



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION



**DVAJSET NAJPOMEMBNEJŠIH
PSIHOLOŠKIH NAČEL
ZA POUČEVANJE IN UČENJE
USTVARJALNIH, TALENTIRANIH IN
NADARJENIH UČENCEV
OD VRTCA DO SREDNJE ŠOLE**

Center za psihologijo v šolah in izobraževanju
Center for Psychology in Schools and Education

DVAJSET NAJPOMEMBNEJŠIH PSIHOLOŠKIH NAČEL ZA POUČEVANJE IN UČENJE USTVARJALNIH, TALENTIRANIH IN NADARJENIH UČENCEV OD VRTCA DO SREDNJE ŠOLE

CENTER ZA PSIHOLOGIJO V ŠOLAH IN IZOBRAŽEVANJU

Sodelujoči

Dr. Linda Brody
Dr. Elissa Brown
Dr. Pamela Clinkenbeard
Dr. Jennifer Cross
Dr. Tracy Cross
Dr. Marta Fulop
Dr. Scott Hunsaker
Dr. Susan Johnsen
Dr. Mojca Jurišević
Dr. Layne Kalbfleisch

Dr. Lannie Kanevsky
Dr. Tonya Moon
Dr. Maureen Neihart
Mattie Oveross
Dr. Anne Rinn
Dr. Heidrun Stoeger
Dr. Rena Subotnik
Dr. Karen Westberg
Dr. Hope Wilson
Dr. Echo Wu

Recenzenti

Mag. Katie de St. Paer
Dr. Rima Binder
Dr. Jeb Puryear
Mag. Michelle Swain
Dr. Matthew Zakreski

Uredniki

Dr. Matthew Makel
Dr. Paula Olszewski-Kubilius
Dr. Jonathan Plucker
Dr. Rena Subotnik

ZVEZA ZA PSIHOLOGIJO V ŠOLAH IN IZOBRAŽEVANJU

Sodelujoči avtorji

Dr. Joan Lucariello (predsednik)
Dr. Sandra Graham
Dr. Bonnie Nastasi
Dr. Carol Dwyer

Dr. Russ Skiba
Dr. Jonathan Plucker
Dr. Mary Pitoniak
Dr. Mary Brabeck

Dr. Darlene DeMarie
Dr. Steven Pritzker
Dr. Rena F. Subotnik,
Mag. G. Maie Lee

Predstavnici za APA-stike

Dr. Rena Subotnik
Mag. Geesoo Maie Lee

Zahvala zdajšnjim in prejšnjim članom *Coalition for Psychology in Schools and Education* ter recenzentom te publikacije:

Dr. Larry Alferink
Dr. Eric Anderman
Dr. Joshua Aronson
Dr. Cynthia Belar
Dr. Hardin Coleman
Dr. Jane Conoley
Dr. Tim Curby

Dr. Robyn Hess
Dr. Randy Kamphaus
Dr. James Mahalik
Dr. Rob McEntarffer
Dr. John Murray
Dr. Sam Ortiz
Dr. Isaac Prilleltensky

Dr. Yadira Sanchez
Dr. Peter Sheras
Dr. Gary Stoner
Dr. Adam Winsler
Dr. Jason Young

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



CRSN
Center za raziskovanje in spoštovanje nadarjenosti

Naslov izvirnika

Top 20 Principles From Psychology for PreK–12 Creative, Talented, and Gifted Students' Teaching and Learning. American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education, 2017

Urednica slovenske izdaje

Dr. Mojca Jurišević

Lektoriranje

Dr. Tomaž Petek

Izdala in založila

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Prevod

Simona Dolšina, Urška Žerak

Priprava

Igor Cerar

Za založnika

Dr. Janez Vogrinc, dekan

Dosegljivo na (URL): <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx>

Ljubljana, oktober 2018

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID=296750336
ISBN 978-961-253-234-5 (pdf)

Predlagani bibliografski sklic:

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2017). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje ustvarjalnih, talentiranih in nadarjenih učencev od vrtca do srednje šole.*

Pridobljeno s <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/principles/index.aspx>

Copyright ©2017 by the American Psychological Association.


To gradivo se lahko reproducira in posreduje brez dovoljenja, vendar je pri tem treba poudariti, da je nastalo pod okriljem Ameriške psihološke zveze. Tega gradiva ni dovoljeno ponatisniti ali prevajati brez predhodnega pisnega dovoljenja založnika. Za dovoljenje se obrnite na: APA, Rights and Permissions, 750 First Street, NE, Washington, DC 20002-4242.

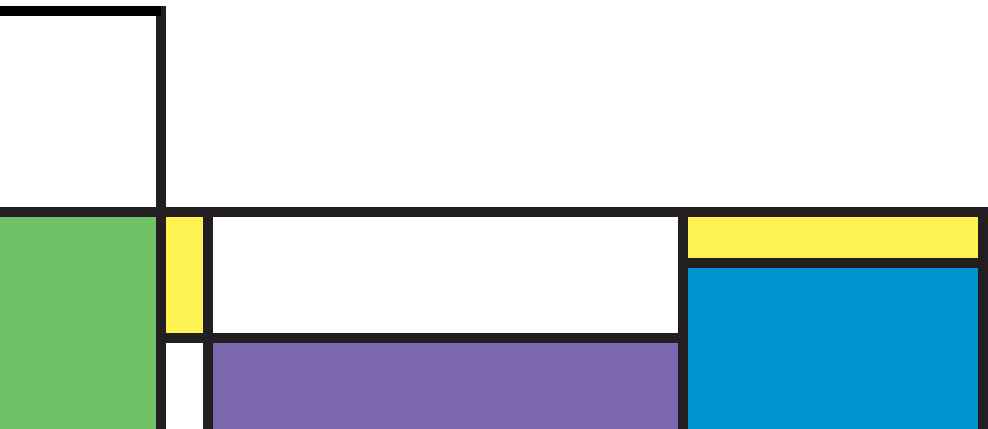
Poročila APA povzemajo sodobna psihološka spoznanja na določenem področju in predlagajo smernice za delo v prihodnje. Ne predstavljajo APA-politike in niso zavezujoča za dejavnosti, ki jih predstavljajo. To poročilo so izdelali: Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju, skupina psihologov z različnih odsekov APA in pridružene skupine.



VSEBINE

Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje ustvarjalnih, talentiranih in nadarjenih učencev od vrtca do srednje šole	5
Uvod	7
Metodologija	9
Dvajset načel	11
Kako učenci mislijo in se učijo? Načela 1–8	11
Kaj učence motivira? Načela 9–12	29
Zakaj so socialni kontekst, medosebni odnosi in dobro čustveno počutje pomembni za učenčovo učenje? Načela 13–15	39
Kako najbolje voditi razred? Načeli 16–17	48
Kako oceniti učenčev napredek? Načela 18–20	52





DVAJSET NAJPOMEMBNEJŠIH PSIHOLOŠKIH NAČEL ZA POUČEVANJE IN UČENJE USTVARJALNIH, TALENTIRANIH IN NADARJENIH UČENCEV OD VRTCA DO SREDNJE ŠOLE

- 1. NAČELO:** Prepričanja oz. zaznave učencev o inteligentnosti in učnih sposobnostih vplivajo na njihove spoznavne procese in učenje.
- 2. NAČELO:** Predznanje učencev vpliva na njihovo učenje.
- 3. NAČELO:** Učencev spoznavni razvoj in učenje nista omejena s splošnimi fazami razvoja.
- 4. NAČELO:** Osnova za učenje je kontekst, zato prenos učenja v nove kontekste ni spontan, ampak ga je treba spodbuditi.
- 5. NAČELO:** Pridobivanje dolgoročnega znanja in spretnosti je v veliki meri odvisno od prakse.
- 6. NAČELO:** Jasna, pojasnjevalna in pravočasna povratna informacija učencem je pomembna za učenje.
- 7. NAČELO:** Samoregulacija učencev pomaga pri učenju. Samoregulacijskih spretnosti se je mogoče naučiti.
- 8. NAČELO:** Učenčevo ustvarjalnost je mogoče spodbujati.
- 9. NAČELO:** Učenci bolj uživajo pri učenju in so uspešnejši, kadar so bolj motivirani notranje kot zunanje.
- 10. NAČELO:** Učenci dlje vztrajajo pri zahtevnejših nalogah in globinsko procesirajo informacije, takrat ko jih vodijo cilji obvladovanja namesto cilji dosežkov.
- 11. NAČELO:** Učiteljeva pričakovanja do učencev vplivajo na priložnosti, ki jih učenci posvečajo učenju, motivacijo učencev in na njihove učne dosežke.
- 12. NAČELO:** Kratkoročni cilji (proksimalni), ki so specifični in zmerno zahtevni, krepijo motivacijo bolj kot dolgoročni cilji (distalni), ki so splošni in prezahtevni.
- 13. NAČELO:** Učenje poteka znotraj različnih socialnih kontekstov.
- 14. NAČELO:** Medosebni odnosi in sporazumevanje so ključni za proces poučevanje – učenje pa tudi za socialni in čustveni razvoj učencev.
- 15. NAČELO:** Dobro čustveno počutje vpliva na učno uspešnost, učenje in na razvoj.
- 16. NAČELO:** Pričakovanja o tem, kakšno naj bosta vedenje v razredu in socialna interakcija, so naučena in jih je mogoče poučevati s preverjenimi načeli vedenja in učinkovitega poučevanja v razredu.
- 17. NAČELO:** Učinkovito vodenje razreda temelji na: a) visokih pričakovanjih, b) dosledni skrbi za pozitivne odnose in na c) zagotavljanju visoke stopnje podpore učencu.
- 18. NAČELO:** Formativno in sumativno ocenjevanje sta pomembna in uporabna načina ocenjevanja, vendar zahtevata različne pristope in razlage.
- 19. NAČELO:** Merjenje spretnosti, znanja in sposobnosti učencev je najbolje izvajati na osnovi ocenjevanja, ki izhaja iz psihološke znanosti in ki ga odlikujejo jasno opredeljeni standardi kakovosti ter nepristranost.
- 20. NAČELO:** Razumevanje rezultatov ocenjevanja je odvisno od jasnosti, ustreznosti in od nepristranosti njegove razlage.



UVOD

Psihologija pomembno prispeva k izboljšanju poučevanja in učenja pri rednem pouku in delu z nadarjenimi učenci. Poučevanje in učenje sta močno povezana s socialnimi in z vedenjskimi dejavniki človeškega razvoja, kot so: spoznavanje, motivacija, socialna interakcija in sporazumevanje. Psihološka znanost s svojimi raziskovalnimi metodami, s pomočjo katerih se ukvarja z obdelavo podatkov, s testiranjem, z merjenjem, omogoča ključen vpogled v učinkovito poučevanje, za učenje spodbudno razredno okolje in v primerne načine ocenjevanja ter je za prakso dela z nadarjenimi zelo dober vir informacij. V tej publikaciji je predstavljenih dvajset najpomembnejših psiholoških načel (načel »top 20«), ki so lahko izjemno koristna v kontekstu poučevanja in učenja od vrtca do osnovne in srednje šole ter tudi v (šolski) praksi dela z nadarjenimi. Vsako načelo je poimenovano in opisano, podprto z ustrežno literaturo ter obravnavano z vidika njegove praktične uporabnosti pri delu z nadarjenimi.

Načela je za strokovno uporabo v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah od vrtca do srednje šole prepoznala in najprej pripravila skupina psihologov, znana pod imenom **Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju**, v okviru Ameriške psihološke zveze (APA). Pred vami je razširjena različica z dodanimi informacijami, relevantnimi za kontekst dela z nadarjenimi učenci. Ti strokovnjaki so bili odlična zasedba za prenos psiholoških spoznanj v praktično uporabo v razredu, saj prihajajo s širokega spektra različnih psiholoških poddisciplin, kot so na primer: evalviranje, merjenje in statistika, razvojna psihologija, psihologija osebnosti in socialna psihologija, psihologija estetike, ustvarjalnosti in umetnosti, psihologija dela in organizacij, psihologija v izobraževanju, šolska psihologija, psihologija svetovanja, psihologija skupnosti, psihologija žensk, psihologija medijev in tehnologije, psihologija skupine in skupinska psihoterapija, psihološke študije moških in moškosti ter klinična psihologija otrok in mladostnikov.

V skupini so prav tako sodelovali psihologi predstavniki skupin strokovnih delavcev v izobraževanju, znanstvenikov in strokovnjakov

za etnične manjšine, vključeni pa so bili tudi strokovnjaki za testiranje in ocenjevanje, učitelji psihologije v srednjih šolah, otroci, mladostniki in družine ter psihološka častna združenja. Člani te skupine so zaposleni v osnovnih in srednjih šolah, višješolskih in visokošolskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, na svobodnih umetniških področjih ter v znanstvenih oddelkih, nekateri pa imajo zasebno prakso. Vsi so strokovnjaki za uporabo psihologije v obdobju zgodnjega otroštva, osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju ter v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

Ta skupina in tudi APA na splošno že desetletje uporabljata psihologijo za delo v vrtcu ter v osnovni in srednji šoli. Na spletni strani zveze APA (<http://www.apa.org/ed/schools/epse>) je veliko učnih modulov in belih knjig za učitelje. Projekt Top 20 temelji na zadnjem projektu zveze APA, v katerem so prepoznali k učencem usmerjena psihološka načela (*Learner-Centered Psychological Principles*, 1997); predstavlja nadgradnjo in razširitev teh načel.

V tej različici predstavljamo najpomembnejša načela iz psihologije – Top 20, ki jih je opredelila Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju, ki bi bila najkoristnejša za poučevanje in učenje nadarjenih učencev od vrtca do osnovne in srednje šole. Na področju izobraževanja nadarjenih ni prišlo do konsenza in poenotenja opredelitev nadarjenosti, talentov in ustvarjalnosti ter načina njihovega merjenja, zaradi česar je bila ta naloga – priredba osnovnih načel Top 20 za nadarjene – veliko težja. Opredelitve, kateri učenci so nadarjeni ali ustvarjalni, se razlikujejo glede na lokalno ali državno politiko. Različne šole uporabljajo različna identifikacijska merila in ločnice, pri čemer nekatere šole identificirajo učence na podlagi specifičnih področij (npr. matematika, jeziki, umetnost), medtem ko jih drugi prepoznavajo bolj celostno. Takšne identifikacijske razlike lahko igrajo pomembno vlogo pri odločanju o tem, kateri pristopi in načini dela so zanje primerni. Za lažje branje uporabljamo izraz nadarjeni v celotnem besedilu, vendar pri tem upoštevamo nadarjene, talentirane in ustvarjalne

učence. Zaradi neenoglasne opredelitve so se strokovnjaki, ki so sodelovali v tem projektu, po svojih najboljših zmožnostih oprli na le najdoslednejše razpoložljive raziskave. Najpomembnejše je, **da se nadarjeni učenci, tako kot vsi drugi učenci, najbolje učijo, ko se pri njihovem izobraževanju upošteva načela Top 20, vključena v to publikacijo, ter kadar jih podpirajo tudi administrativni in upravni organi šole, ki jo obiskujejo.**

Priporočamo, da se načela Top 20 vključi ter upošteva in izvaja v vseh programih usposabljanja učiteljev in izobraževanjih za delo z nadarjenimi učenci, saj se tako zagotovi trdna podlaga psihološkega znanja pri delu z nadarjenimi od vrtca do osnovne in srednje šole.

Opomba: Na koncu vsakega načela je naveden kratek seznam uporabne literature. Pred vsakim virom, ki je bil dodan posebej za to različico Top 20 za nadarjene učence, je naveden znak »+«.

METODOLOGIJA

V nadaljevanju predstavljamo metodo, s katero smo izpeljali načela Top 20. Skupina, ki je delovala v obliki demokratičnega odbora Nacionalnega inštituta za zdravje, je izvedla vrsto aktivnosti. **Najprej je moral vsak član oblikovati dve načeli ali jedri (Embry in Biglan, 2008) iz psihologije, za kateri verjame, da najbolj prispevata k poučevanju in učenju v razredu.** Tako smo identificirali 45 načel/jeder.

Nato smo ta načela kategorizirali, validirali in uskladili. Najprej so bila razdeljena v skupine glede na področja njihove uporabe v razredu (npr. Kako učenci razmišljajo in se učijo?), in sicer v daljšem, ponavljalnem procesu na številnih sestankih skupine.

V naslednjem koraku je bil opravljen validacijski postopek za 45 načel. Da bi ocenili, ali je bilo vsako izmed teh načel prepoznano kot zelo pomembno v poučevanju tudi v širši skupnosti strokovnih sodelavcev v izobraževanju, smo analizirali več nacionalnih dokumentov, povezanih s poučevanjem: APA-standarde za predmet psihologija v srednji šoli, načela učenja in poučevanja PRAXIS iz študije Službe za testiranje v izobraževanju (angl. *Educational Testing Service*), dokumente Nacionalnega sveta za akreditacijo učiteljev (angl. *National Council for Accreditation of Teacher Education*), standarde InTASC (angl. *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*) in priljubljeni učbenik za psihologijo *Blueprint for Training and Practice* Nacionalnega društva za šolske psihologe (angl. *National Association of School Psychologist*). V teh dokumentih smo iskali podatke o tem, katero znanje in sposobnosti se od učiteljev pričakuje in ali se ta pričakovanja navezujejo na načela, ki jih je skupina prepoznala. Vsa načela so bila zastopana v enem ali več dokumentih, zato smo tudi vse obdržali za nadaljnje korake validacije.

Za identifikacijo 45 najpomembnejših načel/jeder smo uporabili prilagojeni postopek

Delphi (povzet po poročilu inštituta za medicino *Improving Medical Education: Enhancing the Behavioral and Social Science Content of Medical School Curricula*). Štirje člani zveze so na lestvici z ocenami od 1 do 3 ocenjevali vsako izmed načel in jim dali visoko, srednjo ali nizko prednostno oceno, nato pa je bila izračunana srednja vrednost za vsako trditev. Na osnovi srednjih vrednosti rezultatov so bila manj pomembna načela zavržena, obdržanih pa je bilo 22 načel. Ta smo nato analizirali glede na njihove medsebojne povezave in jih povzeli v končnih 20, ki jih predstavljamo v tej publikaciji.

Ta načela Top 20 smo potem razdelili v pet področij psihološkega delovanja. Prvih osem načel se navezuje na spoznavanje in učenje v okviru vprašanja, **kako učenci mislijo in se učijo**. Naslednja štiri (9–12) razglablja o tem, **kaj učence motivira**. Sledijo načela (13–15), povezana s socialnim kontekstom in čustvenimi dimenzijami, ki vplivajo na učenje, in se osredinjajo na vprašanje, **zakaj so socialni kontekst, medosebni odnosi in dobro čustveno počutje pomembni za učenčovo učenje**. Naslednji načeli (16–17) se navezujejo na kontekst, ki vpliva na učenje, in poskušata odgovoriti na vprašanje, **kako najbolje voditi razred**. Zadnja tri načela (18–20) preučujejo, **kako lahko učitelji ocenijo učenčev napredek**.

Da bi ugotovili, ali bi bilo koristno imeti popolneno različico, ki bi obravnavala 20 načel v povezavi z delom z nadarjenimi učenci,

smo neformalno anketirali strokovnjake s področja izobraževanja nadarjenih; odziv je bil zelo pozitiven. Nato smo ustanovili skupino strokovnjakov s področja izobraževanja nadarjenih s strokovnim znanjem, ki se nanaša na vsa načela, da bi jih posodobili in razširili ter vključili relevantne empirične podatke o izobraževalnih praksah za nadarjene učence.

LITERATURA

- American Psychological Association, Learner-Centered Principles Work Group. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and design*. Pridobljeno s <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>.
- Benassi, V. A., Overson, C. E. in Hakala, C. M. (ur.). (2014). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Pridobljeno s spletne strani Društva za poučevanje psihologije: <http://teachpsych.org/resources/documents/ebooks/asle2014.pdf>.
- Council of Chief State School Officers' Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Pridobljeno s http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf.
- Cuff, P. A. in Vanselow, N. A. (ur.) (2004). *Enhancing the behavioral and social sciences in medical school curricula*. Washington, DC: National Academies Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. in Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266.
- Educational Testing Service (2015). *Principles of learning and teaching*. Pridobljeno s <https://www.ets.org/praxis/prepare/materials/5622>.
- Embry, D. D. in Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75–113. doi:10.1007/s10567-008-0036-x.
- Institute of Medicine. (2004). *Improving medical education: Enhancing the behavioral and social science content of medical school curricula*. Pridobljeno s spletne strani www.iom.edu.
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415.
- Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Whitlock, K. H., Fineburg, A. C., Freeman, J. E. in Smith, M. T. (2005). *National standards for high school psychology curricula*. Pridobljeno s spletne strani APA: <http://www.apa.org/about/policy/high-school-standards.pdf>.
- Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S. ... Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Pridobljeno s spletne strani Nacionalne zveze šolskih psihologov: <http://www.nasponline.org/resources/blueprint/finalblueprintinteriors.pdf>.
- Zinkiewicz, L., Hammond, N. in Trapp, A. (2003). *Applying psychology disciplinary knowledge to psychology teaching and learning: A review of selected psychological research and theory with implications for teaching practice*. York, UK: University of York.

Kako učenci mislijo in se učijo?

1. NAČELO: Prepričanja oz. znanave učencev o inteligentnosti in učnih sposobnostih vplivajo na njihove spoznavne procese in učenje.

RAZLAGA

Za učence, ki verjamejo, da inteligentnost ni nespremenljiva ter da jo je mogoče spodbujati in razvijati, je verjetneje, da se bodo ravnali skladno z razvojno naravnano miselno usmerjenostjo (angl. mind-set). Nasprotno pa se tisti, ki so prepričani, da je inteligentnost nespremenljiva oz. fiksna, pogosteje ravnavajo po »entitetnem« osebнем pojmovanju inteligentnosti. Ti učenci se zato usmerjajo k dosežkom in verjamejo, da morajo ves čas dokazovati svojo inteligentnost. Zaradi tega težje sprejemajo zahtevnejše naloge in so občutljivejši na negativne povratne informacije kot tisti učenci, ki verjamejo, da se inteligentnost lahko razvija. Ti učenci se po navadi osredinijo na učne cilje in so bolj pripravljeni sprejemati izzive, s katerimi bi lahko svojo inteligentnost in svoje učne sposobnosti preverili in izboljšali (namesto da bi jih želeli dokazovati). Zato lažje prenašajo negativno povratno informacijo ali poraz. V splošnem torej velja, da so učenci, ki verjamejo, da je mogoče inteligentnost in učne sposobnosti izboljšati, običajno boljši pri različnih miselnih nalogah in tudi pri problemsko naravnanim učenju.

Skladno s tem so raziskave pokazale, da nadarjeni učenci neuspeh pogosteje pripisujejo temu, da se ne trudijo in ne delajo dovolj, ne pa pomanjkanju sposobnosti. Ko doživijo uspeh, je to zato, ker so na splošno sposobnejši samoregulacije, uporabe kognitivnih učnih strategij ter prenosa predznanja na nove

naloge, probleme in na procese. V eni izmed raziskav so imeli nadarjeni otroci, ki so imeli visoko stopnjo ustvarjalne samoučinkovitosti (tj. prepričanje o lastni sposobnosti, da so ustvarjalni), pogosteje pozitivna prepričanja in razmišljanja o svojih splošnih sposobnostih in so se zato vključevali v različne vrste učnih situacij v šoli in zunaj nje. Nekatere raziskave kažejo, da nadarjeni otroci ločujejo med inteligentnostjo in nadarjenostjo, vendar ju pripisujejo dvema različnima načinoma razmišljanja; inteligentnost so tako pogosteje označili kot spremenljivo, nadarjenost pa kot »fiksno« lastnost.

Eden izmed strokovno utemeljenih pristopov, ki spodbuja razvojno miselno naravnost učencev, se nanaša na značilnosti, ki jih učitelji pripisujejo dosežkom učencev. Ko učenci v šoli doživijo neuspeh, se po navadi vprašajo, zakaj. Odgovor na to vprašanje je vzročna atribucija. Učenci se z neuspehom spopriemajo bolje, ko ga pripisujejo premajhni količini truda in ne nizkim sposobnostim, saj je prva nestabilna (napor se spreminja s časom) in nadzorljiva (učenci se lahko na splošno trudijo, če želijo). Pripisovanje neuspeha pomanjkanju napora ali drugim nestabilnim in nadzorljivim vzrokom, kot je slaba izbira strategije, omogoča učencu, da ohrani upanje, da bodo stvari v prihodnosti lahko drugačne in da se bo uspešnost izboljšala.

Nadarjeni učenci pogosto, vendar ne vedno, pripisujejo neuspeh pomanjkanju napora in ne postavljajo pod vprašaj svojih sposobnosti. Ko učenci menijo, da je njihovo uspešnost mogoče izboljšati, posedujejo razvojno usmerjeno miselno naravnost, kar lahko prinese motivacijo in vztrajnost, ko se srečujejo s težkimi problemi ali snovjo. Ob poduspešnosti imajo nadarjeni otroci težave z motivacijo in vztrajnostjo pri nalogi. Če lahko učitelj v teh primerih prepozna, na kak način

učenec razlaga svoje sposobnosti (fiksno ali razvojno), lahko z diferenciacijo procesov, s katerimi vpliva na motivacijo in vztrajnost pri nalogi, podpre ali vzpostavi pozitivno miselno naravnost.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji lahko spodbujajo prepričanje učencev, da se lahko njihova inteligentnost in sposobnosti razvijajo s trudom in z izkušnjami, ki spodbujajo visoko motivacijo, aspiracije in dosežke. Veliko je načinov, s katerimi lahko učitelj podpira takšna prepričanja učencev skladno z razvojno naravnano miselno usmerjenostjo.

Če se nadarjenim učencem z uporabo strategij, kot so: problemsko učenje, učenje z odkrivanjem in samostojno učenje, da občutek nadzora nad svojim učnim procesom, se lahko hkrati spodbuja več vrst učnih rezultatov – sodelovanje, reševanje problemov in fleksibilno razmišljanje.

- Pomembno je, da se učitelji izogibajo atribucijam, ki temeljijo na sposobnostih, še posebej, ko je naloga preprosta, s čimer se nadarjeni učenci pogosto srečujejo. Če učitelji hvalijo učenca z besedami: »Tako si pameten«, ko je ta končal nalogo ali hitro ugotovil odgovor na razmeroma lahko nalogo, lahko s tem nenamerno spodbudijo učenca, da poveže pamet s hitrostjo in z majhno količino vloženega truda. Nadarjeni učenci imajo pogosto dobro sposobnost priključitve, zato lahko te asociacije postanejo problematične, ko se učenci pozneje srečajo z zahtevnejšo snovjo ali s problemi, ki zahtevajo več časa, truda in/ali uporabo drugačnih pristopov.
- Kadar učitelji učencem predstavijo težjo snov in naloge, bi mogoče morali vedeti, v katerih situacijah učenci vložijo malo truda, zmeroma stopnjo truda ali ne vložijo dovolj truda. Takšno samooviranje lahko namreč odraža učencev strah pred osramotitvijo ali neuspehom (»Če niti ne

poskusim, ljudje ne bodo mislili, da sem neumen, če mi ne uspe«). Ta dinamika se pokaže pri nadarjenih otrocih s perfekcionističnimi težnjami, kar pomeni, da bodo verjetno prevzeli tveganje le v situacijah, v katerih bodo prepričani, da bodo lahko uspešni. Pomembno je nagraditi reflektivno razmišljanje in hitrost priključitve. Nadarjeni učenci, ki ne dosegajo uspeha, so lahko nagnjeni k naučeni nemoči ali pa imajo ob »dvojni izjemnosti« (nadarjeni učenci z učnimi, razvojnimi, vedenjskimi ali s čustvenimi težavami in z motnjami) primanjkljaje, zaradi katerih se ne bodo lotili naloge, ker mogoče dejansko nimajo nekaterih ključnih spretnosti, potrebnih za dokončanje naloge. V teh primerih lahko učencem pomoč pri iskanju dobrih načinov za spoprijemanje, kot sta na primer učenje nove veščine ali nadomeščanje šibkosti, pomaga premagati negotovost v povezavi s prevzemanjem intelektualnih izzivov.

- Ker se lahko zgodi, da so mlajši nadarjeni otroci zaradi zgodnjega obvladovanja in šolskega uspeha nagnjeni k pričakovanju, da se bodo vse preprosto naučili in/ali vse preprosto naredili, je pomembno dosledno odzivanje na uspeh in neuspeh, kar bo spodbudilo konstruktivno prevzemanje tveganja, ko bodo vsebine in veščine postale večji izziv.
- Raziskave so pokazale, da je verjetnost, da učenci svoj neuspeh pripišejo pomanjkanju truda in verjamejo učiteljevemu prepričanju, da se bodo naslednjič bolje odrezali, večja, kadar so učitelji dosledni pri nujenju pomoči ter ob učenčevem neuspehu malo in konstruktivno kritizirajo.

Za najboljši učinek se je namesto na dajanje komplimentov in izkazovanje sočutja bolje osrediniti na izboljšanje vedenja z modeliranjem in nudenje konstruktivne kritike, tako da se bolje poudari, kaj učenci delajo dobro in kje se lahko izboljšajo. Atribucijska načela, ki

so tesno povezana z miselno naravnostjo, so zelo koristna pri pojasnjevanju, zakaj imajo učiteljeva sicer dobronamerna dejanja lahko nepričakovane ali celo negativne posledice na učenčev prepričanje o lastnih sposobnostih. Za nadarjene učence je pomembno določiti, kdaj potrebujejo dobro, kritično povratno informacijo, vzor, vajo, introspekcijo in kdaj svobodo za elaboracijo svojih interesov.

LITERATURA

- Aronson, J., Fried, C. in Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125. doi:10.1006/jesp.2001.1491.
- Aronson, J. in Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. V R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan in E. J. Gubbins (ur.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (str. 19–36). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D. in Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50, 283–294.
- +Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447–457.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. in Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.1467624.2007.00995.x.
- +Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in Schools*, 49, 622–630.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Good, C., Aronson, J. in Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662.

doi:org/10.1016/j.appdev.2003.09.002.

- +Lauermann, F., Chow, A. in Eccles, J. S. (2015). Differential effects of adolescents' expectancy and value beliefs about math and English on math/science-related and human-services-related career plans. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7(2), 205–228.
- +Makel, M. C., Snyder, K. E., Thomas, C., Malone, P. S. in Putallaz, M. (2015). Gifted students' implicit beliefs about intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 59, 203–212.
- +Neber, H. in Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59–74.

2. NAČELO: Predznanje učenčev vpliva na njihovo učenje.

RAZLAGA

Učenci vstopajo v razrede iz drugega okolja s predhodno pridobljenim znanjem, ki temelji na preteklih vsakodnevnih izkušnjah, socialnih interakcijah in na intuiciji. Od tega predznanja je odvisno, kako bodo novo znanje združili s starim, saj tisto, kar učenci že vedo, vpliva na novousvojeno znanje. **Zato učenje lahko pomeni dodajanje učenčevemu obstoječemu znanju, kar imenujemo konceptualna rast, ali pa predstavlja spreminjanje ali izboljševanje učenčevega preteklega znanja, kar imenujemo konceptualna sprememba.** Predznanje učencev lahko spodbuja ali ovira novo učenje. Kaj pa se zgodi, če učenci že poznajo snov in njeno ponovno učenje ne poveča globine njihovega razumevanja? Empirični dokazi kažejo, da ponovna obravnava že znane snovi ne poveča dosežkov visokosposobnih učencev. Na primer: učenec, ki pozna namene in funkcije različnih delov govora, ali učenec, ki zna pisno deliti, ne bo imel koristi od ponavljajočih

1 Glejte <http://www.apa.org/education/k12/student-thinking.aspx>.

se napotkov o tej temi. Pravzaprav ponovno obravnavanje vsebine, ki jo učenec že razume in obvlada, prinese negativne posledice pri učencih; te so: nezavzetost, dolgočasje, površnost, frustracije in negativna stališča do šole.

Nekatere raziskave kažejo, da imajo nadarjeni učenci običajno natančnejše organizirano bazo znanja, učinkoviteje kodirajo informacije, imajo več informacijsko-procesnih strategij in hitreje uporabljajo strategije za reševanje problemov kot drugi. Te edinstvene akademske potrebe si zaslužijo enakovredno obravnavo v šoli, vendar pa dokazi kažejo, da se takšne spremembe pri rednem pouku pojavljajo precej redko. Raziskovalci s področij psihologije in izobraževanja so ugotovili, da do optimalnega učenja pride, ko se raven zahtevnosti in raven znanja učenca ujema, kar včasih imenujemo tudi kot koncept območje proksimalnega razvoja.

Učitelji se lahko seznaniijo z učenčevimi trenutno stopnjo razumevanja vsebine predmeta, tako da ocenijo njihovo znanje pred začetkom poučevanja določene snovi. S temi informacijami ugotovijo, kaj učenci že vedo o temi, in odpravijo vsebine, ki jih učenci že obvladajo, ter pripravijo ustrezno zahtevno snov. Ta proces pogosto imenujemo krepitev kurikuluma. Učenje kot konceptualna rast se zgodi, ko je učenčev znanje skladno s snovjo, ki je predmet trenutnega učenja. Konceptualna sprememba je potrebna, kadar je učenčev znanje nekonsistentno ali zmotno glede na pravilne informacije. V teh primerih je učenčev znanje sestavljeno iz »napačnih« ali »alternativnih« predstav. Veliko učencev in odraslih ima napačne predstave predvsem pri matematiki in naravoslovju.²

Kadar začetno ocenjevanje oz. preverjanje pokaže, da imajo učenci veliko napačnih predstav, bo pri učenju potrebna konceptualna sprememba, to je popravek ali sprememba učenčevega znanja. Doseči konceptualno spremembo pri učencih pa je za učitelje veliko težja naloga kot doseči konceptualno rast, ker so napačne predstave utrjene in zato

² Glejte <http://www.apa.org/education/k12/misconceptions.aspx>.

težje spremenljive. Učenci neradi spreminjajo svoje vedenje, ko jim je to blizu. Po navadi se tudi ne zavedajo, da so njihove predstave napačne, ampak verjamejo, da so pravilne.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji so ključni pri ocenjevanju tega, kaj nadarjeni učenci že poznajo, in zagotavljanju možnosti za učenje nove snovi, izpodbijanje napačnih prepričanj ter za pridobivanje novih spretnosti.

Za določitev učne pripravljenosti učencev morajo učitelji opraviti njeno predhodno oceno, kar lahko naredijo na različne načine, na primer v obliki kvizov, nalog, ki zahtevajo določeno izvedbo, izdelave pojmovnih map itn.

- Z analizo predhodno pridobljenih informacij naj bi učitelji ugotovili, kaj učenci že vedo in kaj se morajo še naučiti. Te informacije lahko uporabijo tudi, da ugotovijo, ali imajo učenci napačne predstave o učnih vsebinah in ali so potrebne konceptualne spremembe.
- Na podlagi informacij predhodnega preverjanja in informacij o interesih učencev ter njihovih učnih preferencah lahko učitelji za učence pripravijo nove učne izkušnje, ki so dovolj izzivalne in primerne za konceptualno rast učencev.
- Znano je, da povečanje tempa poučevanja ob zagotavljanju skrbnega spremljanja prinese večji uspeh učenca.
- Uvajanje konceptualnih sprememb zahteva od učitelja uporabo posebnih strategij poučevanja. Veliko jih vključuje metode, ki sprožijo kognitivni konflikt ali disonanco v razmišljanju učencev, tako da se ti zavedajo neskladja med lastnim razmišljanjem in pravilnim kurikularnim gradivom ali konceptom. Na primer: učitelji lahko dajo učencem dejavno vlogo pri napovedovanju rešitev ali procesov in jim po tem pokažejo in razložijo, da so takšne razlage napačne. Učitelji lahko

učencem predstavijo tudi verodostojne informacije ali podatke, ki so v nasprotju z njihovimi napačnimi predstavami.

LITERATURA

- +Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W. in Emmons, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 103–119.
- +Csikszentmihalyi, M. in Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.) (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 1001–1015. doi:org/10.1002/tea.10054.
- Holding, M., Denton, R., Kulesza, A. in Ridgway, J. (2014). Confronting scientific misconceptions by fostering a classroom of scientists in the introductory biology lab. *American Biology Teacher*, 76(8), 518–523.
- Johnson, M. in Sinatra, G. (2014). The influence of approach and avoidance goals on conceptual change. *Journal of Educational Research*, 107(4), 312–325. doi:10.1080/00220671.2013.807492.
- +Kanevsky, L. in Geake, J. (2004). Inside the zone of proximal development: Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 182–217.
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson.
- Pashler, H., Bain, P. M., Bottge, B. A., Graesser, A., Koedinger, K. R., McDaniel, M. in Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCER 2007–2004). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Research. Pridobljeno s <http://ies.ed.gov/ncee/www/practiceguide.aspx?sid=1>.
- +Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, P., Plucker, J. ... Smist, J. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study* (Research Monograph 93106). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Robinson, A. in Clindenbeard, P. R. (2010). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 13–32). New York, NY: Springer-Science +Business Media.
- +Rorer, D. in Taylor, K. (2006). The effects of overlearning and distributed practice on the retention of mathematics knowledge. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 1209–1124.
- Savinainen, A. in Scott, P. (2002). The Force Concept Inventory: A tool for monitoring student learning. *Physics Education*, 37(1), 45–52.

3. NAČELO:

Učenčev spoznavni razvoj in učenje nista omejena s splošnimi fazami razvoja.

RAZLAGA

Učenčevo razmišljanje ni določeno oz. omejeno s splošno fazo spoznavnega razvoja, ki je povezana s starostjo ali z razredom. Nasprotno – nove raziskave spoznavnega razvoja so izpodrinile predpostavke teorij faz v prid razlagam, ki opisujejo večje individualne razlike v razvoju, še posebej znotraj različnih področij. V nasprotju s tem, kar bi trdile teorije faz, je bilo ugotovljeno, da imajo dojenčki in mlajši otroci na določenih področjih zgodnje, verjetno biološko pogojene sposobnosti. Na primer: otroci imajo lahko znanje o nekih načelih, ki se tičejo fizičnega sveta (stacionarni predmeti se premaknejo, ko pridejo v stik s premikajočimi se predmeti; nežive predmete je treba prisiliti v pogon), biološke vzročnosti (žive in nežive entitete se razlikujejo) in števil/računanja (razumevanje trimestnih števil). Študije spoznavnega razvoja in učenja, ki poudarjajo, kako pomembni so učenčevo temeljno znanje in osnove, razkrivajo, da obstajajo strukture,

znane kot sheme (mentalne predstave), ki vplivajo na razumevanje, kadar se učenci srečajo z novim besedilom ali dogodki.

Kontekstualističen pristop k spoznavnemu razvoju in učenju opisuje, kako kontekst vpliva na spoznavne procese (kognicijo). Zagovorniki teh teorij poudarjajo, da lahko spoznavni procesi izhajajo iz medosebnih odnosov in konteksta, npr. da je učenčev razmišljanje spodbujeno k višjim ravnam takrat, ko so učenci v interakciji z bolj sposobnimi drugimi osebami in/ali z zahtevnejšim gradivom, še posebej, če imajo pri učenju podporo. Ta strategija je še posebej učinkovita, ko snov ni preblizu ali predaleč od učenčevega trenutnega delovanja. To načelo je poznano kot območje bližnjega razvoja. Kontekstualistični pristopi podpirajo idejo, da je kognicija lahko »situirana«, pri čemer se znanje usvaja z življenjskimi izkušnjami z ljudmi v družbi. To pomeni, da se učenje razume kot vključenost v skupnosti, v katerih učenci progresivno usvajajo situirane akcije v kontekstih realnega sveta (npr. kmetovanje, učenje obrti ali sodelovanje v vajištvu ali pripravništvu).

Kontekstualistični pogledi na kognitivni razvoj so še posebej pomembni za razumevanje in spodbujanje pospešene kognitivne rasti in učenja pri učencih z višjimi učnimi sposobnostmi in/ali dosežki (tj. tistimi, ki delujejo ali imajo možnost delovati na višjih ravneh, kot je pričakovano, glede na njihovo starost ali razred). Za te učence je optimalni razvoj kognitivnih sposobnosti in talentov odvisen od zagotavljanja dostopa do ustrezno zahtevnih vsebin in stika s pomembnimi drugimi, s katerimi delijo svoje interese in sposobnosti ter jih lahko intelektualno stimulirajo. Raziskave kažejo na učinkovitost akceleracije in izpostavljenosti poglobljenim kurikulumom na tematskih področjih zunaj rednega kurikula pri spodbujanju razvoja talentov med učenci z visokimi sposobnostmi pa tudi pomembno vlogo interakcije z intelektualnimi vrstniki. Pomembno je opozoriti, da so kognitivne sposobnosti lahko asinhrono (tj. da se lahko nadarjenost kaže znotraj ene domene in se ne prenese v enakem obsegu

na druge domene ali nekognitivni razvoj). Posamezniki, ki se razlikujejo po svojih zmogljivostih od področja do področja, podpirajo pojmovanje, da jih ni mogoče postaviti v eno fazo kognitivnega razvoja na splošno.

Če povzamemo: učenci so sposobni razmišljanja in obnašanja na višji ravni, kadar: a) obstaja biološka osnova (zgodnja kompetentnost) za znanje na področju; b) jim je področje že znano; c) stopajo v interakcijo s sposobnejšimi od sebe ali z zahtevnejšimi vsebinami; č) so v socialno-kulturnih kontekstih, ki so jih spoznali skozi izkušnje.

Nasprotno pa bo, ko učenci ne poznajo nekega področja in niso izzvani z medosebnim kontekstom ali učnimi materiali ali pa jim je kontekst učenja nepoznan, njihovo razmišljanje predvidoma potekalo na nižji ravni in zaradi tega mogoče ne bodo dosegli svojega polnega potenciala.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji pri odločanju o učnih vsebinah ne smejo privzeti, da je starost ali razred, ki ga učenec obiskuje, najboljša determinanta tega, česa se je učenec sposoben naučiti, kar še posebej velja za učence z visokimi sposobnostmi ali dosežki. Namesto tega bi morali preveriti specifične kognitivne sposobnosti razumevanja učenca, poznavanje relevantnih vsebin in socialno-čustvene potrebe učenca ter skladno s temi spoznanji prilagoditi učno vsebino in učni kontekst. Za spodbujanje učenja in razvijanje talentov nadarjenih učencev ter maksimalen razvoj njihovih sposobnosti razmišljanja se učitelje spodbuja, da:

- ocenijo in izmerijo sposobnosti razumevanja in znanje vsebine, preden določijo primerno raven poučevanja; za učence, ki preizkuse na ravni razreda opravijo najboljše, je dobro uporabiti preizkuse na višji stopnji, da se oceni celoten obseg njihovih znanj in sposobnosti razumevanja;
- se zavedajo, da sta lahko visoka sposobnost in visok dosežek področno

specifična, kar pomeni, da je treba opraviti identifikacijo nadarjenosti znotraj različnih področij in da ni smiselno pričakovati od učenca izjemnega delovanja na vseh področjih kot pogoja za diferencirano poučevanje na višji ravni na njegovem močnem področju;

- postavijo nove vsebine na zmerno raven zahtevnosti glede na trenutno raven znanja učencev; novo gradivo ne bi smelo ponavljati znanj, ki jih učenci že obvladajo (zato se priporoča predhodna ocena), biti prelahko in preveč preprosto, vendar tudi ne tako zapleteno, da bi bilo zunaj zmožnosti razumevanja učencev;
- ocenijo tempo poučevanja vsebine; lahko se zgodi, da učenci z višjimi sposobnostmi razmišljanja pri določenem predmetu (npr. matematiki) zaradi pomanjkanja predhodnih izkušenj nimajo vsebinskega znanja na višji ravni, vendar pa nato za njegovo obvladovanje potrebujejo veliko manj časa od drugih učencev in jim je zato treba dati priložnost, da napredujejo s sebi lastno hitrostjo;
- pri učencih spodbujajo razvoj kritičnega mišljenja in sposobnosti razmišljanja, tako da jim zagotovijo izzive za reševanje zapletenih problemov, zlasti na področjih, na katerih že imajo precejšnje znanje;
- učencem omogočijo projektno zasnovo in sodelovalno učenje ter situacijske učne priložnosti, ki spodbujajo inovativnost, ustvarjalno mišljenje, praktične veščine in socialni razvoj;
- prepoznajo razsežnosti, v katerih lahko socialne interakcije učencev v razredu vplivajo na njihov kognitivni razvoj; priporočajo se spodbujanje razprave, diskurz in razprave, ki sprožijo razmišljanje;
- zagotovijo nadarjenim učencem priložnost sodelovanja z drugimi učenci, ki so na enaki ali višji ravni kognitivnega razumevanja in ravni znanja – v majhnih skupinah znotraj heterogenega razreda

ali v razredih za učence z visokimi sposobnostmi oz. v drugih učnih okoljih;

- seznanijo učence s priložnostmi za razširitev njihovega učenja in jim olajšajo dostop do njih ter do intelektualnih vrstnikov zunaj učilnice; glede na zanimanje učencev in razpoložljive vire lahko to vključuje take zunajšolske možnosti, kot so: tekmovanja, poletni programi, spletni tečaji, pripravništvo in raziskovalne izkušnje;
- omogočijo učencem, ki nimajo osnovnega znanja, vendar imajo sposobnosti razumevanja in potencial, ki presega njihove kronološke vrstnike, priložnosti, da zapolnijo vrzeli v svojem znanju in se od takrat gibljejo v intelektualno spodbudnejših okoljih;
- je treba razumeti, da učenci z višjimi spoznavnimi sposobnostmi mogoče ne bodo enako napredni na socialnem in čustvenem področju; to lahko ovira kontinuiranost kognitivnega razvoja in vpliva na njihove odločitve, povezane z izobraževanjem; takšni učenci lahko potrebujejo pomoč pri razvoju socialnih veščin ali svetovanje;
- pomagajo priseljenim učencem, ki morebiti predhodno niso bili seznanjeni s praksami šolanja v novi domovini, da se prilagodijo kulturi novega razreda, v katerega so zdaj vključeni.

LITERATURA

- +Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel - Baska, J. in Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses for holding back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa City, IA: University of Iowa, Belin-Blank Center.
- Bjorklund, D. F. (2012). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York, NY: Norton.

- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York, NY: Worth.
- +Robinson, N. M. in Robinson, H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 79–94.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- +Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54.

4. NAČELO:

Osnova za učenje je kontekst, zato prenos učenja v nove kontekste ni spontan, ampak ga je treba spodbuditi.

RAZLAGA

Učenje se dogaja v kontekstu, ki je lahko vezan na eno ali več vsebinskih področij (npr. naravoslovni predmeti), določene naloge/probleme (npr. reševanje problema iz resničnega življenja), socialne interakcije (npr. vsakodnevna rutina med starši in otroki) in na situacijsko/fizično okolje (npr. dom, razred, muzej, laboratorij, splet). Da bi bilo učenje učinkovitejše, ga je treba vnašati v nove kontekste in situacije. **Učenčev prenos (transfer) znanja in spretnosti ne poteka spontano oz. samodejno; bolj kot se nov kontekst razlikuje od prvotnega učnega konteksta, težji je prenos znanja za vse učence.** Učencem pa je mogoče pri prenosu znanja pomagati, ga olajšati in tudi oceniti. Učenčeva sposobnost prenosa znanja je namreč pomemben pokazatelj kakovosti učenja – njegove globine in prilagodljivosti.

Nadarjeni učenci z uporabo bolj izpopolnjenih strategij za učenje, mišljenje in za

reševanje problemov od vrstnikov verjetneje spontano uporabljajo svoje znanje v kontekstih, ki so precej drugačni od tistih, v katerih je bilo to pridobljeno. Ta prilagodljivost je rezultat nadpovprečnih metakognitivnih spretnosti in metaspomina. Nadarjeni učenci lahko učinkoviteje uporabljajo svoje znanje z iskanjem in s prepoznavanjem tistega, kar že vedo in je relevantno za nepoznane naloge. Vidijo povezave, ki jih njihovi vrstniki ne, čeprav imajo enako znanje. Ta sposobnost uporabe predhodno pridobljenega znanja in spretnosti pri reševanju nepoznanih nalog prispeva k hitremu tempu učenja nadarjenih. Tako kot vsi drugi se lahko učijo več ter boljših načinov prenosa in posploševanja, vendar bodo njihovi enako stari vrstniki potrebovali več navodil in drugačna navodila, podporo in vajo.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji lahko učencu pomagajo pri prenosu znanja in spretnosti v različne kontekste – od zelo podobnih do zelo različnih kontekstov. Narava in obseg podpore in prakse, potrebna za transfer in posplošitev naučenega, se bosta razlikovala glede na stopnjo podobnosti med kontekstoma in sposobnost učencev. Na primer: v primerjavi z njihovimi vrstniki bodo nadarjeni učenci potrebovali manj pomoči, manj usmerjenih navodil in manj prakse za uporabo prej naučenih metakognitivnih spretnosti v drugačnih nalogah in na drugih področjih. Ker se njihovo učenje razlikuje od učenja njihovih vrstnikov, bi morali nadarjeni učenci, kadar je to le mogoče, delati z drugimi, s katerimi delijo svoje sposobnosti, saj bi tako optimizirali svoj razvoj. Razvijanje transferja in generalizacije pri nadarjenih učencih najbolj spodbujajo dejavnosti, ki:

- vključujejo učenčevo predhodno znanje in gradijo na njegovih močnih področjih; pomembno je ustvarjanje povezav med tem, kar učenec že ve in česar se mora naučiti;
- omogočijo učencem, da se učijo v različnih kontekstih;

- učence spodbudijo k primerjanju in iskanju razlik in podobnosti med konteksti, kar jim bo pomagalo odkriti, kdaj in kako uporabiti svoje znanje;
- organizirajo učenje kompleksnih osnovnih konceptov, načel in strategij za samoregulacijo učenja znotraj posameznih področij in med različnimi področji, tako da jim jih je lažje pridobivati in uporabljati v različnih okoliščinah; pomembno je, da se spodbuja učenje z razumevanjem in ne učenj, ki temelji na površinskih informacijah in memoriziranju specifičnih podrobnosti; nadarjeni učenci morajo, tako kot strokovnjaki, organizirati dejstva okrog splošnih načel, na primer: medtem ko strokovnjaki s področja fizike pristopajo k reševanju problemov prek glavnih načel ali zakonov, ki se nanašajo na problem, se začetniki osredinjajo na enačbe in vstavljanje števil vanje;
- aplicirajo učenje na resnični svet; učence je treba spodbujati in od njih pričakovati, da bodo opazili in poiskali uporabnosti svojega znanja zunaj učilnice (npr. uporaba množenja in deljenja za razumevanje stroškov nakupov v trgovini), ter jim pomagati, da se oprejo na svoje pretekle izkušnje, ko skušajo razumeti učne pojme; učitelji naj bi to storili pogosto in v več kontekstih, da bi transfer postal del redne učne rutine nadarjenih učencev; prav tako naj bi učitelji upoštevali razlike v naravi in obsegu pomoči, ki jo potrebujejo posamezni učenci, na primer: nekateri ne prepoznajo spontano relevantnosti učenja deljenja za računanje porabe avtomobila, medtem ko bodo drugi za to potrebovali le majhen namig;
- vzpostavijo transfer in generalizacijo – najprej tako, da se ju vodi in usmerja, postopno pa zmanjšajo učiteljevo vlogo in opogumijo učence, da sami prevzamejo odgovornost za takšno ravnanje, dokler to ni ponotranjeno in avtomatizirano, na primer:
 - spodbujanje učencev, da delijo podobnosti, ki jih opazijo med različnimi konteksti, in razpravljajo o tem, kako bi lahko na podlagi tega izboljšali svoje učenje,
 - oblikovanje rutin in izdelava strategij, ki jih lahko uporabijo, da bi ozaveštili, kdaj, kako in zakaj posplošiti svoje učenje skupaj s sošolci; to bo najučinkovitejše, kadar bodo učenci z visokimi sposobnostmi to delali skupaj in ne v skupinah, heterogenih po sposobnostih,
 - modeliranje prenosa in generalizacije; učitelji lahko razmišljajo na glas, s čimer eksternalizirajo in demonstrirajo vrste samozavedanja in mišljenja, ki so vključene v ekspertnost na področju prenosa znanja;
- rešujejo zahtevne, zapletene življenjske probleme; sčasoma je dobro oblikovati vrsto učnih aktivnosti, ki bodo nadarjenim učencem omogočile, da uporabijo svoje učenje in prepoznajo njegovo pomembnost; verjetnost, da se bo učenje uporabljalo zunaj šole, se poveča z avtentičnostjo problema; trajne, na raziskovanje temelječe učne izkušnje (projektne, problemske ali poizvedovalne zasnove), ki obravnavajo avtentične probleme, omogočijo sposobnim učencem priljubljenosti, ki jih potrebujejo za fleksibilno uporabo ter razširitev znanja in spretnosti; tudi njihovi vrstniki, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, imajo od teh izkušenj koristi, vendar bodo potrebovali več časa in podpore; te dejavnosti bi morale vključevati priložnosti za:
 - aktivacijo predhodnega znanja in diskusijo, v kateri lahko učenci prepoznajo relevantne informacije in sposobnosti, ki so jih že pridobili, in iščejo povezavo z nalogo,
 - iskanje podobnosti glede tega, kaj in kako se učijo skozi različne naloge; fokus na povezavah in aktivnostih, ki spodbudijo transfer v prihodnosti,
 - oceno transferja – od nadarjenih učencev bi se moralo zahtevati, da izkazujejo prožnost njihovega znanja v različnih kontekstih (pri vsebinah,

nalogah, interakcijah in v različnih situacijah); od visokousposobljenih učencev se namreč lahko pričakuje, da bodo poiskali abstraktnije in bolj sofisticirane povezave ter aplikacije kot njihovi vrstniki, zato potrebujejo kakovostno povratno informacijo, ki jim bo omogočila, da v prihodnje še izboljšajo globino, prilagodljivost in fleksibilnost njihovega učenja.

LITERATURA

- +Borkowski, J. in Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R. J. Sternberg, in J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (pp. 182–200). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. in Cocking, R. (ur.). (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academies Press.
- +Jausovec, N. (1991). Flexible strategy use: A characteristic of gifted problem solving. *Creativity Research Journal*, 4(4), 349–366.
- +Kanevsky, L. (1990). Pursuing qualitative differences in the flexible use of problem-solving strategy by young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 115–140.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Parker, W., Mosborg, S., Bransford, J., Vye, N., Wilderson, J. in Abbott, R. (2011). Rethinking advanced high school coursework: Tackling the depth/breadth tension in the AP US Government and Politics course. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 533–559.
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- +Scruggs, T. E. in Mastropieri, M. A. (1988). Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and nongifted students. *Journal of Special Education*, 22, 153–166.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

5. NAČELO:

Pridobivanje dolgoročnega znanja in spretnosti je v veliki meri odvisno od prakse.

RAZLAGA

Kar ljudje vemo (naša baza znanja), je shranjeno v dolgoročnem spominu. Večina informacij, posebno tistih, ki so povezane z učnimi vsebinami ali z visokoizurjenimi dejavnostmi (npr. šport, umetnost – igranje glasbila), mora biti na neki način predelana, preden se shrani v dolgoročni spomin. Učenci v vsakem trenutku občutijo ogromno dražljajev iz okolja, vendar se jih v okviru pozornosti le majhno število nato nadalje procesira in končno preseli t. i. *kratkoročni ali delovni spomin*, ki je časovno in po obsegu omejen. Da bi se dlje časa obdržala, mora biti informacija prenesena v dolgoročni spomin, ki je po definiciji sorazmerno dolgoročen (npr. desetletja), ima zelo velik obseg in je zelo organiziran (npr. kategoriziran). Prenos informacij iz kratkoročnega spomina v dolgoročnega poteka na osnovi uporabe različnih strategij, pri čemer je vaja oz. utrjevanje pri tem procesu prenosa ključnega pomena³. Inteligentnost in nadarjenost sta podlaga za učinkovitejšo uporabo snovi in prakse. To pomeni, da je veliko nadarjenih učencev sposobnih izkoristiti svoje učinkovito učenje in razviti inovativne mehanizme za kodiranje novih informacij, pridobivanje znanja in za uporabo spretnosti, vendar pa nadarjenost, ki se je ne razvija s prakso in z vajo, sama po sebi ne zadostuje za razvoj ekspertnosti.

Študije, v katerih so preučevali delovanje strokovnjakov v primerjavi z začetniki, so pokazale na pomembne razlike med načrtno vajo in drugimi aktivnostmi, kot na primer igro ali rutinskim ponavljanjem. Ponavljanje »na pamet« samo po sebi ne prispeva k izboljšanju dosežkov ali dolgoročni zapomnitvi vsebin. **Namesto tega pa načrtna vaja vsebuje pozornost, utrjevanje in ponavljanje**

3 Za več informacij glejte <http://www.apa.org/education/k12/practice-acquisition.aspx>.

skozi daljše obdobje ter vodi k novemu znanju in spretnostim, ki se lahko pozneje razvijejo v zahtevnejše znanje in spretnosti. Nekatere raziskave so pokazale omejen vpliv načrtne vaje v izobraževanju, vendar se takšne študije pogosto opirajo na ocene in čas, porabljen za domačo nalogo, tj. kar dva dejavnika, ki sta pogosto slaba kazalnika uspeha za nadarjene učence (ker tipična snov od njih običajno ne zahteva veliko truda za uspeh).

Empirični podatki kažejo, da se lahko učenje z utrjevanjem in načrtno vajo na splošno izboljša na pet načinov. Pokazalo se je, da: a) je tako verjetnost, da bo učenje dolgoročnejshe in da bo mogoč priključ, večja; b) se učenčeva sposobnost, da uporabi določene elemente znanja samodejno in brez razmišljanja, poveča; c) spretnosti, ki se avtomatizirajo, sprosti-jo učenčeve kognitivne vire za učenje zahtevnejših nalog; č) se prenos utrjenih spretnosti na nove in kompleksnejše probleme poveča; d) dosežki pogosto spodbudijo motivacijo za nadaljnje učenje. Dejstvo, da se nadarjeni učenci pogostejše učijo osnovnih nalog lažje in hitreje, lahko okrepi njihovo motivacijo za učenje, saj dosežejo avtomatizacijo z manj truda, vendar pa bodo višje stopnje pridobivanja znanja in spretnosti zahtevale prakso, zbranost in usmerjene izkušnje, čemur se ni mogoče izogniti.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji lahko učence na različne načine spodbudijo k vaji. Ker ta zahteva intenziven, usmerjen trud, se učenec sprva mogoče ne bo zdel prijetna, zato morajo učitelji poudariti pomen truda pri avtomatizaciji osnovnih spretnosti in znanja ter lažjem dostopu do veliko zanimivejših in ustvarjalnejših priložnosti. Učitelji lahko motivirajo učence, tako da z njimi delijo primere, pri katerih vaja pripelje do avtomatizacije, kot so: vožnja avtomobila, učenje novega jezika do fluentnosti, igranje glasbila, slepo tipkanje na računalniku ali obvladovanje množičnih tabel.

Nerealistične ali slabo pripravljene vaje lahko v učencih vzbudijo frustracije in zmanjšajo motivacijo za reševanje praktičnih problemov v prihodnje. Podobno na primer preprosto dajanje »več enakega« dela nadarjenim učenecem ne pomeni nujno učinkovite prakse, še posebej, če snov že obvladajo. Zagotavljanje priložnosti za uporabo tistega, kar učenci vedo, je plodnejše. Učinkovite metode za uvajanje utrjevanja in vaj v razred so naslednje:

- uporaba preverjanja obvladovanja osnovnih znanj in spretnosti, ki so bistvenega pomena za aktivnosti višje ravni; vrednost testiranja ali katere koli druge vrste praktičnega preverjanja se poveča, če to delamo v določenih časovnih intervalih (distributivna vaja) in redno; še posebno učinkoviti so kratki preizkusi znanja z vprašanji odprtega tipa, saj od učencev zahtevajo priključ informacij iz dolgoročnega spomina in tudi oblikovanje novih informacij s pomočjo tega priključa;
- zagotavljanje ponavljajočih se priložnosti (periodična vaja) za utrjevanje ali prenos spretnosti in vsebin, ki so vse manj podobne ciljnim nalogi, ali za uporabo različnih metod za reševanje iste naloge;
- načrtovanje nalog ob upoštevanju učenčevega predznanja (gl. 2. načelo);
- držanje učencev v »pričakovanju nagrade« v obliki prijetnejšega in ustvarjalnejšega dela po tem, ko dosežejo obvladovanje.

Nadarjeni učenci imajo lahko neenakomerne profile sposobnosti, zato je treba zahtevnost in količino vaje prilagoditi glede na njihove sposobnosti in interese. Nadarjeni učenci morajo – tako kot vsi učenci – vaditi, da pridobijo znanje in veščine, ki jih ne obvladajo (mogoče bodo za to le potrebovali manj časa in truda), vaja pa bi morala biti zasnovana tako, da je skladna z njihovimi cilji in željami. Ponavljanje je lahko še posebej koristno za predvidljive in ponavljajoče se dejavnosti (npr. zapomnitev periodičnega sistema ali prestolnic držav),

manj pa je znanega o optimalnem prispevku vaje k novim in/ali zapletenim nalogam, pri katerih lahko učni oz. akademski talent in specifične sposobnosti igrajo veliko večjo vlogo. Ne glede na to so izkušnje, prilagojene posebnim potrebam nadarjenih učencev, potrebne za to, da se jim pomaga razvijati in krepiti njihovo močno področje.

LITERATURA

- Campitelli, G. in Gobet, F. (2011). Deliberate practice: Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 280–285. doi:10.1177/096372141142922.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. in Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266.
- +Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z. in Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological Science*, 25, 1608–1618. DOI: 10.1177/0956797614535810.
- +Mosing, M. A., Madison, G., Pederson, N. L., Kuja-Haikola, R. in Ullen, F. (2014). Practice does not make perfect: No causal effect of music practice on music ability. *Psychological Science*, 25, 1795–803. DOI: 10.1177/0956797614541990.
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415.
- Rosenshine, B. in Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26–33.
- Simkins, S. P. in Maier, M. H. (2008). *Just-in-time teaching: Across the disciplines, across the academy*. Sterling VA: Stylus.
- van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A. in Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38, 5–13. doi:10.1207/s15326985EP3801_2.

6. NAČELO:

Jasna, pojasnjevalna in pravočasna povratna informacija učen-
cem je pomembna za učenje.

RAZLAGA

Učenje se lahko izboljša, ko učenci prejemajo redne, natančne, pojasnjevalne in pravočasne povratne informacije o svojem delu. Občasna in površna (npr. učitelj reče »To si dobro naredil/-a«) povratna informacija ni niti jasna niti razlagalna in ne izboljša učenčeve motivacije ali razumevanja. Jasni učni cilji pomagajo pri večji učinkovitosti povratne informacije, saj lahko učitelj svoje komentarje naveže neposredno nanje. Redna povratna informacija pomaga, da učenci ohranjajo fokus pri svojem učenju.⁴

Izsledki raziskav glede pogostosti povratne informacije, posebej za nadarjene učence, so mešani. Čeprav so redne, vsebinske povratne informacije povezane z dosežki in motivacijo za vse učence, so lahko za nadarjene učence koristni tudi manj pogosti napotki ali komentarji. Na splošno je bolj zaželeno, da imajo nadarjeni učenci, ko rešujejo probleme in odprte naloge, priložnost za samostojno delo v procesu reševanja problema in da neodvisno ocenjujejo svoj napredek, kot da bi se zanašali izključno na zunanjo oceno svojega učitelja. Tak proces lahko vodi k večjim metakognitivnim in reflektivnim sposobnostim; mogoče ga je izboljšati z vrstniškimi povratnimi informacijami. Učitelji lahko olajšajo ta proces z zagotavljanjem pravočasnih povratnih informacij v ključnih fazah, ki so jasne in zagotavljajo podporo pri zapletenih nalogah.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Povratne informacije, ki jih učitelji posredujejo učen-
cem, so najučinkovitejše, kadar
so specifične glede njihovega trenutnega
znanja in dosežkov v primerjavi z učnimi

⁴ Glejte <http://www.apa.org/education/k12/classroom-data.aspx>.

cilji in obenem predstavljajo tudi priložnost za razvoj metakognitivnih in reflektivnih spretnosti. Na primer:

- Povratna informacija učitelja lahko pomaga nadarjenemu učencu, da se ta izostri v samoocenjevanju svojega dela. Natančneje, učitelj lahko, preden poda svojo povratno informacijo, prosi učenca, da ta najprej sam reflektira stanje glede kakovosti svojega razumevanja ali izvedbe naloge. Tako učenec razvije spretnost samoocene svojega učenja.
- Povratna informacija naj bi nadarjenemu učencu ponudila okvir oz. usmeritev za dokončanje zapletene naloge, zato je pomembno tudi, kdaj učitelj nadarjenemu učencu da povratno informacijo. Učitelji morajo povratno informacijo med učnim procesom zagotoviti na točkah, ko učenci potrebujejo dodatno podporo, vendar pa jim hkrati omogočati, da se učijo in odkrivajo stvari samostojno.
- Med odprtimi ali problemskimi učnimi projekti se lahko zmerno uporabljajo sprotne povratne informacije. Ko so učenci, neodvisno od zunanje ocene, spodbujeni, da vztrajajo skozi zapletene naloge, razvijajo boljše veščine in občutek, da se lahko zaneajo nase.
- Vrstniško ocenjevanje se lahko uporabi za zagotavljanje učinkovite povratne informacije za nadarjene učence. Z ustrezno podporo in usmerjenostjo lahko nadarjeni učenci zagotovijo kakovostne povratne informacije vrstnikom, ta strategija pa se lahko uporabi za povečanje njihove motivacije, dosežkov in metakognitivnih veščin.
- Vrsto povratnih informacij lahko določijo učitelji skladno s potrebami diferenciacije za različno sposobne učence. Na primer: povratna informacija v obliki vprašanj se lahko uporabi za povečanje kompleksnosti naloge ali zagotovitev podpore.

- Način in smer povratne informacije vplivata na motivacijo učencev. Učenci se bolje odzivajo, če povratne informacije zmanjšajo negativnost in obravnavajo pomembne vidike njihovega dela in razumevanja, v nasprotju s povratnimi informacijami, ki so negativne in preveč osredinjene na podrobnosti učenčevega dela, ki so manj pomembne za učne cilje.
- Za nadarjene učence, ki so vključeni v dolgoročne projekte in cilje, lahko redne povratne informacije z dokazi o postopnem napredku na ključnih točkah dogajanja pomagajo pri ohranjanju njihove motivacije.

LITERATURA

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ericsson, A. K., Krampe, R. T. in Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363
- Gobet, F. in Campitelli, G. (2007). The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess. *Developmental Psychology*, 43, 159–172. doi:org/10.1037/00121649.43.1.159
- +Holt, J. E., Kinchin, G. in Clarke, G. (2012). Effects of peer-assessed feedback, goal setting, and group contingency on performance and learning by 10–12-year-old academy soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17, 231–250. doi:10.1080/17408989.2012.690568.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. in Wiliam, D. (2005). Classroom assessment, minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63, 19–24.
- +Miller, M. T. in Olthouse, J. (2013). Critical thinking in gifted children's offline and online peer feedback. *Contemporary Educational Technology*, 4, 66–80.
- Minstrell, J. (2001). The role of the teacher in making sense of classroom experiences and

effecting better learning. V S. M. Carver in D. Klahr (ur.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (str. 121–150). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- +Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A. in Wubbels, T. (2014). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, 39, 659–679.
- +Schunk, D. H. in Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15, 225–231.

7. NAČELO:

Samoregulacija učencev pomaga pri učenju. Samoregulacijskih spretnosti se je mogoče naučiti.

RAZLAGA

Samoregulirano učenje (v nadaljevanju SRL) je »aktiven, konstruktiven proces, voden in omejen z učnimi cilji in s kontekstualnimi značilnostmi okolja, v katerem si učenci sami postavljajo cilje za svoje učenje in nato spremljajo, uravnavajo in nadzirajo svojo kognicijo, motivacijo in vedenje« (Pintrich, 2000, str. 453). Samoregulacijske spretnosti lahko olajšajo obvladovanje snovi, ki se je je treba naučiti. Samoregulacijske spretnosti, ki vključujejo pozornost, organizacijo, samonadzor, načrtovanje in strategije pomnjenja, lahko pomagajo pri usvojitvi učne snovi. Čeprav se te s časom lahko izboljšajo, niso odvisne le od razvoja.

Teh strategij se je mogoče naučiti ali jih izboljševati, in sicer z neposrednim poučevanjem, modeliranjem, s podporo ter z razredno organizacijo in s strukturo.

Za SRL sta ključni dve vrsti učnih strategij: kognitivne učne strategije (npr. vaja, organizacija in elaboracijske strategije) in metakognitivne učne strategije (npr. samoocenjevanje, določanje ciljev in spremljanje). Še posebej v prvih letih šolanja nadarjeni učenci pogosto dosežejo visoke ravni, ne da bi se zanašali na takšne

učne strategije, vendar pa, ko prehajajo v zahtevnejše učne situacije ali ko začnejo delati na doseganju odličnosti na določenem področju nadarjenosti, SRL postane bistven tudi zanje.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji lahko vključijo poučevanje in vajo samoregulacijskih spretnosti v redni pouk in domače naloge. Da bi vsi učenci – ne glede na njihove kognitivne sposobnosti – imeli enake koristi od samoregulativnega učenja, je treba upoštevati številne dejavnike, zato učiteljem predlagamo, da:

- začnejo uvedbo posameznih vidikov SRL med poukom; to bo učencem omogočilo, da prepoznajo, kako SRL najbolje deluje v praksi; učitelji lahko na primer razpravljajo z učenci o vidikih, kot so: a) zakaj je koristno prepoznati svoje močne točke in slabosti pri učenju; b) kako lahko natančna samoocena pomaga učencem določiti ustrezne cilje za svoje učenje; c) katere učne strategije lahko najbolje pri- spevajo k doseganju zadanih učnih ciljev; č) zakaj je pomembno, da se učenec med uporabo strategije kontinuirano spremlja in jo po potrebi prilagodi;
- razmislijo o kurikularnih in zunajšolskih področjih, v katerih lahko posamezni vidiki SRL pomagajo učencem;
- upoštevajo, da samo razprava z učenci o vidikih SRL ne bo zadostovala; učenci bodo sposobni učinkovite rabe specifičnih spretnosti in znanj le po tem, ko bodo sistematično uporabljali in vadili posamezne strategije SRL;
- razumejo, da mora praksa SRL temeljiti na konkretnih, avtentičnih vsebinah iz rednega kurikulumu; delo v avtentičnih izobraževalnih kontekstih je zelo pomembno, da učenci prepoznajo koristnost učnih strategij, ki jih vadijo med vsakdanjim šolskim učenjem; vadba učnih strategij z učenci ne bi smela biti

izolirana od dejanskega pouka;

- vodijo svoje učence na sistematičen, dobro strukturiran način, da opazujejo povezave med svojim učenjem in dosežki; to je nujen pogoj, da jasno prepoznajo uporabnost SRL; kadar so primerno oblikovani, so učni dnevniki in dnevni delovni listi lahko zelo učinkoviti pri odpiranju oči učencem glede izboljšav njihove uspešnosti in povezav med njihovimi učnimi prizadevanji, uporabo posebnih strategij in njihovimi dosežki;
- vsem svojim učencem omogočijo učne situacije za SRL, ki so prilagojene njihovi ravni dosežkov in tako ustvarijo avtentične priložnosti za vsakega učenca, da izkusi koristi SRL; šele takrat, ko uspešno uporabijo SRL-intervencijo za poučevanje iste vsebine za različno uspešne učence, bodo vsi učenci spoznali, da izboljšanje njihovega učnega vedenja vodi do večjih dosežkov; za nadarjene učence to pomeni, da morajo učitelji skrbno izdelati naloge, ki so dovolj zahtevne in zanimive;
- uporabijo strategije SRL pri čim več predmetih; izkušnje z različnimi avtentičnimi učnimi konteksti, v katerih učenci delajo s strategijami SRL, so pomembne za prenos teh strategij v čim več preostalih različnih učnih kontekstov; to lahko poveča verjetnost, da bodo na novo pridobljene strategije SRL trajno ostale v učenčevem repertoarju učenja.

essential life skills every child needs. New York, NY: HarperCollins.

- +Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- +Sontag, C., Stoeger, H. (2015). Can highly intelligent and high-achieving students benefit from a training of self-regulated learning in a regular classroom context? *Learning and Individual Differences*, 41, 43–53. doi:10.1016/j.lindif.2015.07.008.
- +Stoeger, H., Fleischmann, S. in Obergrösser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: The theoretical basis of and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Education Review*, 16, 257–267. doi:10.1007/s12564-015-9376-7.
- +Stoeger, H. in Sontag, C. (2012). How gifted students learn: A literature review. In A. Ziegler, C. Fischer, H. Stoeger, M. Reutlinger (ur.), *Gifted education as a lifelong challenge: Essays in honour of Franz J. Mönk*s (pp. 315–336). Münster, Germany: LIT.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. in Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Pridobljeno s <http://www.mehritcentre.com/assets/documents/Self%20Regulated%20Learning.pdf>.

LITERATURA

- +De Corte, E. (2013). Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction. *High Ability Studies*, 24, 3–19. DOI: 10.1080/13598139.2013.780967.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. in Munro, S. (2007, Nov. 30). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. doi:10.1126/science.1151148
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven*

8. NAČELO:

Učenčevo ustvarjalnost je mogoče spodbujati.

RAZLAGA

Ustvarjalnost, opredeljena kot produkcija novih idej, uporabnih v določeni situaciji, je ključna sposobnost za učence v informacijsko vodeni družbi 21. stoletja. Biti sposoben prepoznati probleme in oblikovati mogoče rešitve, oceniti učinkovitost teh strategij in nato tudi komunicirati z drugimi o vrednosti teh rešitev so vse zelo pomembne značilnosti učne uspešnosti, delovne učinkovitosti in kakovosti življenja. Ustvarjalni pristopi v poučevanju spodbujajo navdušenost in veselje v učnem procesu, saj povečujejo zavzetost učencev in konkretno uporabo znanja na različnih področjih vsakdanjega življenja. V nasprotju s konvencionalnim prepričanjem, da je ustvarjalnost lastnost, ki se ne spreminja (jo imaš ali pa ne), **se ustvarjalno mišljenje pri učencih lahko razvija in kultivira, zaradi česar je to pomemben končni rezultat učnega procesa za učence in učitelje.**

Vloga ustvarjalnosti v povezavi z nadarjenostjo in delom z nadarjenimi se obravnava različno: nekateri vidijo ustvarjalnost kot ločen, vendar povezan konstrukt z nadarjenostjo; drugi jo vidijo kot sestavni del nadarjenosti; tretji jo vidijo kot podkategorijo neke druge lastnosti (kot je npr. inteligentnost), ki prispeva k nadarjenosti. Pri ocenjevanju ustvarjalnosti je treba biti pazljiv, da to poteka skladno s tem, kateri izmed zgornjih vidikov se v določeni ocenjevalni situaciji upošteva, kadar se ustvarjalnost uporablja kot merilo za identificiranje učencev kot nadarjenih.

Ustvarjalnost se pogosto obravnava tudi kot pomemben izid izobraževalnih programov za nadarjene, ki se običajno osredinjajo na krepitev kognitivnih ustvarjalnih spretnosti identificiranih nadarjenih učencev. Poudarek v programih za nadarjene, zlasti na ravni osnovne šole, je običajno na spodbujanju splošne ustvarjalnosti, vendar nekatere raziskave

kažejo, da je ustvarjalnost bolje razvijati znotraj specifičnih področij, kot so matematika, naravoslovne vede ali umetnost. Vsako prizadevanje za izboljšanje ustvarjalnosti pri učencih mora potekati v okolju, ki spodbuja različne poglede in spodbuja notranjo motivacijo. Čeprav je usposabljanje za katere koli strategije ustvarjalnega razmišljanja lahko koristno, bodo imeli nadarjeni učenci verjetno več koristi od poudarka na sposobnosti prepoznavanja problemov (npr. spretnost pri zaznavanju in ustvarjanju priložnosti ali izzivov, prej znanih ali novih), ki zahtevajo nove in uporabne pristope, kot pa dela na vnaprej danih problemski situacijah.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Izobraževalci se morajo zavedati vloge ustvarjalnosti v uradnih in operativnih definicijah nadarjenosti za določen šolski kontekst. To je mogoče opredeliti v državnih zakonih, okrožnih politikah ali v šolskih postopkih:

- Izobraževalci morajo prepoznati skladnost med navedenimi koncepti nadarjenosti in ustvarjalnosti ter instrumenti, ki se uporabljajo za ocenjevanje teh konstruktov, in postavljati vprašanja tam, kjer je skladnost nejasna ali vprašljiva.
- Izobraževalci morajo biti seznanjeni s procesi nadzorovanja ocenjevanja (tj. standardizacije), ki se uporabljajo za ocenjevanje ustvarjalnosti in interpretacije rezultatov.
- Učitelji morajo pozorno in kontinuirano opazovati vedenje učencev, da bi prepoznali tiste učence, ki kažejo potencial za visoko stopnjo ustvarjalne produktivnosti.
- Kadar imajo programi za nadarjene zastavljen cilj spodbujanja ustvarjalnega razmišljanja, se morajo učitelji zavzemati za vključitev visokoustvarjalnih učencev v te programe, tudi če ti mogoče ne

dosegajo drugih identifikacijskih meril, kot so na primer rezultati na testih sposobnosti ali dosežkov.

Obstajajo različni načini, kako lahko učitelji in strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja vzpostavijo učno okolje, ki bo spodbujalo razvoj ustvarjalnega mišljenja pri učencih⁵:

- Dopuščanje učencem številnih različnih načinov za izpolnjevanje nalog in reševanje problemov, saj morda strategije, ki se jih je mogoče naučiti, niso vedno edini pravi odgovor na postavljeno vprašanje.
- Poudarjanje vrednosti različnih vidikov in mnenj, ki so lahko iztočnice za diskusijo, pri čemer je treba pojasniti, da so različna mnenja zaželeni in se jih ne bo kaznovalo.
- Zmanjšanje uporabe nagrad in pohval za ustvarjalna prizadevanja učencev in namesto tega osredinjati na intrinzično vrednost ustvarjalne izkušnje učenca in uporabo meril iz vsakdanjega sveta za ustvarjalnost izdelkov (npr. primernost za določen problem, novost, uporabnost).
- Izogibanje temu, da se visokoustvarjalne učence v razredu označi kot moteče; namesto tega se učenčev navdušenje lahko usmeri v reševanje resničnih problemov ali prevzemanje vodilne vloge pri določeni nalogi.
- Modeliranje značilnosti ustvarjalnih posameznikov v življenju in pri poučevanju (npr. s sprejemanjem dobro premišljenih tveganj, z odprtostjo za nove izkušnje, vztrajnostjo po neuspehu, z razvijanjem strpnosti do večpomenskosti).

Ustvarjalni proces je pogosto narobe razumljen, tj. kot nekaj spontanega ali celonega. Veliko raziskav pa potrjuje, da sta ustvarjalnost in inovativnost rezultat

discipliniranega mišljenja, zato naj učitelji uporabljajo strategije poučevanja, ki lahko spodbujajo ustvarjalnost:

- Različne aktivnosti, ki vključujejo iztočnice in naloge, kot npr. ustvarjaj, izumi, odkrij, predstavi si, da in napovej, ter eksplicitno pojasnjevanje učencem, kaj te spodbude od njih zahtevajo kognitivno in produktivno.
- Raziskovanje strokovne literature za posebne strategije ali modele ustvarjalnega razmišljanja, ki so lahko podlaga za eksplicitno poučevanje ustvarjalnih pristopov k reševanju problemov.
- Oceniti z učenci, ali so odkrite strategije primerne za uporabo na akademskem ali umetniškem področju.
- Eksplicitno poučevanje metod za odkrivanje problemov, ki zahtevajo ustvarjalne rešitve, vključno s poznavanjem svetovnih, nacionalnih in lokalnih tematik; odprtost za izkušnje; kritičen odnos do statusa quo; občutljivost za večja vprašanja, ki bi se lahko izrazila z osebno skrbjo.
- Uporaba metod, ki v ospredje postavljajo postavljane vprašanja, izpodbijanje prevladujočega mnenja, ustvarjanje nenavadnih povezav, predstavljanje radikalnih alternativ ter kritično odkrivanje idej in možnosti.
- Zagotavljanje priložnosti, da učenci zaznajo in rešujejo avtentične probleme individualno ali v skupinah in svoje ustvarjalne ideje predstavijo širšemu občinstvu (vrstnikom, učiteljem, članom skupnosti), po možnosti zainteresiranim ciljnim skupinam v povezavi z obravnavanim problemom.
- Modeliranje ustvarjalnega procesa. Učitelji so lahko vplivni vzorniki in zato bi z učenci morali deliti svojo ustvarjalnost, vključno z uporabo različnih strategij za reševanje problemov na različnih

5 Glejte <http://www.apa.org/education/k12/creativity-module.aspx>.

področjih svojega življenja. Tako modeliranje lahko vključuje tudi primere, iz katerih je razvidno, da ustvarjalnost ni nujna v vseh situacijah, kar lahko učenec pomaga razviti večjo samozavest pri odločitvah o tem, kdaj je bolje, da se usmerijo v en pravičen odgovor, in kdaj je bolje, da poiščejo alternativne rešitve.

LITERATURA

- Beghetto, R. A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte, NC: Information Age Press.
- +Hennessey, B. A. in Amabile, T. (2004). *Developing creativity in gifted children: The central importance of motivation and classroom climate* (Research Monograph Series RMo4202). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Hunsaker, S. L. (2005). Outcomes of creativity training programs. *Gifted Child Quarterly*, 49, 292–299. doi:10.1177/001698620504900403.
- +Kaufman, J. C. in Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity across domains: Faces of the muse*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaufman, J. C. in Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 35, 155–165. doi:10.1080/02783193.2013.799413.
- +Kim, M. K., Rho, I. S. in Cho, M. K. (2016). Creativity of gifted students in an integrated math-science instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 38–48. doi:10.1016/j.tsc.2015.07.004.
- +Mann, E. L. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 236–260. doi:10.4219/jeg-2006-264.
- +Miller, A. L. (2012). Conceptualizations of creativity: Comparing theories and models of giftedness. *Roeper Review*, 34, 94–103. doi:10.1080/02783193.2012.660683.
- +Pang, W. (2015). Promoting creativity in the classroom: A generative view. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 9, 122–127. doi:10.1037/aca0000009.
- Plucker, J., Beghetto, R. A. in Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96. doi:10.1207/s15326985ep3902_1.
- +Pyryt, M. C. (1999). Effectiveness of training children's divergent thinking: A meta-analytic review. In A. S. Fishkin, B. Craymond, P. Olszewski - Kubilius (ur.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 351–366). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- +Runco, M. A. in Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, 16, 235–241.
- Runco, M. A. in Pritzker, S. R. (ur.). (2011). *Encyclopedia of creativity* (2nd ed.). Boston, MA: Academic Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. in Singer, J. L. (ur.) (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kaj učence motivira?

9. NAČELO:

Učenci bolj uživajo pri učenju in so uspešnejši, kadar so bolj motivirani notranje kot zunanje.

RAZLAGA

Notranja motivacija pomeni, da učenci delajo neko aktivnost zaradi nje same. Pri tem se počutijo kompetentne in avtonomne (npr. »To lahko naredim sam/-a«). Učenci, ki so notranje motivirani, delajo naloge zato, ker v njih najdejo zadovoljstvo. Povedano drugače: vključenost v aktivnost je zanje samo po sebi nagrada in ni povezana z oprijemljivimi nagradami, kot so: pohvala, ocene in drugi zunanji dejavniki. Nasprotno pa učenci, ki so zunanje motivirani, delajo naloge, da bi s tem prišli do ciljev, kot so: dobra ocena, pohvala staršev ali izogib kazni. Notranja in zunanja motivacija nista na nasprotnih straneh motivacijskega kontinuuma v tem smislu, da če imamo več ene, imamo manj druge. Učenci pravzaprav pri šolskih nalogah sodelujejo zaradi notranjih in zunanjih razlogov hkrati (npr. ker v tem uživajo in ker bi radi dobili dobro oceno). Notranje motivirano udejstvovanje v učnih nalogah ni le prijetnejše, ampak je tudi pozitivno povezano s trajnejšim učenjem, z dosežki in zaznano kompetentnostjo, negativno pa z anksioznostjo.

Do teh pozitivnih učinkov pride, ker se notranje motivirani učenci nalog lotijo na način, ki omogoča boljše učenje, npr. natančneje spremljajo pouk, učinkoviteje organizirajo nove informacije in jih povezujejo s svojim predznanjem. Počutijo se tudi bolj samoučinkovite in se ne obremenjujejo prepirano z dosežki. Po drugi strani pa se učenci, ki so bolj zunanje motivirani, tako osredinijo na nagrado (npr. dobiti dobro oceno), da učenje postane le površinsko (npr. učenec

se lahko zateče k bližnjicam, kot je hitro branje odstavka, da bi našel neko specifično informacijo, namesto da bi usvojil celotno učno vsebino) ali pa obupajo pod premočnimi pritiski. Še več: učenci, ki so zunanje motivirani, lahko v odsotnosti zunanjih nagrad tudi popolnoma izgubijo motivacijo za učenje, medtem ko notranje motivirani učenci kažejo dolgoročneje obvladovanje učnih ciljev.⁶

Številne raziskave kažejo, kako pomembno na pozitivne učne dosežke vplivajo ustrezno uporabljene zunanje motivacijske spodbude. Raziskave kažejo tudi, da učenci razvijajo učno kompetentnost takrat, ko aktivnosti ponavljajo na skrbno izbrane načine do točke, ko se temeljne spretnosti avtomatizirajo (glejte 5. načelo). Bolj ko temeljne spretnosti postajajo avtomatizirane, manj napora je treba vložiti vanje, zato se poveča tudi zadovoljstvo učencev. Podobno kot pri športu učenci tudi svoje branje, pisanje in matematične spretnosti izboljšujejo takrat, ko te dejavnosti ponavljajo ob učiteljevem usmerjanju in povratnih informacijah ter postopno napredujejo od preprostejših h kompleksnejšim nalogam. Aktivnost učencev v teh dejavnostih pogosto zahteva veliko učiteljevega spodbujanja in pohval ob napredovanju. **Z razvijanjem vse večje kompetentnosti postajajo usvojeno znanje in spretnosti osnova za zahtevnejše naloge, ki so zato čedalje manj naporene in prijetnejše. Ko učenci dosežejo to točko, učenje pogosto postane samo po sebi notranja nagrada.**

Raziskave kažejo, da so nadarjeni učenci pogosto bolj intrinzični v svoji motivaciji kot drugi učenci, vsaj takrat, ko gre za učne in intelektualne dejavnosti. Dosegajo višje rezultate na formalnih merjenjih intrinzične

6 Glejte <http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx>.

(notranje) motivacije za učenje ter izkazujejo več užitka ob razmišljanju in učenju. Boljši uspeh notranje motiviranih nadarjenih učencev je v določeni meri odvisen od stopnje izziva, ki ga naloga predstavlja. Nadarjeni učenci, ki so ubogljivi, lahko v razredu preproste naloge delajo enako dobro ne glede na vrsto motivacije, toda kadar se srečujejo z za njih ustrezno zahtevnim delom, se lahko odrežejo veliko boljše, kadar so notranje motivirani. V povezavi z nadarjenimi učenci, ki veljajo za poduspešne, obstajajo dokazi, da so nekateri visoko notranje motivirani za učenje, vendar ne nujno na področjih, s katerimi se srečujejo v rednih šolskih razredih. Ravno tako kot drugi tudi nadarjeni učenci opravljajo naloge zaradi notranjih in zunanjih razlogov; pri natečajih in tekmovanjih so na primer lahko nekateri učenci notranje motivirani za občutke tekmovalnosti pa tudi ekstrinzično motivirani za zmago.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Večina splošnih nasvetov za spodbujanje in krepitev notranje motivacije učencev velja tudi za nadarjene učence, vendar pa obstaja nekaj edinstvenih značilnosti in potreb nadarjenih učencev, ki zahtevajo posebno pozornost. Najpogostejša ovira za notranjo motivacijo nadarjenih učencev v šolskem okolju je, da verjetno ne delajo na snovi in z materiali, ki bi bili zanje najbolj optimalni (glejte 12. načelo). Učenci, ki so zunanje motivirani z dobrih ocenami in so na splošno pridni, bodo naredili dovolj za odlično oceno, ne glede na to, ali je snov zanje preveč preprosta ali ne. Učenci, ki se upirajo temu, kar zaznavajo kot »nepotrebno delo«, lahko hitro končajo prelahke naloge s površnimi napakami ali jih sploh ne končajo. V obeh primerih učenec ne razvija dobrih delovnih navad niti ne vlaga truda za potrebe obvladovanja novih vsebin in spretnosti. Tisti, ki so kdaj sodelovali v hitrih zahtevnih poletnih solah ali letnih programih za nadarjene učence, vedo, da učenci, ki so vedno preprosto, na lahek način 'prišli skozi', pogosto potrebujejo 'sanacijo' oz. izboljšanje učnih spretnosti.

Še ena ovira za razvoj lastne motivacije je, da starši in vzgojitelji nadarjene učence pogosto hvalijo za hitro in preprosto opravljanje del, pa tudi za pridobitev najvišjih ocen ali zmagovanje na tekmovanjih. Čeprav je težko govoriti proti pohvalam za uspeh, lahko takšne pohvale postavijo nadarjene učence pred tveganje za vrednotenje ciljev doseganja nad cilji obvladovanja (glejte 10. načelo). Pohvala za trud, učenje nove, izzivalne vsebine in za obvladovanje novih znanj bo verjetneje vodila do ciljev obvladovanja, ki so bolj skladni z notranjo motivacijo. Vprašanje nadarjenim učencem »Kaj si se naučil?« in ne »Kaj si dobil?« lahko prav tako pomaga pri razvoju notranje motivacije.

Spodbujanje notranje motivacije zahteva uporabo praks in dejavnosti, ki podpirajo učenčevo osnovno potrebo po kompetentnosti in samostojnosti:

- Kadar učitelji uporabljajo ocene, je dobro, da poudarijo njihovo informativno funkcijo (povratne informacije) in ne nadzorne funkcije (nagrajevanja/kaznovanja). Nadarjenim učencem je poleg informacije o tem, kako dobro so se odrezali v primerjavi z drugimi, dobro ponuditi tudi nekaj možnosti za to, kako bi lahko nalogo nadgradili in jo obdelali na drugi, zahtevnejši ravni, in opredeliti področja, na katerih je učenec pokazal še poseben napredek.
- Pri katerih koli zunanjih spodbudah, kot so npr. časovni roki, je dobro premisliti o tem, ali bodo učenci omejitev razumeli kot preveč nadzorujočo. To, kako bodo učenci dojemali omejitve, je odvisno od načina, na katerega učitelji nalogo predstavijo učencem. Potreba po samostojnosti je zadovoljena, ko imajo učenci možnost izbire. Dovoliti učencem, da izberejo med različnimi dejavnostmi ter da sodelujejo pri oblikovanju pravil in postopkov, pomaga krepiti zaznavo samostojnosti. Naloge so optimalno zahtevne takrat, kadar niso ne prelahke in ne pretežke. Nadarjeni učenci, ki niso vajeni

učnih izzivov, bodo mogoče potrebovali smernice in spodbudo pri sprejemanju nalog, za katere niso prepričani, da jih lahko hitro in preprosto opravijo.

- Ker notranja motivacija predstavlja zadovoljstvo zaradi naloge same, lahko učitelji organizirajo učne aktivnosti, tako da vključijo vanje tudi ideje, predstavljene v okviru 8. načela (o ustvarjalnosti), in sicer ob predstavitvi novih aktivnosti učencem poskrbijo za določeno raven presenečenja in neskladja v informacijah ter tako omogočijo ustvarjalno reševanje problemov. Majhne skupine so lahko odlična struktura za spodbujanje ustvarjalnega reševanja problemov. Fleksibilno oblikovanje skupin, pri čemer učenci s podobnimi sposobnostmi in/ali interesi vsaj včasih delajo skupaj, verjetneje spodbudi notranjo motivacijo. Nadarjene učence je treba postaviti pred izziv in navdušiti z idejami učencev, s katerimi delijo svoje interese, ali takšnimi, s katerimi se ne strinjajo glede kompetentnosti in učinkovitosti.

Spodbujanje notranje motivacije za učenje ne pomeni, da se morajo učitelji popolnoma odpovedati uporabi nagrade. Določene naloge v razredu in življenju, kot je na primer usvajanje novih spretnosti, bodo gotovo nezanimive. Pomembno je naučiti učence, da so nekatere naloge, celo naloge, ki jih je nujno usvojiti, lahko na začetku nezanimive, pa vendar zahtevajo dosledno in včasih tudi dolgočasno učenje. Ravno to je kritično za tiste nadarjene učence, ki se morda niso naučili določene ravni trdega dela in vaje, ki sta potrebna za dokazovanje odličnosti. Enkrat usvojene pa te spretnosti lahko postanejo nagrada sama po sebi.

LITERATURA

- Anderman, E. M. in Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Brophy, J., Wiseman, D. G., Hunt, G. H. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- +Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49, 622–630.
- +Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. in Whalen S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- +Feldhusen, J. F., Dai, D. Y. in Clinkenbeard, P. R. (2000). Dimensions of competitive and cooperative learning among gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 328–342.
- +Gottfried, A. E. in Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179–183.
- +Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J. in Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347–52.
- Thorkildsen, T. A., Golant, C. J. in Cambray-Engstrom, E. (2008). Essential solidarities for understanding Latino adolescents' moral and academic engagement. V C. Hudley in A. E. Gottfried (ur.), *Academic motivation and the culture of schooling in childhood and adolescence* (str. 73–89). Oxford, England: Oxford University Press.

10. NAČELO:

Učenci dlje vztrajajo pri zahtevnejših nalogah in globinsko procesirajo informacije, takrat ko jih vodijo cilji obvladovanja namesto cilji dosežkov.

RAZLAGA

Vzrok, zakaj se učenci vključujejo v določene učne aktivnosti, so cilji. Raziskovalci so prepoznali dva širša tipa ciljev: *cilji obvladovanja* (angl. *mastery goals*) in *cilji dosežkov* (angl. *performance goals*). Cilji obvladovanja so usmerjeni k usvajanju novih spretnosti ali izboljšanju trenutne kompetentnosti. Učenci, ki imajo cilje obvladovanja, so motivirani, da se naučijo novih spretnosti in dosežejo stopnjo obvladovanja na določenem področju ali pri določeni nalogi. Nasprotno pa so učenci, tudi nadarjeni, ki prevzamejo cilje dosežkov, motivirani, da pokažejo, da imajo ustrezne sposobnosti ali pa da se izognejo nalogam, v katerih bi se mogoče pokazalo, da niso nadarjeni. Glede na to analizo se posamezniki vključujejo v storilnostne dejavnosti zaradi dveh zelo različnih razlogov: mogoče si prizadevajo za razvoj kompetentnosti z učenjem, pri katerem dajo vse od sebe (cilji obvladovanja), ali pa se trudijo, da pokažejo svojo kompetentnost, tako da poskušajo biti boljši kot drugi (cilji dosežkov). **Cilji dosežkov lahko učence vodijo do tega, da se začnejo izogibati situacijam, za katere dvomijo, da bi bili lahko v njih boljši od drugih. V tipičnih razrednih situacijah, v katerih se učenci srečajo z zahtevnejšimi vsebinami, so cilji obvladovanja načelno uporabnejši kot cilji dosežkov.**

Čeprav so cilji obvladovanja v veliko kontekstih bolj zaželeni in se je izkazalo, da vodijo do boljših rezultatov pri različnih učnih in motivacijskih dejavnikih, obstajajo tudi nekatere situacije, v katerih so cilji dosežkov uporabnejši ali primernejši, na primer: nadarjeni učenci pogosto sodelujejo na tekmovanjih, na katerih je namen aktivnosti predvsem doseganje čim boljšega dosežka oz.

uspeha. Čeprav cenijo učenje, obvladovanje in strokovno znanje, ki jih je pripeljalo do tekmovanja, je njihov kratkoročni cilj na tekmovanju cilj dosežka. Da bi bili sposobni razviti svoje potencialne, nadarjeni učenci potrebujejo večplastno motivacijsko strategijo, ki se ujema s ciljem naloge. Več študij kaže, da se cilji, povezani z obvladovanjem zahtev nalog (motivacija obvladovanja) in z doseganjem boljših dosežkov od preostalih (motivacija dosežkov), med seboj ne izključujejo. Nadarjeni učenci težko dosežejo cilje dosežkov brez ciljev obvladovanja, ker izjemni dosežki od njih zahtevajo znaten interes, angažma, trud in globinsko učenje dane vsebine. Za izjemno visoke dosežke je potrebna kompleksna interakcija med različnimi motivi in cilji.

Obstaja tesna povezava med cilji obvladovanja/dosežkov in miselno naravnostjo (angl. *mindset*). Učenci, ki verjamejo, da je inteligentnost fiksna lastnost posameznika (kar veliko učencev, ki so bili identificirani kot nadarjeni, mogoče verjame), bodo verjetneje usmerjeni k ciljem dosežkov, z namenom, da pokažejo svoje visoke intelektualne sposobnosti ali prikrijejo (izogibanje nalogam) po njihovem mnenju neustrezne ravni sposobnosti. Učenci, ki verjamejo, da se inteligentnost razvija, ko se učijo, bodo verjetneje izkazovali cilje obvladovanja.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Obstajajo specifični načini poučevanja, s katerimi učitelji lahko spodbujajo cilje obvladovanja:

- Pri ocenjevanju naj se namesto normativnih standardov in primerjave z drugimi poudarjajo: individualni trud, trenutni napredek glede na pretekle dosežke in izboljšanje.⁷
- Primerjavam z drugimi učenci se je najbolje izogibati. V razredu je najbolje,

⁷ Glejte <http://www.apa.org/education/k12/using-praise.aspx>.

da se rezultate ocenjevanja učencem sporoča individualno, saj tak način usmerja pozornost na napredek posameznega učenca in odvrača pozornost od primerjav z drugimi učenci. Medtem ko visoko učno uspešni učenci pogosto uživajo v javnem priznanju svojih dosežkov in bi bili zadovoljni takšne pohvale, kadar njihovi dosežki presežejo prejšnjo osebno raven, pa tiste, ki imajo težave ali jih skrbi, da bodo izpadli »neumni«, take primerjave odvrčajo. Poleg tega učenci, ki običajno dosegajo višje dosežke, lahko postanejo zaskrbljeni, da bodo socialno stigmatizirani, če bodo pohvaljeni v javnosti.

- Pohvalam, ki učencu ne dajejo specifične informacije o tem, kaj je bilo pri njegovem delu tako izjemnega, kot je na primer: »odlično«, »briljantno« in »neverjetno«, se je najbolje izogibati, saj ne spodbujajo visokokakovostnega dela.
- **Spodbujanje učencev, da svoje napake in napačne odgovore opazijo kot priložnost za učenje in ne kot vire ocenjevanja ali dokaz sposobnosti.** Če učitelji (s pohvalo) posvetijo preveč pozornosti odličnim rezultatom in preveč izpostavljajo napake (npr. popravljajo napake z rdečo barvo), lahko učenci razvrednotijo pomen napak in jih ne vidijo več kot naravnega dela učenja na poti do znanja. O napakah, ki nastanejo zaradi nerazumevanja (ne pa zaradi pomanjkanja napora), se je bolje pogovoriti z učenci, kot pa jih kaznovati.
- Čim bolj individualiziran tempo poučevanja. Nekateri učenci končajo delo veliko hitreje kot drugi in jih je treba spodbuditi, da se lotijo ustrezno zahtevnih projektov ali nalog, pri katerih pa imajo določeno izbiro. Učencem je treba dovoliti, da sodelujejo pri odločanju o tem, koliko časa potrebujejo za končanje naloge; spremljanje njihovega napredka jim pomaga, da se osredinijo na proces (usvajanje obvladovanja) poleg

rezultata (dosežkov). Če se učenci večino svojega časa ukvarjajo z nalogami, ki so zanje preveč preproste, verjetno ne bodo razvili delovne etike, ki je potrebna za obvladovanje izzivov in razvijanje strokovnega znanja, kar lahko pripelje do poduspešnosti.

- Pri uporabi sodelovalnega učenja je dobro spreminjati sestavo skupin učencev. Čeprav so v literaturi pogosto priporočene po sposobnostih heterogene skupine (po navadi učenec z visokimi dosežki, učenec z nizkimi dosežki in dva učenca s povprečnimi sposobnostmi), učenec, ki je vedno najboljši pri delu v skupini, mogoče ne bo dobil priložnosti, da se intelektualno razvija in obvlada nove veščine. Včasih morajo nadarjeni učenci delati s svojimi vrstniki za skupni cilj, da kot del skupine razvijajo obvladovanje.

LITERATURA

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, L. H. in Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. V R. Gilman, E. S. Huebner in M. Furlong (ur.), *Handbook of positive psychology in the schools* (str. 161–173). New York, NY: Routledge.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. V J. Aronson (ur.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors in education* (str. 62–90). San Diego, CA: Academic Press.
- +Dweck, C. S. (2012). Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent. V R. Subotnik, A. Robinson, C. Callahan, P. Johnson, in E. J. Gubbins (ur.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neurosciences to gifted education* (str. 7–18). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Elliot, A. J. in Trash, T. M. (2001). Achievement

goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 13, 139–156.

+Gottfried, A. W., Gottfried, A. E. in Guerin, D. W. (2006) The Fullerton Longitudinal Study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430–450.

Graham, S. (1990). On communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. V S. Graham in V. Folkes (ur.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (str. 17–36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

+McCoach, D. B. in Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.

Meece, J. L., Anderman, E. M. in Anderman L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258.

+Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B. in Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49, 153–174.

11. NAČELO:

Učiteljeva pričakovanja do učencev vplivajo na priložnosti, ki jih učenci posvečajo učenju, motivacijo učencev in na njihove učne dosežke.

RAZLAGA

Učitelji imajo pogosto pričakovanja do sposobnosti svojih učencev. Ta prepričanja vplivajo na način poučevanja, razdeljevanje v skupine, pričakovane učne dosežke in na metode ocenjevanja. Večina učiteljevih pričakovanj o sposobnostih posameznega učenca temelji na učenčevih preteklih šolskih dosežkih in običajno drži. V nekaterih

primerih pa lahko učitelji tvorijo napačne predstave, zaradi katerih od učencev lahko pričakujejo manj, kot ti lahko dejansko dosežejo. **Če so ta napačna pričakovanja učencu posredovana (besedno ali nebesedno), se lahko učenec začne obnašati tako, da potrdi učiteljeva izhodiščna pričakovanja.** Učiteljevo netočno pričakovanje, ki ustvari novo resničnost, se imenuje samoizpolnjujoča napoved (angl. self-fulfilling prophecy). Ko pride do takih napačnih učiteljevih pričakovanj, se ta po navadi usmerijo k stigmatiziranim skupinam (npr. mladoletniki iz etnične skupine, ekonomsko deprivilegirani učenci, dvojno izjemni učenci, spolne skupine), saj so v naši družbi prisotni negativna prepričanja ali stereotipi o intelektualnih sposobnostih teh skupin.

Ta napačna pričakovanja se pogosteje pojavijo v nižjih razredih, na začetku šolskega leta in občasno ob menjavi šole oz. kadar so informacije o učenčevih preteklih dosežkih najmanj dostopne ali zanesljive in kadar imajo učenci razloge, da začnejo dvomiti o svojih sposobnostih. Ko se ta pričakovanja oblikujejo, lahko vztrajajo pri učiteljih, in to kljub prisotnosti dokazov, da so napačna.

Pravilna ali napačna pričakovanja vplivajo na to, kako se učitelji vedejo do učencev. Na primer: zdi se, da učitelji po navadi dajejo več čustvene podpore, jasnejšo povratno informacijo, več pozornosti, več poučevanja in več priložnosti za učenje tistim učencem, do katerih imajo visoka pričakovanja, kot pa tistim, od katerih pričakujejo manj. Učiteljev različen pristop do učencev lahko poveča dejanske razlike v dosežkih med učno uspešnejšimi in učno manj uspešnimi učenci, čeprav se vsi nadarjeni učenci ne odzivajo enako na napačna pričakovanja učiteljev. Glede na njihove osebnostne lastnosti bodo nekateri učenci vzeli pričakovanja učitelja kot izziv in se z njimi spopadli, medtem ko se pri drugih lahko pojavi upad v učnih dosežkih. Učitelji lahko z usposabljanjem postanejo natančnejši pri prepoznavanju nadarjenih učencev in oblikovanju pričakovanj do njih. Učitelji morajo biti dobro seznanjeni s

tipičnim vedenjem, preferencami in z interesi nadarjenih učencev, se ustrezno odzivati nanje in se izogibati oblikovanju pričakovanj samo na osnovi preteklih dosežkov nadarjenih učencev, s katerimi so delali.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Najbolje je, da imajo učitelji do vseh učencev visoka pričakovanja in da vzdržujejo ustrezno visoke standarde za vse učence, da bi se izognili samoizpolnjujočim napovedim:

- Učitelji lahko dosledno preverjajo zanesljivost informacij, ki jih uporabljajo za oblikovanje svojih pričakovanj. Učenčevih šibkih učnih dosežkov ne gre razumeti v smislu absolutne resnice (tj. mogoče so neki dejavniki v preteklosti vplivali na učenčevo sposobnost, zdaj pa nimajo več vpliva), ampak kot delovno hipotezo o učencu, ki jo učitelj lahko izpodbija. Poleg tega rasa, spol in socialni razred niso trdna osnova, na kateri bi lahko oblikovali pričakovanja do učenčevih sposobnosti.
- Ker se učitelji mogoče včasih ne zavedajo, da imajo do različnih učencev tudi različen odnos glede na svoja osnovna pričakovanja (učenci, do katerih imajo visoka pričakovanja, v primerjavi z učenci, do katerih imajo nizka pričakovanja), si pri tem lahko pomagajo tako, da se samopreverjajo. Lahko se na primer vprašajo, ali: a) v sprednjem delu razreda sedijo le učenci, do katerih imajo visoka pričakovanja; b) imajo vsi učenci možnost, da sodelujejo v razrednih pogovorih; c) je pisna povratna informacija za opravljene naloge enako podrobna za učence, od katerih učitelj pričakuje več, v primerjavi z učenci, od katerih pričakuje manj.
- Pomembno je, da imajo učitelji visoka pričakovanja do nadarjenih učencev. Ko imajo učitelji preveč visokih pričakovanj, pa to ni vedno motivirajoče za nadarjene učence, pe posebej, če so ta pričakovanja

na področjih, ki učenca ne zanimajo, ima učenec preveč talentov in premalo časa, da bi v celoti razvijal vsa področja, ali učitelji pričakujejo visoke dosežke na področjih, na katerih ima učenec bolj povprečne sposobnosti. Takšne situacije lahko postopoma pripeljejo do učenčevega nezadovoljstva, upada njegovih interesov, pomanjkanja osredinjenosti na učenje in obvladovanja učnih spretnosti, zmanjšane odgovornosti za lastno učenje in učne izide ter šibkejše učne samopodobe.

- Učitelji bi morali z učenci in njihovimi starši razpravljati o razlogih za njihova pričakovanja in jim razložiti, na čem temeljijo. Pomembno je, da starši razumejo pozitivne in negativne učinke svojih pričakovanj in pričakovanj drugih. Učencem je treba zagotoviti jasne povratne informacije, kadar ta pričakovanja niso bila izpolnjena. Učitelji bi morali spodbujati nadarjene učence, da postopoma ustvarjajo in samoregulirajo svoja pričakovanja glede učenja in učnih dosežkov.
- Pri oblikovanju in komuniciranju o visokih pričakovanjih do nadarjenih učencev morajo učitelji upoštevati socialni kontekst. Verjetno je, da nadarjeni učenci ne bodo želeli izpolniti pričakovanj, ki jih bodo odtujila od sošolcev in zaradi katerih se bodo počutili »preveč drugačni«.
- Učitelji morajo upoštevati, da so njihova visoka pričakovanja do nadarjenih učencev primerna. Kakor koli pa morajo biti sposobni ustreznega odzivanja z zagotavljanjem konstruktivnih povratnih informacij, ko se nadarjeni učenci odrežejo slabo in/ali ne uspejo zadovoljiti učiteljevih visokih pričakovanj. Tudi najbolj izjemni posamezniki se občasno borijo oz. so neuspešni, zato je za učitelje ključno, da so prilagodljivi in da so sposobni prilagoditi pričakovanja specifičnim situacijam.
- Skupaj z visokimi pričakovanji bodo učitelji morali voditi nadarjene učence glede

tega, kako izpolniti njihova pričakovanja. Visoka pričakovanja od nadarjenih učencev zahtevajo izjemen napor, z ustrezno zahtevnimi dejavnostmi in s podporo pa jih je seveda mogoče izpolniti.

- Najboljše sredstvo proti negativnim pričakovanjem je, da nad učencem nikoli ne obupamo.
- Najboljše sredstvo proti negativnim pričakovanjem je, da nad učencem nikoli ne obupamo.

LITERATURA

- +Garrett, L., Rubie-Davies, C., Alansari, M., Peterson, F., Flint, A., Watson, P. in McDonald, L. (2015). »Missing out«? The potential consequences of inaccurate teacher expectations on young gifted readers' achievement outcomes. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 19.
- Jussim, L., Eccles, J. in Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. V M. P. Zanna (ur.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, str. 281–388). San Diego, CA: Academic Press.
- Jussim, L. in Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3.
- Jussim, L., Robustelli, S. in Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. V A. Wigfield in K. Wentzel (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 349–380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- +Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M. in Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24, 18–31.
- +Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R. in Azano, A. P. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping, and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 245–268.
- +Moltzen, R. (2011). Underachievement. V R. Moltzen (ur.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (3. izd., str. 403–433). Auckland, New Zealand: Pearson Originals.
- +Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. in Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Boston, MA: Pearson.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.
- +Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

12. NAČELO:

Kratkoročni cilji (proksimalni), ki so specifični in zmerno zahtevni, krepijo motivacijo bolj kot dolgoročni cilji (distalni), ki so splošni in prezahtevni.

RAZLAGA

Postavljanje ciljev je proces, v katerem si posameznik postavi standarde uspešnosti (npr. »Vsak dan se želim naučiti deset novih besed«; »Srednjo šolo želim končati v štirih letih«). Ta proces je pomemben za motivacijo, ker se učenci, ki imajo pred seboj cilj in so dovolj samoučinkoviti, pogostejše lotijo dejavnosti, ki jih pripeljejo do cilja. Samoučinkovitost se poveča tudi, če učenci spremljajo napredek doseganja zastavljenih ciljev, posebno takrat, ko v tem procesu usvajajo nove spretnosti.

Za motivacijo so pomembne tri lastnosti postavljanja ciljev. Prvič: kratkoročni ali proksimalni cilji so bolj motivirajoči kot dolgoročni ali distalni, saj je lažje nadzirati napredek na poti uresničevanja kratkoročnih

ciljev. Razvojno, vsaj do srednjih najstniških let, učenci manj spretno konkretno razmišljajo o bolj oddaljeni prihodnosti. Drugič: specifični cilji (npr. »Danes bom naredil/-a dvajset nalog iz seštevanja s 100-odstotno pravilnostjo«) so primernejši od splošnih (npr. »Poskušal bom po svojih najboljših močeh«), ker jih je lažje šteti in nadzirati. Tretjič: zmerno zahtevni cilji namesto zelo težkih ali zelo lahkih bodo bolj motivirali učence, ker jih ti razumejo kot zahtevne, a uresničljive.

Nadarjeni učenci so sposobnejši postavljanja dolgoročnih ali distalnih ciljev, zlasti v domeni talentov (npr. »Želim postati profesionalni glasbenik«), in mogoče razviti sposobnost konkretnega razmišljanja o oddaljeni prihodnosti v zgodnejših letih v primerjavi z vrstniki. Tako so nadarjeni učenci sposobni postavljanja dolgoročnih ciljev, kar je skladno z zgodnejšim prehodom v razvijanje sposobnosti za abstraktno razmišljanje. Poleg tega **nadarjenim učencem visoka stopnja notranje motivacije in/ali učnega talenta lahko omogoča, da si postavijo zahtevnejše cilje in jih tudi dosežejo**. Pri tem pa potrebujejo podporo staršev in učiteljev, saj nekatera področja nadarjenosti zahtevajo dolgoročno načrtovanje in podporo.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Raziskave so pokazale, da imajo kratkoročni, specifični in zmerno zahtevni cilji pozitiven vpliv na učne dosežke, vendar pa imajo nadarjeni učenci zmožnost, da si postavijo dolgoročne cilje. Višje ravni notranje motivacije in/ali akademski talent nadarjenim učencem omogoča, da si postavijo težke cilje. Učencem je pri pouku treba zagotoviti različne priložnosti za postavljanje kratkoročnih, specifičnih in zmerno zahtevnih ciljev:

- Zaželeno je, da učenec in učitelj sproti spremljata zapiske o doseganju učnih ciljev.
- Ko učenci enkrat obvladajo postavljanje zmerno zahtevnih kratkoročnih ciljev, se

naučijo izbirati srednjo stopnjo tveganja (ne stremijo preнизko niti previsoko), kar je ena najpomembnejših značilnosti posameznikov, ki so ciljno usmerjeni.

- Diferenciacijo v razredu lahko učitelji uporabijo pri pogovoru in dejavnostih postavljanja ciljev. Če so nadarjeni učenci sposobni, da se osredinijo in oprimejo dolgoročnejših ciljev v primerjavi z vrstniki, lahko učitelji zadovoljijo njihove potrebe skozi diferencirane koncepte postavljanja ciljev ter s spodbujanjem višjih ravni izvršilnih funkcij.
- Specifične povratne informacije lahko učencem pomagajo, da učinkoviteje dosežejo svoje cilje. Učitelji morajo učencem zagotavljati sprotne povratne informacije med procesom postavljanja ciljev, tako da učenci lahko prilagodijo svoj trud in cilje. Povratne informacije učencem tudi pomagajo, da so osredinjeni na doseganje cilja in se zavedajo časovnih omejitev (glejte 6. načelo).

LITERATURA

- Anderman, E. M. in Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. V P. A. Alexander in P. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., str. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- +Carter, K. in Ormrod, J. (1982). Acquisition of formal operations by intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26, 110–114.
- +Chan, D. W. (2008). Goal orientations and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 19, 37–51.
- Locke, E. A. in Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705d.
- +Malpass, J. R., O'Neil, H. F., Jr. in Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21, 281–289.
- Martin, A. J. (2013). Goal setting and personal

- best (PB) goals. V J. Hattie in E. M. Anderman (ur.), *International guide to student achievement* (str. 356–358). New York, NY: Routledge.
- +Risemberg, R. in Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15, 98–101.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208. doi:10.1007/BF01320134.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing means and ends. V P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., str. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zakaj so socialni kontekst, medosebni odnosi in dobro čustveno počutje pomembni za učenčevo učenje?

13. NAČELO:

Učenje poteka znotraj različnih socialnih kontekstov.

RAZLAGA

Nadarjeni učenci so del družin, vrstniških skupin in razredov, ki se nahajajo v širših socialnih kontekstih šole, sosesk, skupnosti in družbe. Na vse te kontekste vpliva kultura, vključno s skupnim jezikom, prepričanji, z vrednotami in vedenjskimi normami. Poleg tega pa so te plasti konteksta v medsebojni interakciji (npr. šole in družine). Raziskave kažejo na kompleksnost interakcij med značilnostmi učenca in elementi socialnega okolja, razlage razlik v uspešnosti pa se odmikajo od osredinjenosti le na učenca ter upoštevajo učenca v interakciji s socialnim in kulturnim kontekstom. Socialni kontekst je treba upoštevati tudi pri preučevanju *razvoju talenta* in realizacije potencialov nadarjenih učencev na posameznih področjih. Fokus nadzora učenja pri razvoju talentov tako postane veliko večji od učilnice; postane učna skupnost. Vsak socialni kontekst lahko podpira ali ovira zgodnji razvoj nadarjenih učencev. Na primer: učilnica je samo eden izmed socialnih kontekstov, v katerem poteka učenje. Učitelji doživljajo zunanje pritiske glede odgovornosti, na primer od državnih ustanov, in v veliko primerih dajejo prednost njihovim navodilom kot pa učenju, ki se dogaja znotraj razreda. Zato lahko upoštevanje potencialnih vplivov vseh družbenih kontekstov pri nadarjenih učencih poveča splošno učinkovitost učenja.

Ekološka teorija razvoja talentov v izobraževanju nadarjenih pravi, da se otroci razvijajo znotraj različnih kontekstov – znotraj njihove družine, sosesk, šol, dodatnih programov

ali družbe. Poleg tega, čeprav se različni konteksti lahko razlikujejo, posamezni vidiki vsakega konteksta vplivajo na otrokov razvoj, od bolj proksimalnih vplivov, kot je na primer družina, do bolj distalnih vplivov, kot je na primer družba. Osredinjenost na nastajajoče talente in socialno konstruirano znanje ponuja več priložnosti, še posebej za nadarjene učence, ki prihajajo iz družin z nizkimi dohodki, in za nadarjene učence, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij, saj omogoča, da učenje poteka prek različnih kontekstov – domača šola in skupnost.

Z izobraževalnega vidika bodo nadarjeni učenci, ki prihajajo iz družin z nizkimi dohodki, verjetno obiskovali šole, ki jim ne bodo nudile primernih intelektualnih spodbud, potrebnih za spodbujanje razvoja njihovih talentov. Zato ker se večina programov za nadarjene otroke ne začne pred vstopom v tretji razred, lahko ti učenci veliko izgubijo v prvih letih, kar je kritično za zgodnje intervencije. Raziskave so pokazale, da je mogoče psihosocialne spretnosti, kot so: vztrajnost, trud in samozavest, razvijati. Namerna kultivacija psihosocialnih spretnosti podpira visoke dosežke na posamezni domeni in je ključnega pomena za učenčevo učenje. Psihosocialne spremenljivke predstavljajo pomemben vpliv pri uspešnem razvoju nadarjenosti znotraj posamezne domene. Na podlagi celovitega pregleda literature o socialnem in čustvenem razvoju nadarjenih učencev raziskovalci ugotavljajo, da so socialno-čustveni problemi, ki se pojavijo pri nadarjenih učencih, odraz interakcije med značilnostmi učenca in slabe prilagojenosti izobraževalnega konteksta na potrebe nadarjenega učenca glede na njegove zaznave oz. doživljanje.

Združevanje nadarjenih učencev v ločene skupine predstavlja enega izmed temeljnih

primerov dobre prakse dela z nadarjenimi, saj nadarjenim učencem omogoča dostop do vrstnikov in učitelju olajša diferenciacijo kurikulumu glede na izobraževalne potrebe nadarjenih učencev. Da bi zadostili učnim in socialno-čustvenim potrebam nadarjenih učencev, jim moramo na vsaki stopnji razvoja zagotoviti naslednje: učenje, ki je situirano znotraj različnih socialnih kontekstov; diferenciacijo pri pouku, vključno z oblikami združevanja glede na sposobnosti; prilagoditve ravni, globine in napredovanja v kurikulumu ter zunajšolske programe.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji, ki se zavedajo mogočega vpliva razrednega socialnega konteksta na učence in proces poučevanje – učenje, lahko prispevajo k učinkovitim medosebnim odnosom ter sporazumevanju z učenci in med njimi, kar vpliva na učenje:

- Več kot učitelji vedo o kulturnem ozadju učencev in tem, kako razlike v vrednotah, prepričanjih, jeziku in v pričakovanjih do vedenja lahko vplivajo na učenčeva dejanja, vključno z medosebno dinamiko, lažje bodo pripomogli k učinkoviti interakciji med poučevanjem in učenjem v okviru pouka. Na primer: učitelji lahko z namenom spodbujanja učenja za učence, ki prihajajo iz bolj kolektivistične kot individualistične kulture, učenje pogosteje organizirajo v obliki sodelovalnih učnih aktivnosti.
- Dobro je, če učitelji iščejo priložnosti za razvoj talentov nadarjenih učencev v šoli in zunaj nje. Sodelovanje z lokalnimi strokovnjaki na določenem področju lahko zagotavlja mentorstvo, zgodnje izpostavljanje nekaterim področjem, model za gradnjo strokovnega znanja in inkluzivni učni sistem, ki vključuje različne socialne kontekste.
- Učitelji in strokovni delavci bi morali neformalno (ali formalno) oceniti socialni kontekst šole, na primer, ali nadarjeni

učenci zaznavajo šolo kot tekmovalno, vzgojno, neintelektualno, inkluzivno itn.; do katere mere se kurikulum, pouk in ocenjevanje ujemajo z učenčevimi potrebami; ali obstajajo napačne predstave o ustreznih načinih dela z nadarjenimi učenci; ali obstajajo politike ali prakse, ki ne spodbujajo razvoja talentov, zlasti za učence z visokimi sposobnostmi, ki prihajajo iz družin z nizkimi dohodki.

- Učitelji lahko vsebine učnega načrta povežejo s kulturnim ozadjem učencev, na primer z vključevanjem lokalne zgodovine v predmet družbe ali s prilagajanjem naravoslovja lokalnim zdravstvenim problemom. Glede na mogoče raznolikosti kulturnih izkušenj je ključnega pomena, da učitelj spodbuja »razredno kulturo«, ki omogoča skupne pomene, vrednote, prepričanja in pričakovanja do vedenja, in tako vsem učencem zagotavlja varno okolje. Uporaba akceleracije pri obravnavi kurikuluma ključnih področij učenja bi morala biti temelj vsakega učenja nadarjenih učencev.
- S sociokulturnega vidika bi morali učitelji podpreti učenčev prenos znanja na razred in šolski kontekst z namenom, da bi izkoristili njihova močna področja. Učitelji bi morali učence spodbujati, da delijo svoja močna področja z drugimi. To lahko olajša transfer iz domačega okolja v šolski kontekst.
- Model razvoja talentov predvideva, da se nadarjenim učencem na vsaki razvojni stopnji nudi eksplicitne priložnosti za razvoj prek šole, skupnosti, doma itn. ter da učenec te ponujene priložnosti tudi izkoristi.
- Odločitve o kurikulumnih pristopih in njihovih implikacijah za razrede morajo biti sprejete z zavedanjem, kaj je učinkovito za učenca znotraj specifične domene talenta, ki je vgrajena v več medsebojno povezanih socialnih kontekstov. To bo povečalo verjetnost učne uspešnosti in pomagalo ublažiti

potencialne socialno-čustvene probleme, ki se lahko pojavijo zaradi neskladja med značilnostmi učenca in izobraževalnim kontekstom.

- Razredi postajajo vedno bolj raznoliki in naš svet postaja vse bolj soodvisen. Zavedanje lastne kulturne identitete ter sposobnost razumevanja in grajenja različnih kulturnih norm v razredu in skupnosti razširja obzorja učencev. Kulturna kompetentnost je ključen dejavnik, ki učitelju omogoča učinkovito poučevanje učencev, ki prihajajo iz drugih kultur.
- Učinkoviti programi in dejavnosti za nadarjene učence na različnih stopnjah razvoja so dobro opisani v literaturi⁸. Šole lahko delno ali v celoti izvedejo opisane programe v njihovem kontekstu, namesto da poskušajo zasnovati nove programe.
- Vzpostavljane povezav z družinami in lokalnimi skupnostmi lahko prispeva k izboljšanju razumevanja učenčevih kulturnih izkušenj ter s tem olajšuje skupno razumevanje učenja. Vključevanje družine učenca pomaga pri učenju, zato je ključnega pomena, da so družine in lokalna skupnost vključene v delo razreda.
- Iskanje priložnosti za sodelovanje v lokalni skupnosti (npr. udeležba pri lokalnih kulturnih dogodkih) lahko pomaga pri povezovanju relevantnosti učenja z vsakdanjim življenjem učencev ter pri učiteljih izboljšuje razumevanje kulturnega ozadja učencev in njihovih izkušenj.

LITERATURA

- +Brown, E. (2010). Who is the target population for gifted curriculum? In J. VanTassel-Baska in C. A. Little (ur.), *Content-based curriculum for high ability learners* (2. izd., str. 33–47). Waco, TX: Prufrock Press.
- 8 Glejte http://www.jkcf.org/assets/1/7/Unlocking_Emergent_Talent.pdf.

- +Colangelo, N., Assouline, S. in Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- +Cross, T. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72, 180–200.
- +Cross T. L., Coleman L. J. in Stewart R. A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17, 181–185.
- +Kitano, M. (2003). Gifted potential and poverty: A call for extraordinary action. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 292–303.
- Lee, P. C. in Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health*, 83, 795–804. doi:10.1111/josh.12096.
- National Association of School Psychologists. (2013). *A framework for safe and successful schools*. Pridobljeno z www.nasponline.org.
- +Neihart, M., Pfeiffer, S. in Cross, T. (2015). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2. izd.). Waco, TX: Prufrock Press.
- +Olszewski-Kubilius, P. in Clarenbach, J. (2012). *Unlocking emergent talent: Supporting high achievement of low income, high-ability students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- +Olszewski-Kubilius, P. in Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38, 49–59.
- +Plucker, J. A., Hardesty, J. in Burroughs, N. (2013). *Talent on the sidelines: Excellence gaps and America's persistent talent underclass*. Storrs, CT: University of Connecticut, Center for Education Policy Analysis.
- +Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- +Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. in Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54.

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro in Gaffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012*. New York, NY: National School Climate Center.

Trickett, E. J. in Rowe, H. L. (2012). Emerging ecological approaches to prevention, health promotion, and public health in the school context: Next steps from a community psychology perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 125–140. doi:10.1080/10474412.2011.649651.

+VanTassel-Baska, J. in Brown, E. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342–358.

+VanTassel-Baska, J. in Stambaugh, T. (2007). *Overlooked gems: A national perspective on low income promising learners*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Ysseldyke, J., Lekwa, A. J., Klingbeil, D. A. in Cormier, D. C. (2012). Assessment of ecological factors as an integral part of academic and mental health consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 21–43. doi:10.1080/10474412.2011.649641.

14. NAČELO:

Medosebni odnosi in sporazumevanje so ključni za proces poučevanje – učenje pa tudi za socialni in čustveni razvoj učencev.

RAZLAGA

Proces poučevanje – učenje v predšolskem, osnovnošolskem in v srednješolskem obdobju je po svoji naravi medoseben; vključuje povezave med učiteljem in učencem ter med vrstniki. Ti odnosi so bistveni za spodbujanje zdravega socialno-čustvenega razvoja učencev. Glede na svojo socialno naravo razredi zagotavljajo kritični kontekst za poučevanje socialnih spretnosti kot npr. sporazumevanje in spoštovanje drugih. Razvijanje uspešnih odnosov z vrstniki in odraslimi je zelo odvisno od sposobnosti posameznika, da

besedno (verbalno) in nebesedno (neverbalno) izraža svoje misli in občutke.⁹

Socialne primerjave lahko zavirajo razvoj medosebnih odnosov. Ko so učenci pogosto manj uspešni od nadarjenih učencev, se lahko počutijo slabo glede svojih sposobnosti in se zato izogibajo interakcijam z njimi. Učenci z izjemnimi sposobnostmi, ki imajo pogosto boljše dosežke kot njihovi vrstniki, lahko postanejo zaskrbljeni, da postanejo tarče medosebnih primerjav, ki se stopnjujejo. Strategije nadarjenih učencev, da se izognejo stigmatizaciji, so lahko pozitivne (npr. pomoč vrstnikom, vključevanje v zunajšolske dejavnosti) ali negativne (npr. zanikanje svojih izjemnih sposobnosti, namerna poduspešnost). Vrstniško tutorstvo ponuja priložnost za spodbujanje pozitivnih medosebnih odnosov, vendar je lahko tudi škodljivo, če se tutoriranec počuti ponižanega ali če se tutor počuti izkoriščenega.

Socialni status učno oz. akademsko usmerjenih učencev v srednjih šolah (vsaj v Združenih državah Amerike) je slab, kar učence odvrča od tega, da bi bili identificirani kot učenci z visokimi dosežki. Občutek, da niso cenjeni, da so napačno razumljeni ali izkoriščani, nadarjene učence lahko vodi pri tem, da raje delajo sami kot z vrstniki. Nadarjeni učenci na besednem (verbalnem) področju so sposobni učinkovite komunikacije z drugimi, vendar raziskave kažejo, da so lahko ti učenci ranljivejši za zavrnitve pri vrstnikih, mogoče zato, ker se njihove kognitivne sposobnosti zlahka izrazijo prek jezika. Učitelji, ki v razredu ustvarjajo razredno klimo spoštovanja vseh oblik raznolikosti oz. drugačnosti, vključno z jezikovno in s kognitivno raznolikostjo, s poudarkom na sodelovanju pred tekmovanjem, bodo pozitivno vplivali na medosebne odnose vseh učencev, vključno z nadarjenimi učenci.

.....
9 Glejte <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Glede na medosebno naravo učenja in poučevanja v predšolskem, osnovnošolskem in v srednješolskem obdobju bi morali učitelji poskrbeti za odnosne vidike v razredu:

- Varno okolje (fizično in socialno) in skupna razredna kultura (npr. zagotavljanje, da vsi v razredu poznajo ustrezen besednjak, vrednote in norme) zagotavlja temelje za zdrave medosebne odnose med učitelji in učenci ter med vrstniki.
- Učitelji, ki so čustveno podporni in skrbijo za ustrežno strogost med poukom za vse učence, predstavljajo osnovo za razvoj pozitivnih medosebnih odnosov.
- Socialne primerjave se lahko zmanjšajo s strateškim poudarjanjem sodelovalnih učnih aktivnostih, ki zmanjšajo pozornost na razlike glede na sposobnosti učencev. Ko učitelji uporabljajo tekmovalne učne dejavnosti, je bolje, da fokus učencev usmerijo na osebni razvoj ali ekipna prizadevanja kot pa na zmago.
- Učitelji se morajo izogibati sklicevanju na razvrščanje učencev glede na učne dosežke v razredu, saj to ustvarja negativno okolje za medosebne odnose. Postavljanje nadarjenih učencev za vzgled preostalim lahko povzroči, da ti učenci postanejo tarče stopnjevanih medosebnih primerjav.
- Učitelji lahko pomagajo nadarjenim učencem pri vzpostavljanju odnosov z vrstniki s spodbujanjem pozitivnih socialnih strategij, ki se ne odražajo v nižjih dosežkih.
- Učitelji morajo skrbno nadzorovati skupinsko delo z namenom, da zagotovijo, da vsi člani prispevajo svoj del.
- Vrstniško tutorstvo mora biti ponujeno kot prostovoljna dejavnost za učence, ki izrazijo željo, da bi pomagali drugim oz. da sami potrebujejo pomoč.
- Učitelji lahko postavijo jasna pričakovanja glede vedenja, ki je povezano s socialnimi

interakcijami (npr. spoštovanje drugih, jasno sporazumevanje, nenasilno reševanje konfliktov) in ki zagotovi priložnosti, v katerih lahko vsi učenci izkusijo uspešno sporazumevanje z drugimi.

- Poleg tega, da učitelji postavijo razredne norme sodelovanja in podpore, je ključnega pomena tudi, da postavijo jasne prepovedi kakršnega koli medvrstniškega nasilja.
- Priložnosti za učenje učinkovitih socialnih spretnosti bi morale vključevati načrtno poučevanje in zagotavljanje priložnosti za vajo in povratne informacije. Te socialne spretnosti vključujejo sodelovanje, prevzemanje in iskanje različnih perspektiv, spoštovanje drugačnega mnenja, posredovanje konstruktivne povratne informacije, medosebno reševanje problemov in reševanje konfliktov.
- Učitelji so odgovorni, da se v razredih vzdržuje pozitivno socialno vzdušje, da se spodbuja mirno reševanje konfliktov med učenci in hitro odzivanje na pojave medvrstniškega nasilja.

Ena temeljnih spretnosti za kompleksnejše oblike interakcij, kot so opisane zgoraj, je razvijanje jasnega in premišljenega sporazumevanja. Za učenčevo učinkovito sporazumevanje sta potrebna poučevanje in utrjevanje najpomembnejših sestavin te spretnosti. Učitelji lahko osnove sporazumevanja vključijo v svoje učne ure kot del učnega načrta. Na primer: v učno uro lahko vključijo specifične spretnosti (kot na primer postavljanje primernih vprašanj) in dajo učencem možnosti, da te spretnosti uporabijo, npr. med sodelovalnim učenjem. Učitelji:

- lahko tudi spodbujajo učence, da natančneje pripravijo svoje odgovore;
- se z učenci med diskusijami vključijo v vzajemno sporazumevanje »daj in vzemi«;
- iščejo pojasnila pri drugih;

- pozorno poslušajajo druge;
- prepoznavajo nebesedne namige;
- zagotavljajo priložnosti, v katerih učenci vadijo sporazumevanje v učnem in socialnem kontekstu;
- posredujejo povratne informacije, da izboljšajo razvoj spretnosti.

Nadalje lahko učitelji modelirajo učinkovito besedno in nebesedno sporazumevanje z uporabo aktivnega poslušanja, povezovanja obraznega (nebesednega) izražanja z besednimi sporočili, učinkovitimi vprašanji, razlago in z uporabo elaboracije pri odgovorih na vprašanja učencev ter razumevanjem učenčevih perspektiv.

LITERATURA

- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Pri-
dobljeno z <http://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf>.
- +Coleman, L. J. in Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41–56.
- +Cross, J. R. (2015). Peer relationships of gifted children. In M. Neihart, S. Pfeiffer in T. L. Cross (ur.), *Social and emotional development of gifted children* (2. izd., str. 41–54). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- +Cross, J. R., Bugaj, S. J. in Mammadov, S. (2016). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership, and identification with school. *Journal for the Education of the Gifted*, 39, 23–48. DOI:10.1177/0162353215624162
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. in Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.14678624.2010.01564.x.
- +French, L. R., Walker, C. L. in Shore, B. M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? *Roeper Review*, 33, 145–159.
- +Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P. in Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56, 90–104.
- Pianta, R. C. in Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, A. A., Curby, T. W. in Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107, 170–185. doi:10.1037/a0037252
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C. in Newcomer, L. L. (2013). The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509–529.
- +Worrell, F. C., Knotek, S. E., Plucker, J. A., Portenga, S., Simonton, D. K., Olszewski-Kubilius, P. ... Subotnik, R. F. (2016). Competition's role in developing psychological strength and outstanding performance. *Review of General Psychology*, 20, 259–271. doi:10.1037/gpr0000079.

15. NAČELO:

Dobro čustveno počutje vpliva na učno uspešnost, učenje in na razvoj.

RAZLAGA

Dobro čustveno počutje je sestavni del uspešnega vsakodnevnega delovanja v razredu ter vpliva na učno uspešnost oz. učne dosežke in učenje. Pomembno je tudi za medosebne odnose, socialni razvoj in za splošno duševno zdravje. Sestavni deli dobrega čustvenega počutja vključujejo zavedanje samega sebe (samopodoba), občutek nadzora nad seboj in svojim okoljem (samoučinkovitost, mesto nadzora), splošna

čustva dobrega počutja (sreča, zadovoljstvo, mirnost) in sposobnost zdravega odzivanja na vsakodnevni stres (spretnosti spoprijemanja). Čustveno zdravje je odvisno od razumevanja, izražanja in od uravnnavanja ali nadziranja svojih čustev, prav tako pa tudi od zaznavanja in razumevanja čustev drugih ljudi (empatija). Razumevanje čustev drugih je odvisno od tega, kako učenci razumejo zunanja pričakovanja in sprejetost pomembnih drugih v razredu, družini, pri vrstnikih, v skupnosti in družbenem okolju (glejte 13. in 14. načelo).

Nadarjeni učenci imajo enake socialne in čustvene potrebe kot njihovi vrstniki, vendar se spoprijemajo tudi z nekaterimi edinstvenimi psihološkimi težavami. V celoti gledano, so kot skupina na splošno dobro prilagojeni, vendar včasih potrebujejo podporo oz. pomoč pri vzpostavljanju vrstniških odnosov, za spoprijemanje z neenakomernim razvojem, s perfekcionizmom ali z izzivi, povezanimi z njihovo samopodobo. Na splošno imajo dobro učno samopodobo, a imajo lahko tudi težave, še posebej, če so v zelo tekmovalnih razredih oz. imajo preveč ali premalo izzivov. Na splošno so nadarjeni učenci glede socialno-čustvenih značilnosti bolj podobni starejšim otrokom kot vrstnikom, ker se psihosocialna zrelost tesneje povezuje z mentalno kot s kronološko starostjo. Zato je lahko za veliko nadarjenih učencev (ne za vse) razredna akceleracija ustrezná za vidika socialnega in kognitivnega ujemanja z vrstniki.

Raziskave kažejo, da se odrasli pogosto ne zavedajo psihološkega stresa nadarjenih učencev ali dejavnikov, ki prispevajo k tej stiski, ker običajno ti učenci dosegajo visoke dosežke kljub svoji stiski. Proces vpisa na fakulteto, matura, ocenjevanje, težavni izpiti, zapleteni projekti in prehodi so tipični viri stresa pri nadarjenih učencih. Ti so lahko nadarjeni na veliko področjih in izkazujejo močen interes na več domenah, kar lahko povzroča prekomerno zavzetost. Približno 20–30 % nadarjenih učencev ima samokritične, ocenjevalne skrbi, ki jim povzročajo tesnobo. Zlasti dvojno izjemni učenci imajo

pogosto več čustvenih težav v šoli zaradi frustracij, ki izhajajo iz ekstremnih razlik v njihovih sposobnostih na različnih področjih. Podobno se nadarjeni učenci z visokimi sposobnostmi lahko spopadajo z nizko socialno samopodobo, osamljenostjo in z izolacijo, čeprav imajo izjemno visoke sposobnosti, zaradi velike razlike med lastnimi interesi in zmožnostmi ter interesi in zmožnostmi njihovih vrstnikov, še posebej, če se znajdejo v situacijah, v katerih nimajo zagotovljene ustrezne podpore oz. aktivnosti.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Dobro čustveno počutje nadarjenih učencev lahko vpliva na kakovost njihove soudeležbe v procesu poučevanja – učenja, njihove medosebne odnose, učinkovitost njihovega sporazumevanja, njihovo motivacijo in na sodelovanje pri pouku. Učitelj ima ključno vlogo pri vzpostavljanju razredne klime, v kateri so vsi učenci sprejeti, cenjeni in spoštovani, imajo možnost za doseganje učne uspešnosti na ravni izzivov, ki ustrezajo njihovim zmožnostim, ter možnosti za gradnjo pozitivnih socialnih odnosov z odraslimi in vrstniki. Učitelji lahko prispevajo k emocionalnemu blagostanju nadarjenih učencev na naslednje načine:

- Imajo v mislih, da so kot skupina nadarjeni učenci v splošnem dobro prilagojeni, vendar včasih potrebujejo podporo ali posredovanje pri spopadanju z vrstniškimi odnosi, neenakomernim razvojem, s perfekcionizmom ali z izzivi, povezanimi z njihovo samopodobo.
- Zavedajo se, da vsi nadarjeni učenci nimajo enakih čustvenih potreb. Izrazitejšše čustvene potrebe imajo predvsem dvojno izjemni učenci.
- Upoštevajo, da ocene in dosežki niso zanesljivi kazalniki ravni stresa oz. spoprijemanja z njim pri nadarjenih učencih, saj so ti pogosto sposobni vzdrževati visoke dosežke kljub znatnim psihološkim tiskam.

- Občasno se pozanimajo o čustvih učencev in tem, kako se spopadajo s najbolj stresnimi obdobji v šolskem letu.
- Pomagajo nadarjenim učencem, ki se spopadajo s preveliko samokritičnostjo in samoocenjevalnimi skrbmi, da spremenijo svoja pričakovanja.
- Spremljajo učence, ki dosegajo zelo visoke rezultate na različnih področjih. Ti učenci se lahko počutijo preobremenjeni, pod pritiskom in so lahko obremenjeni s svojimi visokimi pričakovanji ali z visokimi pričakovanji odraslih.
- Poučujejo strategije za uravnavanje čustev, npr. »Ustavi se in premisli, preden se odzoveš«, trebušno dihanje in progresivna mišična sprostitve. Učitelj lahko te strategije vključuje v dnevne rutine in spomni učence, da jih uporabijo, ko se spoprijemajo z večjimi stresnimi situacijami.
- Poučujejo učence različne mentalne tehnike za osredinjanje pozornosti, zmanjšanje anksioznosti in stresa.
- So pozorni na ravni izzivov v učnih načrtih, tako da najsposobnejšim učencem ni dolgčas pri nalogah, ki so zanje preveč preproste.
- So previdni pri spodbujanju izjemno tekmovalnih stališč oz. vedenja. Ti lahko še dodatno vplivajo na učenčev stres in nezadovoljstvo.
- Spodbujajo razumevanje čustev drugih, kot sta npr. empatija in sočutje.
- Zagotavljajo sklop intervencij in podporo pri razvoju čustvenega zdravja.
- Ne omogočajo učencem, da se izognejo situacijam, ki jim povzročajo stres, ampak jih spodbujajo, da uporabijo strategije spoprijemanja, ki so se jih naučili.
- Poudarjajo pomen iskanja pozitivnih čustvenih izkušenj kot odziv na stres, še posebej humorja.

- Upoštevajo empirične dokaze, ki pravijo, da je akceleracija ena izmed najučinkovitejših šolskih intervencij za zadovoljevanje potreb nadarjenih učencev. Akceleracija lahko poteka v različnih oblikah, vključno s preskakovanjem razredov, z zgodnjim vpisom na fakulteto in različnimi oblikami predmetne akceleracije.

LITERATURA

- +Assouline, S. G., Foley Nicpon, M. in Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with specific learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 54, 102–115.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Pridobljeno z www.casel.org/guide.
- +Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G. in Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 359–381. doi:10.1177/0016986207306320.
- +Ecklund, K., Tanner, N., Stoll, K. in Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and non-gifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30, 197–211.
- +Foley Nicpon, M., Allman, A., Sieck, B. in Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3–17.
- +Foley Nicpon, M., Doobay, A. in Assouline, S. G. (2010). Teacher, parent, and self-perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 40, 1028–1038.
- +Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2. izd.). London, UK: Routledge Falmer.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E. in Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community*

Psychology, 51(3-4), 530-543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x.

- Jain, S., Buka, S. L., Subramanian, S. V., in Molnar, B. E. (2012). Protective factors for youth exposed to violence: Role of developmental assets in building emotional resilience. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10, 107-129. doi:10.1177/1541204011424735.
- Jones, S. M., Aber, J. L. in Brown, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554. doi:10.1111/j.14678624.2010.01560.x.
- +Rogers, K. (2010). Academic acceleration and giftedness: The research from 1990-2008, a best evidence synthesis. In *Proceedings of the acceleration poster session at the 2008 Wallace Research Symposium on Talent Development*. Retrieved from http://www.accelerationinstitute.org/proceedings_2008.pdf.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. in Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311. doi:0.1080/03054980902934563
- +Shaunessy, E. in Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54, 127-137. doi:10.1177/0016986209355977.

Kako najbolje voditi razred?

16. NAČELO:

Pričakovanja o tem, kakšno naj bo vedenje v razredu, in socialna interakcija so naučena ter jih je mogoče poučevati s preverjenimi načeli vedenja in učinkovitega poučevanja v razredu.

RAZLAGA

Na sposobnosti učencev za učenje vplivajo njihovo znotrajosebno in medosebno vedenje ter njihove učne spretnosti. Učenčeva vedenja, ki se ne prilagaja razrednim pravilom ali učiteljevim pričakovanjem, ne gre preprosto razumeti kot motnjo, ki jo je treba odstraniti, preden začnemo poučevati. **Dobro je vedeti, da se je vedenj, ki so najučinkovitejša za učenje, in primernih medosebnih interakcij najbolje naučiti na začetku šolskega leta in jih potem čez leto še krepiti.** Takšna vedenja je mogoče poučevati po preverjenih vedenjskih načelih. Za učence, ki kažejo resnejše ali trajnejše vedenjske težave, je razumevanje konteksta in njegovega vpliva na vedenje ključni element poučevanja v smislu ustreznega spreminjanja vedenja.¹⁰

Nadarjeni učenci so lahko nadarjeni na različnih učnih področjih, ampak tako kot njihovi vrstniki lahko tudi oni izkazujejo moteče vedenje v razredu; pogosto so tudi njihovi razlogi za to vedenje podobni. Nekateri izzivi so edinstveni za nadarjene učence in lahko vplivajo na njihovo vedenje v razredu, vključno s tem, da so učenci nadarjeni na učenem področju, obenem pa imajo socialno-čustvene težave, so dvojno izjemni učenci z učnimi ali vedenjskimi težavami, prihajajo iz drugih kulturnih oz. jezikovnih okolij, so ustvarjalni v razsežnostih, ki presegajo običajen

¹⁰ Glejte <http://www.apa.org/education/k12/classroom-mg-mt-aspx> in <http://apa.org/ed/schools/cpse/activities/class-management.aspx>.

učni proces, ali se v razredu dolgčasijo, kar je posledica tega, da nimajo pravih izzivov. Izobraževalci se morajo zavedati specifičnega ozadja učencev, njihove ravni sposobnosti ter njihovih močnih in šibkih področij. Priporočljivo je, da učitelji uporabljajo specifične strategije pri vodenju razreda in diferencirana navodila z namenom, da zagotovijo nadarjenim učencem spodbudno učno okolje ter primerno raven zahtevnosti pri posameznem predmetu.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Splošno prepričanje je, da je poučevanje namenjeno le tistim, ki »so se pripravljene učiti«, in da bo učno okolje boljše, če bodo tisti, ki ga motijo, odstranjeni.

- Učitelji se morajo zavedati, da poučujejo tudi nadarjene učence in da je njihova odgovornost, da ustvarijo primerno zahtevno, varno in spodbudno učno okolje, ki bo omogočalo optimalen razvoj nadarjenih učencev.
- Obnašanje v razredu in socialna interakcija nadarjenih učencev sta lahko podobna kot pri njihovih vrstnikih. Pomembno je, da učitelji postavijo jasna pravila na začetku šolskega leta. Vrsta vedenjskih načel, vključno s pohvalo za ustrezno vedenje, z diferencirano ojačitvijo (želena vedenja oz. odzivi so okrepljeni in neprimerna vedenja oz. odzivi so prezrti) in načrtovanimi posledicami, se lahko uporablja za dosledno poučevanje in opozarjanje učencev glede pričakovanega vedenja.
- Eden izmed ključnih elementov učinkovitega poučevanja je primerno izvajanje diferenciranih navodil. Diferenciacija z raznolikimi strategijami zagotavlja nadarjenim učencem dovolj učnih priložnosti in tudi zmanjšuje morebitne

vedenjske probleme, ki se lahko pojavijo znotraj razreda zaradi dolgčasa, omejenega učenja ali pomanjkanja spodbud. Nadarjeni učenci imajo pogosto intenzivno željo, da se učijo vsebine, povezane s svojimi lastnimi interesi. Učitelj mora pri učnih vsebinah in procesu učenja upoštevati različne strategije diferenciacije, da zadovolji njihovim potrebam.

- Z namenom pridobivanja in ohranitve kulturne raznolikosti učencev v izobraževanju nadarjenih mora biti pouk prilagojen učencem, ki prihajajo iz različnih okolij. Razred ima lahko močen vpliv na nadarjene učence, in sicer vpliva na njihovo motivacijo, angažiranost in občutek pripadnosti. Nadarjeni učenci, ki prihajajo iz različnih manjšin, se bodo v razredih in šolskih okoljih, ki so občutljiva za te kulturne razlike, počutili cenjene in dobrodošle; razvili bodo odpornost, ko se bodo spoprijemali z zunanjimi dejavniki.
- Nadarjeni učenci lahko izkazujejo protisocialno vedenje, se umaknejo iz razredne interakcije ali izkazujejo poduspešnost, ko so v razredih, v katerih delo ni ustrezno diferencirano ali kadar tempo dela v razredu ni prilagojen njihovi stopnji učenja. Pomembno je, da odrasli ne povezujejo teh vedenj z nadarjenostjo, saj so predvsem rezultat neujemanja potreb nadarjenih učencev in okolja, v katerem se nahajajo. Uporaba ustreznih strategij diferenciacije pri poučevanju lahko nadarjenim učencem omogoča želene učne priložnosti, kar se pokaže v izboljšanjem vedenju v razredu in boljših učnih dosežkih.

LITERATURA

American Psychological Association, Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852–862. doi:10.1037/0003-066X.63.9.852.

- +Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. N. in Hell, J. G. (2014). Social understanding of high-ability children in middle and late childhood. *Gifted Child Quarterly*, 58, 259–271.
- +Coleman, L. J., Micko, K. J. in Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38, 358–376.
- Evertson, C. M. in Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Ford, D. Y. (2015). Culturally responsive gifted classrooms for culturally different students: A focus on invitational learning. *Gifted Child Today*, 38, 67–69.
- +Gentry, M., Paul, K. S., McIntosh, J., Fugate, M. in Jen, E. (2014). *Total school cluster grouping & differentiation: A comprehensive, research-based plan for raising student achievement and improving teacher practice* (2. izd.). Waco, TX: Prufrock Press.
- +Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 64–68.
- Skiba, R. in Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- Slavin, R. E. (ur.) (2014). *Classroom management and assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sprick, R. (2006). *Discipline in the secondary classroom: A positive approach to behavior management* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sugai, G. in Simonsen, B. (2015). Supporting general classroom management: Tier 2/3 practices and systems. V E. T. Emmer in E. J. Sabornie (ur.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., str. 60–75). New York, NY: Taylor & Francis.
- +Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D. E. ... Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners* (2. izd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- +Wu, E. H. (2013). The path leading to differentiation: An interview with Carol Tomlinson. *Journal of Advanced Academics*, 24, 125–133.

17. NAČELO:

Učinkovito vodenje razreda temelji na: a) visokih pričakovanjih, b) dosledni skrbi za pozitivne odnose in c) zagotavljanju visoke stopnje podpore učencu.

RAZLAGA

Na ravni razreda na ravni šole je razvoj za učenje učinkovite razredne klime osnovan na strukturi in podpori. Veliko šol in učiteljev se srečuje z raznolikimi skupinami učencev, ki potrebujejo ne le učno podporo, ampak tudi socialno-čustveno in psihološko podporo učiteljev in šolske skupnosti. Struktura pomeni, da učenci jasno razumejo pravila vedenja in pričakovanja razreda, ta pa morajo biti predstavljena neposredno in pogosto ter morajo biti dosledno utrjevana. Vemo pa tudi, da je podpora nujna. Da bi bili učitelji hkrati učinkoviti in kulturno odzivni, morajo razviti in vzdrževati močen, pozitiven odnos s svojimi učenci, tako da jim dosledno sporočajo, da zelo podpirajo vse svoje učence v izpolnjevanju visokih učnih in vedenjskih pričakovanj.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

K učni uspešnosti in vedenju učencev v razredu pomembno prispevajo predvidljiva struktura in visoka pričakovanja.

- Nadarjeni učenci imajo lahko koristi od visokih pričakovanj, predvidljivih urnikov dela v razredu, jasnih navodil, doslednega uveljavljanja pravil in dobro organiziranih postopkov za učne aktivnosti. Takšna pravila in postopke lahko učitelji poučujejo tako, da učenci jasno razumejo, kaj so želena in neželena vedenja ter kaj se pričakuje od njih. Učiteljevo dosledno izvajanje pravil in njegova pravočasna, specifična komunikacija oz. zagotavljanje povratnih informacij so ključni pri tem, da nadarjeni učenci zaznavajo učenje v razredu kot smiselno.
- Najučinkovitejši učitelji, šole in programi poudarjajo vlogo podpornih in skrbnih odnosov z učenci (glejte 15. načelo). Učitelji morajo ustvariti varno in optimalno učno okolje s pozitivnimi odnosi na ravni učitelj – učenec ter pozitivnimi vrstniškimi odnosi. Takšno učno okolje lahko nadarjenim učencem nudi priložnosti, da bodo prevzeli tveganja in izzive, jim pomaga do visokih dosežkov in uresničitve njihovega potenciala.
- Učitelji se morajo osrediniti bolj na pozitivno kot na negativno vedenje učencev, vzdrževati visoko razmerje pozitivnih izjav in graditi na medsebojnem zaupanju med učencem in učiteljem. Jasna pričakovanja glede sodelovanja učencev in uporaba pozitivne besedne (verbalne) in nebesedne (neverbalne) komunikacije lahko pomaga izboljšati učenčev občutek odgovornosti pa tudi njihovo samostojnost in samodisciplino.
- Učinkovito vodenje razreda vključuje tudi visoko raven podpore učencem, ki obsega učno pa tudi socialno-čustveno in psihološko podporo. Raziskave kažejo pozitivno povezanost okrnjenega socialno-čustvenega razvoja in poduspešnosti v šoli pri nadarjenih učencih. Promoviranje učenčevih učnih dosežkov in zadovoljevanje njegovih socialno-čustvenih potreb bosta pripomogla k spodbujanju blagostanja nadarjenih učencev.
- Učiteljevo strokovno znanje in napredne priprave pa tudi njegovo razumevanje individualnih razlik ter potreb posameznega učenca so ključni pri delu z nadarjenimi učenci. Učiteljevo prizadevanje za vrstniško sprejemanje ter njegovo zavedanje potencialne socialne in čustvene ranljivosti nadarjenih učencev lahko pomagata pri preprečevanju vedenjskih težav in poduspešnosti ter pripomoreta k vzdrževanju pozitivnega razrednega okolja za nadarjene učence.
- Učitelji bi morali ustvariti učna okolja, v katerih sta cenjena odgovornost in

sodelovanje. Podpora učiteljev, šol, staršev in širše skupnosti lahko pripomore k zadovoljevanju potreb nadarjenih učenec, in sicer s spodbujanjem njihovih interesov, strasti ter motivacije za učenje in dosežke.

LITERATURA

- +Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 24, 243–255.
- +Canter, L. (2009). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Evertson, C. M. in Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- +Jones, V. in Jones, L. (2010). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- +Rogers, B. (2015). *Classroom behavior: A practical guide to effective teaching, behavior management colleague support*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rothstein-Fisch, C. in Trumball, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Skiba, R. in Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- +VanTassel-Baska, J. in Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44, 211–217.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S. in Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25–38. doi:10.1177/0022487103259812

Kako oceniti učenčev napredek?

18. NAČELO:

Formativno in sumativno ocenjevanje sta pomembna in uporabna načina ocenjevanja, vendar zahtevata različne pristope in razlage.

RAZLAGA

Formativno ocenjevanje nudi informacije o nadarjenih učencih, ki so koristne pri sprejemanju odločitev o kurikulumu, strategijah poučevanja, združevanju v skupine in o akceleraciji. *Sumativno ocenjevanje* je uporabno pri vrednotenju učnega napredka nadarjenega učenca, učinkovitosti kurikularnih praks in praks poučevanja ter pri vrednotenju celotnega izobraževalnega programa.

Ker se morajo učne izkušnje ujemati z močnimi področji in s potrebami nadarjenih učencev, se formativno ocenjevanje, ki poteka med poukom, uporablja za določanje ravni znanja in odpravo potrebe po tem, da se učenci ponovno učijo učno snov, ki so se je že učili, kar jim omogoča učenje zahtevnejših vsebin glede na njihove individualne interese. Formativno ocenjevanje, ki poteka med poučevanjem, povečuje učenje z zagotavljanjem podatkov, ki učitelju dajejo informacijo o vrzelih v znanju posameznega učenca, njegovih interesih in močnih področjih ter omogočajo prilagojeno tempo in prilagojeno razvrščanje v skupine glede na raven znanja. Sumativno ocenjevanje meri znanje učencev na določeni točki, običajno na koncu učne enote/sklopa, semestra ali šolskega leta, in ne predvideva vplivanja na potekajoče učne aktivnosti. Kljub temu je koristno pri vrednotenju učinkov, ki jih imajo kurikularne prakse in prakse poučevanja na napredek učenca.

Pristop, namenjen zbiranju informacij, razlikuje med dvema tipoma ocenjevanja tudi glede na njun različen namen. Formativno

ocenjevanje, ki se uporablja za izboljšanje napredka nadarjenih učencev, se bolj osredinja na velike ideje oz. koncepte, reševanje problemov, kritično in ustvarjalno razmišljanje ter na zahtevnejše vsebine, tako da so učenci sposobni pokazati obseg svojega znanja. Z namenom ocenjevanja kompleksnejših konceptov in razmišljanja na višjih ravneh se pogosto uporabljajo avtentične naloge, ki vključujejo projekte, demonstracije, razprave, reševanje problemov na podlagi scenarija in druge vrste nalog odprtega tipa. Optimalno učitelj in učenec sodelujeta in uporabljata specifična merila ocenjevanja za določitev napredka.

Sumativno ocenjevanje glede na namen ocenjevanja napredka učenca in učinkovitost programa lahko vključuje teste na koncu ocenjevalnega obdobja, avdicije, predstavitve izdelkov, pregled portfolia, primerjalne teste, nacionalne preizkuse znanja, ki jih je mogoče uporabiti za skupno oceno ravni uspešnosti posamezne šole.

Formativno in sumativno ocenjevanje lahko razvijajo učitelji ali strokovnjaki zunaj razreda, na primer podjetje, ki opravlja testiranja v imenu državne agencije. Na splošno pa je verjetneje, da formativno ocenjevanje razvijajo učitelji, ocenjevanje velikega obsega, s katerim se preverja in ocenjuje, ali učenec lahko napreduje na višjo stopnjo, pa zunanje organizacije. Na splošno je cilj obeh vrst ocenjevanja enak – dobiti veljavne, uporabne in zanesljive informacije.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Uporaba formativnega ocenjevanja lahko pomembno izboljša učenčevo učenje, kadar učitelji:

- učencem jasno predstavijo cilje vsake učne ure in vključijo nadarjene učence v proces ocenjevanja kakovosti lastnega učenja;

- uporabljajo učne ure in druge učne izkušnje za spremljanje in zbiranje informacij o znanju nadarjenih učencev;
- te informacije uporabljajo za razumevanje znanja nadarjenih učencev in po potrebi prilagajajo učni načrt, omogočajo obogatitveno učenje in akceleracijo.

Učitelji lahko izboljšajo učinkovitost formativnega ocenjevanja, če:

- uskladijo naloge s primernimi učnimi cilji za nadarjene učence;
- uporabljajo avtentično, zahtevnejše in diferencirano ocenjevanje, da bi ugotovili, kaj nadarjeni učenci vedo in česa ne vedo;
- razvijajo dolgoročne in kratkoročne cilje, ki temeljijo na različnih vrstah ocenjevanja, in upoštevajo sposobnosti, dosežke, potrebe in interese posameznega nadarjenega učenca;
- vključujejo nadarjene učence v proces ugotavljanja doseganja postavljenih ciljev;
- kontinuirano uporabljajo formativno ocenjevanje z namenom prilagajanja kurikulumu in težavnosti navodil glede na učne sposobnosti nadarjenih učencev.

Učitelji lahko formativno in sumativno ocenjevanje opravijo bolje, če razumejo osnovne pojme, ki so povezani z merjenjem oz. ocenjevanjem na področju izobraževanja. Učitelji morajo znati uporabiti to znanje za pripravo diferenciranih ocenjevanj in interpretacijo rezultatov, ki vodijo njihove odločitve o delu v razredu. Učitelji lahko podatke ocenjevanja uporabijo tudi za oceno svojega načina poučevanja, da ugotovijo, ali vsak učenec ustrezno napreduje skladno z njegovimi sposobnostmi in potrebami.

LITERATURA

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, England: Open University Press.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2008). *Formative assessment: Examples of practice*. Pridobljeno s spletne strani CCSSO: http://ccsso.org/Documents/2008/Formative_Assessment_Examples_2008.pdf
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- +Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M. in Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 2/3, 119–133.
- +Rambo-Hernandez, K. E. in Warne, R. T. (2015). Measuring the outliers: An introduction to out-of-level testing with high-achieving students. *Teaching Exceptional Children*, 47, 199–207.
- Sheppard, L. A. (2006). Classroom assessment. V R. L. Brennan (ur.), *Educational measurement* (4th ed., str. 623–646). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.
- +Thomson, D. in Olszewski-Kubilius, P. (2014). The increasingly important role of off-level testing in the context of the talent development perspective. *Gifted Child Today*, 37(1), 33–40.
- +Van Tassel-Baska, J. (ur.) (2008). *Alternative assessments with gifted and talented students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- +Warne, R. T. (2012). History and development of above-level testing of the gifted. *Roeper Review*, 34, 183–193.
- Wylie, C. in Lyon, C. (2012, June). Formative assessment – Supporting students' learning. *R & D Connections* (No. 19). Pridobljeno s spletne strani Educational Testing Service: http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections_19.pdf.

19. NAČELO:

Merjenje spretnosti, znanja in zmožnosti učencev je najbolje izvajati na osnovi ocenjevanja, ki izhaja iz psihološke znanosti in ga odlikujejo jasno opredeljeni standardi kakovosti in nepristranost.

RAZLAGA

Vzgojitelji ter osnovnošolski in srednješolski učitelji pa tudi drugi strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja delujejo v času, ko je ocenjevanje redna tema diskusij in razprav. Pomembno pa je vedeti, da obstajajo jasni standardi za vrednotenje kakovosti kakršnega koli ocenjevanja. To velja za formativno in sumativno ocenjevanje (glejte Standards for Educational and Psychological Testing; AERA, APA, in NCME, 2014).

Ocenjevanje, ki je zanesljivo in veljavno, pripomore k temu, da se z rezultati ocenjevanja pravilno ovrednotijo učenčevo znanje, spretnosti in zmožnosti.

Veljavnost ocenjevanja je mogoče misliti v povezavi s štirimi pomembnimi vprašanji:

- Koliko od tega, kar želite meriti, je dejansko mogoče izmeriti?
- Koliko od tega, česar niste nameravali izmeriti, se dejansko meri?
- Katere so načrtovane in nenačrtovane posledice ocenjevanja?
- S čim lahko podprete odgovore na prva tri vprašanja?

Veljavnost ocenjevanja ni le številka. Je presoja, narejena skozi čas in različne situacije, o dokazih, ki so sestavni deli ocenjevanja. Takšni dokazi so zbrani s preučevanjem vsebine testa in vsebine določenega področja (npr. dosežek pri matematiki), ki je merjena in preučevana na podlagi povezave (oz. odsotnosti povezave) med testnim dosežkom in drugimi merami. Na primer: ocenjevalci morajo znati

sklepati iz rezultata testa, ali ta natančno povzema stanje učenčevega znanja pri matematiki in ne tudi vpliva drugih dejavnikov.

Nepristranost oz. pravičnost je del veljavnosti. Veljavno ocenjevanje pomeni, da najprej jasno opredelimo, kaj je ocenjevanje in česa naj ne bi merilo. O tem morajo obstajati dokazi, ki veljajo za vse, ki opravljajo test. Testi, ki pokažejo realne, ustrezne razlike, so pravični, medtem ko testi, ki kažejo razlike, ki niso povezane z namenom testa, niso.

Zanesljivost ocenjevanja je eden izmed ključnih dejavnikov. Zanesljivo ocenjevanje je namreč tisto, katerega rezultati so stalni pokazatelji učenčevega znanja, spretnosti in zmožnosti. Na rezultate ne smejo vplivati naključni dejavniki, na primer učenčeva motivacija ali interes, ki se navezuje na določen sklop vprašanj iz testa, variacije v ocenjevalnih pogojih ali na nekaj drugega, kar ni del testega, kar naj bi bilo ocenjeno. Na splošno so daljši testi zanesljivejši od krajših.

V izobraževanju nadarjenih so dokazi o veljavnosti ocenjevanja še posebej pomembni zaradi posledic, ki so povezane z izidi ocenjevanja (npr. upoštevanje etičnih vprašanj in vprašanj pravičnosti, ki so povezana z oznako učenca kot »nadarjenega« oz. »nenadarjenega«, ter izobraževalnih in socialnih priložnosti, ki jih ima otrok na voljo zaradi te oznake). Posledično mora imeti uporabnik preizkusa na voljo ustrezne dokaze o veljavnosti ocenjevalnega pripomočka, če ga želi uporabiti za identifikacijo nadarjenih učencev. Nadalje je v procesu identifikacije zaradi tega, ker nimamo enotne definicije nadarjenosti in ker na nadarjenost vplivajo pretekle izobraževalne izkušnje in kontekst, nujno, da odločitve uporabnikov testa temeljijo na skladnosti med veljavnostjo ocenjevalnega pripomočka in stopnjo, do katere se rezultati skladajo z eksplisitnimi merili, ki definirajo »nadarjenost« v specifičnem kontekstu, na določenem področju, za specifično skupino učencev in glede na njihovo stopnjo razvoja.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Na oceno učenčevega znanja močno vplivajo učiteljevo razumevanje in interpretacija rezultatov ocenjevanja ter ukrepi, ki jih na podlagi teh rezultatov sprejme. Ne glede na to, kdaj učitelji ocenjujejo, je koristno, da premislijo o prednostih in pomanjkljivostih ocenjevanja v odnosu do tega, za kar menijo, da jim bo pokazalo o učenju učencev. Učitelji lahko uporabijo različne strategije za izboljšanje zanesljivosti ocenjevanja, pri čemer morajo razumeti, zakaj bodo nekatere oblike ocenjevanja zanesljivejše od drugih. Učitelji lahko izboljšajo kakovost ocenjevanja na naslednje načine:

- z zavedanjem, da je teste znanja treba uporabljati za specifične namene, za katere so bili razviti;
- s skrbnim povezovanjem ocenjevanja z učnimi vsebinami pri pouku, kar lahko zagotovijo s pregledom pokritosti obravnavanih vsebin pri pouku;
- z uporabo zadostnega števila, vrst in tipov vprašanj za določeno učno temo;
- z analiziranjem rešenih nalog v testu, da bi zmanjšali pristranskost, na primer: učitelji lahko zlahka prepoznajo težavnost nalog (ali so pretežke ali prelahke), kar zagotavlja, da se pri nadarjenih učencih ne pojavi učinek stropa, in omogoča, da test ni pristranski do različnih skupin učencev (npr. materni govorci jezika v primerjavi z učenci, ki se angleščino učijo kot tuji jezik);
- s sprejemanjem končnih odločitev glede znanja učencev, ki imajo selekcijsko funkcijo, da naj temelji na več merjenjih, ne le na enem testu.

LITERATURA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- +Cowie, B. in Harrison, C. (2016). Classroom processes that support effective assessment. V G. T. L. Brown in L. R. Harris (ur.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (str. 335–350). New York, NY: Routledge.
- Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13–25.
- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26–33.
- Wiliam, D. (2014). What do teachers need to know about the new *Standards* for educational and psychological testing? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33, 20–30. doi:10.1111/emip.12051

20. NAČELO:

Razumevanje rezultatov ocenjevanja je odvisno od jasnosti, ustreznosti in od nepristranosti njegove razlage.

RAZLAGA

Pomen rezultatov ocenjevanja je odvisen od njegove jasne, ustrezne in od nepristranske razlage. **Rezultati iz katerega koli ocenjevanja bi se na splošno morali uporabljati samo za specifične namene, za katere so bili pripravljeni.** Na primer: testi, ki učence razvrščajo na nekem tekmovanju, so lahko veljavni, nepristranski in uporabni za ta namen, hkrati pa bi bili lahko ti rezultati zavajajoči za določanje močnih in šibkih točk posameznega učenca v obvladovanju znanja na določenem učnem področju.

V izobraževanju nadarjenih so podatki o ocenjevanju običajno pridobljeni iz štirih različnih virov: a) v procesu identifikacije; b) v sklopu nacionalnih ocenjevanj; c) na podlagi evalvacije programov za nadarjene; in/ali č) v okviru ocenjevanja v razredu. Pomembno je upoštevati potencialne omejitve vsakega izmed naštetih virov podatkov. Na primer: podatki, pridobljeni v procesu identifikacije ali v sklopu nacionalnih ocenjevanj, imajo običajno omejeno vrednost pri načrtovanju kurikulumov za nadarjene učence zaradi učinka stropa ter pomanjkanja specifičnosti pri podatkih, pridobljenih v procesu identifikacije ali izzivov, ki so povezani z natančnostjo ocenjevanja pri nadarjenih učencih, ki prihajajo iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij. Podatki, zbrani v okviru ocenjevanja v razredu, so lahko bolj neposredno povezani s kurikulumom in z načrtovanjem poučevanja, vendar imajo splošne omejitve, saj ocenjevalni pripomočki niso bili izdelani na enakih ravneh kakovosti kot zunanja ocenjevanja (npr. nacionalno ocenjevanje). Ne glede na vir ocenjevanja pa primerna in poštena interpretacija podatkov zahteva celostno razumevanje tega, kako različni dejavniki (npr. izobraževalni ali osebni) vplivajo

na naravo ocene in učenčeve rezultate ter posledično na interpretacijo teh rezultatov.

Na področju izobraževanja nadarjenih se jih je veliko začelo posluževati analiz longitudinalnih podatkov iz velikih zbirk podatkov (npr. podatki o zdravstvenem stanju, ki jih zbira Nacionalni inštitut za javno zdravje) z namenom razumevanja odnosov med različnimi spremenljivkami, ki vplivajo na nadarjene učence. Na primer: zdravstvena podatkovna baza Add Health je bila uporabljena za raziskovanje zaščitnih dejavnikov pri pojavnosti depresije pri nadarjenih mladostnikih. V tej raziskavi so kot nadarjene mladostnike definirali tiste, ki so dosegali zgornjih 5 % najboljših ocen na testu slikovnega besednjaka.

Pomembno je, da se zavedamo, da je treba rezultate tovrstnih analiz interpretirati še posebej previdno, saj so nadarjeni učenci v tovrstnih analizah pogosto opredeljeni na podlagi meril znotraj pridobljene baze podatkov in ne na podlagi meril, ki se uporabljajo pri identifikaciji nadarjenosti (npr. kombinacija različnih spremenljivk, ki lahko nakazujejo na nadarjenost, kot je npr. povprečna ocena učenca).

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Napredek na področju kognitivne psihologije je poglobil naše razumevanje o tem, kako se učenci učijo. Posledično so se tudi načini ocenjevanja učencev razširili. Ne glede na vir podatkov je pomembno razumeti, da interpretacija rezultatov ni končno stanje, ampak sredstvo, ki nam pomaga izboljšati odločitve o metodah poučevanja (ali programih). Za zagotavljanje primernih in poštenih razlag ocen učencev se morajo učitelji zavedati, da vse vrste ocenjevanja vsebujejo tudi napako merjenja (tj. so nenatančne) in tako ne nudijo popolnih podatkov o uspešnosti posameznega učenca. Zato je pri pomembnih odločitvah treba ocene združiti skupaj z drugimi viri podatkov. Nadalje morajo pri delu z nadarjenimi učenci učitelji uporabljati ocenjevanje, ki zajema celoten obseg

znanja in veščin na določenem vsebinskem področju, tako da lahko sprejmejo ustrezne odločitve glede prilagoditve dela.

Posledice razlage ocen morajo biti upoštevane tudi glede na namen ocenjevanja. Ocenjevanje lahko pripelje do pozitivnih (ali negativnih) posledic na socialnem področju za učence, ki so identificirani in označeni kot nadarjeni. Na primer: učinek Pygmalion in samouresničujoče se prerokbe sta dva pogošta koncepta, ki se lahko pojavita kot posledica etiketiranja in lahko učence spodbudita, da se vedejo skladno s prejetimi oznakami. Poleg tega lahko učitelji razvijejo določena pričakovanja do učencev na podlagi znanja iz prve ali druge roke, ta pričakovanja pa se lahko pozneje tudi uresničijo (glejte 11. načelo). Razmislek o posledicah morebitne napačne interpretacije je pomemben zaradi potencialnih socialnih posledic (npr. vprašanja identitete) za učence.

LITERATURA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association (n. d.). *Appropriate use of highstakes testing in our nation's schools*. Pridobljeno s <http://apa.org/pubs/info/brochures/testing.aspx>.
- +Gates, J. (2010). Children with gifts and talents: Looking beyond traditional labels. *Roepers Review*, 32, 200–206.
- +Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50, 1–73.
- +Makel, M. C., Matthew, M. S., Peters, S. P., Rambo-Hernandez, K. in Plucker, J. A. (2016). *How can so many students be invisible? Large percentages of American students perform above grade level*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Institute for Education Policy. Retrieved from <http://education.jhu.edu/edpolicy/commentary/PerformAboveGradeLevel>
- +Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012–1027.
- +Messick, S. (1998). Test validity: A matter of consequences. *Social Indicators Research*, 45, 35–44.
- +Messick, S. (2000). Consequences of test interpretation and use: The fusion of validity and values in psychological assessment. V R. D. Goffin in E. Helmes (ur.), *Problems and solutions in human assessment* (str. 3–20). Boston, MA: Kluwer.
- +Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3–14.
- +Peters, S. in Matthews, M. (ur.). (2016). Gifted education research in the field of economics [Special issue]. *Journal of Advanced Academics*, 27(2).
- +Rist, R. C. (2011). On understanding the process of schooling: The contributions of labeling theory. In A. R. Sadovnik (ur.), *Sociology of education: A critical reader* (2. izd., str. 71–82). New York, NY: Routledge.

ISBN 978-961-253-234-5



9 789612 532345 >



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

750 First Street, NE
Washington, DC 20002-4242

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



CRSN

Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti

Kardeljeva ploščad 16
1000 Ljubljana, Slovenia

www.pef.uni-lj.si/crsn.html