, M. (2008). Ekspertna študija. V: Šauperl, A (ured.), Raziskovalne metode v bibliotekarstvu, informacijski znanosti in knjigovodstvu. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigovodstvo, 123-132.

## **PRILOGE**

Priloga 1: Vprašalnik za učitelje o pomembnosti izvajanja oblik dela in aktivnosti za nadarjene učence (VZU)

## Anketni vprašalnik

Najprej vas prosim, da posredujete naslednje splošne podatke:

1. Spol: ŽENSKI MOŠKI

2. Starost: \_\_\_\_\_ let

3. Doba poučevanja: \_\_\_\_\_ let

4. Predmet, ki ga poučujete: \_\_\_\_\_

5. V kateri triadi poučujete? DRUGA TRETJA

6. Ali ste razrednik? DA NE

7. Ste se že udeležili izobraževanja o nadarjenih? DA NE

8. Dokončana stopnja izobrazbe:

srednja šola ali gimnazija	višja šola	visoka šola ali fakulteta	magisterij, specializacija ali doktorat znanosti
-------------------------------	------------	------------------------------	--

9. Koliko nadarjenih učencev poučujete v letu 2009/2010: \_\_\_\_\_

10. Koliko od teh nadarjenih učencev ima, po Vašem mnenju, težave na naslednjih področjih razvoja:

Število nadarjenih učencev, ki ima težave na <b>socialnem</b> področju:	
Število nadarjenih učencev, ki ima težave na <b>emocionalnem</b> področju:	

Prosim,  
obrnite.

11. Kako pomembno se vam zdi izvajanje prilagojenih oblik dela za nadarjene učence, ki so navedene v vprašalniku (ne glede na to, ali jih izvajate ali ne)?

*Odgovorite s pomočjo lestvice: 1 - nepomembno, 2 - malo pomembno, 3 - srednje pomembno, 4 - pomembno, 5 - zelo pomembno, in sicer tako, da obkrožite ustrezno številko na desni strani.*

dodatni pouk	1	2	3	4	5
priprava za udeležbo na tekmovanjih	1	2	3	4	5
vaje sproščanja – relaksacija	1	2	3	4	5
učenje reševanja konfliktov	1	2	3	4	5
učenje meditacije	1	2	3	4	5
hitrejše napredovanje nadarjenega učenca- akceleracija	1	2	3	4	5
biblioterapija (branje različnih del, zgodb za boljše reševanje čustvenih težav)	1	2	3	4	5
vključevanje nadarjenih v športne, kulturne, in druge dejavnosti	1	2	3	4	5
mladinske delavnice	1	2	3	4	5
vključevanje nadarjenih v poletne tabor	1	2	3	4	5
pomoč nadarjenega učenca sošolcu	1	2	3	4	5
osebno svetovanje nadarjenim učencem	1	2	3	4	5
učenje tehnik za premagovanje stresa	1	2	3	4	5
socialne igre	1	2	3	4	5
vključevanje nadarjenih v sobotne šole	1	2	3	4	5
interakcijske vaje	1	2	3	4	5
učenje obvladovanja čustev	1	2	3	4	5
mentorstvo nadarjenemu učencu	1	2	3	4	5
spodbujanje izražanja čustev	1	2	3	4	5
pomoč nadarjenim učencem pri vključevanju v socialno okolje	1	2	3	4	5
aktivnosti v okviru notranje diferenciacije	1	2	3	4	5
učenje komunikacije	1	2	3	4	5
kreativne delavnice	1	2	3	4	5
svetovanje staršem nadarjenih učencev	1	2	3	4	5
spodbujanje pozitivne samopodobe	1	2	3	4	5
vzporedni programi (pull-out)	1	2	3	4	5
kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela	1	2	3	4	5
izdelava seminarских ali raziskovalnih nalog	1	2	3	4	5
spoznavanje samega sebe (vrednosti in omejitev)	1	2	3	4	5
raziskovalni tabori	1	2	3	4	5
učenje vizualizacije	1	2	3	4	5
ustvarjanje možnosti za socialna druženja nadarjenih učencev	1	2	3	4	5

12. Katere oblike dela za nadarjene, ki v vprašalniku niso navedene, še izvajate na vaši šoli?

---

13. Katere oblike dela za nadarjene bi po vašem mnenju še morali izvajati, ker se vam zdijo pomembne?

---

