



Mojca **Kukanja Gabrijelčič**
Sonja **Čotar Konrad**
Univerza na Primorskem

ODKRIVANJE NADARJENIH UČENCEV: ALI IMAMO V SLOVENIJI RES ČETRTINO NADARJENIH UČENCEV?

UVOD

Nekateri raziskovalni pregledi identifikacijskih izkušenj v preteklosti so pokazali, da se proces identifikacije nadarjenih učencev v večini osnovnih in srednjih šol izvaja pomanjkljivo (Richert 1985).¹ Vendar pa se stroka kljub temu tudi danes pri odkrivanju nadarjenih še vedno prvenstveno srečuje z mnogimi problemskimi vprašanji neustrezne definicije in tolmačenja nadarjenosti (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad 2013) ter merjenja in identifikacije nadarjenosti (Žagar 2001). V nadaljevanju bomo tako najprej predstavili nekaj osnovnih modelov identifikacije nadarjenih v tujini in pri nas ter teoretično in empirično podrobneje analizirali vlogo učitelja v procesu odkrivanja nadarjenih učencev.

¹ Čeprav je bila raziskava izvedena v 80-ih letih prejšnjega stoletja, se stanje ni izrazito spremenilo. Identifikacija se sicer v Sloveniji zakonsko pogojeno izvaja v vseh osnovnih in srednjih šolah, vendar obstajajo še vedno velike vrzeli med zakonskimi izhodišči in teorijo na eni strani ter prakso na drugi.



IDENTIFIKACIJSKE STRATEGIJE NADARJENIH OTROK IN MLADOSTNIKOV V TUJINI IN PRI NAS

Čeprav v literaturi o izobraževanju nadarjenih obstaja množica identifikacijskih strategij, ima večina šol po svetu različne vrste strategij za identifikacijo nadarjenih, pri čemer upoštevajo tudi populacijske karakteristike, razpoložljive vire, izkušnje učnoprogramskih administratorjev in politično klimo v posamezni državi.

Formalne identifikacijske strategije, na osnovi katerih večina šol po svetu oblikuje svoj način prepoznavanja nadarjenih in jih bomo na kratko predstavili v nadaljevanju, so najpogosteje Identifikacijski model nihajnih vrat, Model strukture intelekta, Model iskanja talentov in Piramidalni model (Ferbežer in Kukanja 2008).

Identifikacijski model vrtljivih (nihajnih) vrat: Renzulli s sodelavci (1981) je pričel s selekcijo »bazena talentov« z okoli 20 % šolske populacije. Glede na to, da je pri Renzulliju nadarjenost mišljena kot kombinacija inteligentnosti, kreativnosti in izvrševanja nalog, so uporabljeni testi ustvarjalnosti, testi inteligentnosti, učiteljeve ocenjevalne lestvice, opazovalne lestvice staršev in učenčeva samoevalvacija.

Model strukture intelekta: Model je diagnostično predpisan in uporablja strukturo intelekta, formo hierarhičnega sitenja učnih sposobnosti, z namenom nadaljnega diagnosticiranja ter razvoja močnih in šibkih področij. Učenci, ki so identificirani kot nadarjeni, so tisti, ki so razvili različno visoke nivoje intelektualnih sposobnosti. Vendar pa zaradi vprašljive diskriminativno konstruktne veljavnosti testa težko presojamo, katere vrste talentov test sploh identificira.²

Model iskanja talentov: Raziskovalci (Stanley 1982; Van Tassel Baska 1986, 2003) uporabljajo izvennivojsko testiranje na posebnih učnih področjih za identificiranje učno talentiranih učencev, ki so primerni za akceleracijo in druge primere intelektualnih izzivov. Model iskanja talentov je predvsem ciljno usmerjen, saj se uporablja na srednjih šolah in na univerzah. Identifikacijski model najpogosteje prepoznava visoke logično-matematične in jezikovne sposobnosti z namenom, da jim nudi ustrezno izobraževanje na omenjenih dveh področjih.

Piramidalni model: vsestranski identifikacijski in kurikularni model (Cox in Boston 1985). Združuje namreč različne obstoječe modele in je zasnovan na obsežnih možnostih izobraževanja nadarjenih in na novejših raziskavah tega področja. Piramidalni model teži k identifikaciji mnogih nivojev talenta. Izhodiščno je model namenjen: a) nadpovprečnim učencem z množico različnih talentov, ki jih lahko pomembno okrepijo v obogatenih programih v razredu; b) učencem, ki so tipično identificirani z Identifi-

² Po mnenju avtorjev testov je ta model učinkovit pri identifikaciji učencev iz manjšinskih – marginalnih populacij. Ker ta model SI ne poudarja učnih talentov, je verjetno, da ima »bazen« otrok, ki so bili identificirani s to metodo, vse druge talente – ne pa učnih. (Ferbežer in Kukanja 2008).

kacijskim modelom nihajnih vrat in lahko mnogo pridobijo v diferenciranih programih ali obogatenih programih nekega predmeta v višjih razredih (pull-out sistem); c) učencem z visokimi sposobnostmi na posameznih področjih talenta ali učencem, katerih splošne sposobnosti so izredno visoke oziroma lahko ti največ pridobijo preko akceleriranih učnih strategij. Na vrhu piramide so učenci ali študenti, katerih talenti so zelo redki ali so skrajni v svojem razvoju. Piramidalni model obeta, da postane praktično kvalitetni, fleksibilni, vsestranski sistem identifikacije.

DRUGE IDENTIFIKACIJSKE STRATEGIJE

Poleg formalnih identifikacijskih strategij in različic so v širši rabi tudi naslednje (Clark in Callow 2002; Ferbežer 1998, 2002; Ferbežer in Kukanja 2008): **identifikacija s strani učiteljev in drugih pedagoških delavcev** (ocenjevalni listi, ocenjevalne lestvice, različne naloge, opazovalni listi ipd.); **informacije s strani drugih učiteljev** in zunanjih sodelavcev (organizacij, šol, zdravstvenih institucij, športnih in drugih klubov ipd.); informacije s strani staršev; informacije s strani identificiranih učencev in njihovih vrstnikov; povratna informacija s strani psihologa oz. drugega strokovnjaka s področja pedagoške psihologije.

Šole si same prilagajajo oblike in metode identificiranja nadarjenih in talentiranih učencev. Pri tem lahko uporabljajo naslednje strategije: i) opazovanje posameznih otrok na specifičnem akademskem področju; ii) individualne razgovore z učenci za pridobivanje povratne informacije o njihovem zadovoljstvu in pogledih na učenje, kognitivni, socialni in emocionalni razvoj, napredovanje v šoli ipd.; iii) specifično področno-predmetno naravnane vprašalnike za učence, kjer izrazijo svoje šibke točke in močna področja, interese in zanimanja za specifično področje (s tem učenci reflektirajo svoje delo, želje, interese); iv) druge samoocenjevalne lestvice in osebne mape učencev (Clark in Callow 2002, 96–98).

V svetu danes je tako uveljavljenih več kurikularnih in identifikacijskih modelov, kot so npr. model SMPY (Study of mathematically precocious youth; Stanley 1992 v Heller et al. 2000, 640); model Purdue za nadarjeno in talentirano mladino (Feldhausen 1989, v Ferbežer in Kukanja 2008, 62–64); v ZDA najpogosteje uporabljen Renzullijev identifikacijski model vrtljivih vrat s triadnim modelom (Renzulli in Reis 1991, 111–114), t. i. Bettsov Avtonomni model (1981) in drugi. Podrobnejša analiza omenjenih modelov sicer presega namen našega prispevka, vendar pa prav Renzulli in Reis (1997, v Ferbežer in Kukanja 2008, 65) v priporočilih poudarjata, da globlje in specifičnejše, kot je razumevanje modela s strani **učiteljev**, administratorjev, učencev, staršev in dru-

gih, lažja in veliko bolj učinkovita bo izpeljava identifikacijskega procesa ter aplikacija posameznih suportivnih izobraževalnih aktivnosti za nadarjene učence.

Če v svetu obstajajo različni modeli identifikacije nadarjenih otrok, ki temeljijo predvsem na specifičnih diagnostičnih testnih baterijah (z izjemno Renzullijevega modela) in ne toliko na ocenah in presojah udeležencev pedagoškega procesa, pa v Sloveniji v postopku odkrivanja in identifikacije nadarjenih učencev sodelujejo **učitelji**, šolska svetovalna služba, starši in po potrebi tudi zunanji strokovnjaki.³

VLOGA UČITELJA V PROCESU ODKRIVANJA NADARJENIH V SLOVENIJI

Delovna skupina za pripravo Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999)⁴ je izdelala model odkrivanja nadarjenih učencev, ki naj bi potekalo v treh stopnjah: (i) evidentiranje, (ii) identifikacija in (iii) seznanitev staršev in pridobitev njihovega mnenja. Za namene tega prispevka bomo Koncept (1999) in dokument Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (maj 2000, dopolnjeno junij 2008) analizirali predvsem z vidika vloge učitelja v procesu identifikacije nadarjenih učencev. Operacionalizacija Koncepta vlogo učitelja predvideva predvsem v prvih dveh stopnjah, stopnji *evidentiranja učencev* in stopnji *identifikacije nadarjenih*. V prvi stopnji *evidentiranja učencev*, ki bi lahko bili nadarjeni, učitelj na osnovi različnih kriterijev brez diagnostičnih testiranj prepozna »potencialno« nadarjenega učenca.⁵ Predlagani kriteriji evidentiranja so: i) učenčev učni uspeh – učenec dosledno izkazuje odličen učni uspeh (v 1. triadi se upošteva opisna ocena); ii) učenčevi dosežki – izjemni dosežki pri likovni, glasbeni, tehnični, športni vzgoji in/ali drugih dejavnostih; iii) **učiteljevo osebno mnenje o učencu (glede na kognitivne in konativne sposobnosti)**; iv) tekmovanja – udeležba in uspešnost na regijskih in državnih tekmovanjih; v) hobiji – trajnejše aktivnosti, za ka-

³ M. Juriševič (2012) v pregledu evropskih držav glede na kriterij, ali pri identifikaciji nadarjenih sodelujejo tudi učitelji, predstavlja, da imajo v večini evropskih držav (79 % N = 24) – med njimi tudi Finska – učitelji pomemben doprinos k identifikaciji nadarjenih učencev, čeprav v drugih skandinavskih državah (Švedska, Norveška), v Franciji in na Malti udeležbe učitelja pri identifikaciji nadarjenih ne poznajo.

⁴ Teoretski okvir Koncepta OŠ in osnovo za izvajanje postopka odkrivanja nadarjenih učencev v šoli predstavlja Renzullijev trikrožni model nadarjenosti, po katerem je nadarjenost, tako šolska kot ustvarjalno-produktivna, interaktivni produkt med posameznikovimi intelektualnimi sposobnostmi, ustvarjalnostjo in drugimi osebnostnimi lastnostmi, predvsem motivacijskimi (predanost učnim nalogam oziroma problemom) (Juriševič 2012).

⁵ Postopek odkrivanja nadarjenih učencev v Sloveniji ni enak v vseh treh obdobjih devetletne osnovne šole. V prvi triadi se izvedeta samo prva in tretja stopnja postopka (evidentiranje ter seznanitev in mnenje staršev). V drugi triadi (ali po potrebi v tretji) pa se izvede tudi druga stopnja postopka (identifikacija) ter se ponovno seznanijo starši in pridobi njihovo mnenje o otroku. Za učence, ki so bili zaradi različnih vzrokov pri postopku odkrivanja izpuščeni oziroma spregledani, se postopek izvede v celoti v drugi ali tretji triadi. Odkrite nadarjene učence se tekoče spremlja (procesna diagnostika). Dokumentacija o nadarjenih učencih se arhivira na šoli, vodi pa jo šolska svetovalna služba (Bezić et al. 1999).

tere ima učenec močan interes in v katerih dosega nadpovprečne rezultate; vi) mnenje šolske svetovalne službe – mnenje na osnovi obstoječe evidence o učencu, na osnovi pogovorov in posvetovanj z vzgojiteljicami iz vrtca, razrednimi in drugimi učitelji, knjižničarjem in mentorji interesnih in drugih dejavnosti.

V skupino evidentiranih nadarjenih učencev so izbrani tisti učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od zgoraj navedenih kriterijev.

V drugi fazi odkrivanja nadarjenih govorimo o t. i. stopnji *identifikacije nadarjenih učencev*, kjer gre za bolj poglobljeno in podrobno obravnavo evidentiranih učencev, upoštevajoč dvoje meril: i) **ocena učiteljev** – učitelji podajo oceno s pomočjo ocenjevalne lestvice, ki naj bi zajela področja razumevanje in pomnjenje snovi, sposobnost sklepanja, ustvarjalnost (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija dosežkov), motiviranost in interesi, vodstvene sposobnosti, telesno-gibalne sposobnosti, izjemni dosežki na različnih področjih (umetniških, praktično-tehničnem in drugih področjih).

ii) Ocenjevanje in diagnosticiranje šolske svetovalne službe (psihologa): za ocenjevanje se lahko izberejo psihometrično ustrezni instrumenti, ki zajemajo zgoraj navedena področja: testi sposobnosti – individualni ali skupinski testi (npr. WISC, Ravenove progresivne matrice); testi ustvarjalnosti (npr. Jellen-Urbanov TCT-DP, Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja itd.), ki jih izvede in ovrednoti šolski psiholog.

Pri tem moramo opozoriti, da v našem prostoru identifikacija nadarjenih učencev temelji na načelu »ali-ali-ali«, kar bi pomenilo, da je učenec prepoznan kot nadarjen, če na podlagi meril, tj. učiteljeve ocene z ocenjevalno lestvico nadarjenosti, testu sposobnosti in testu ustvarjalnosti, dosega nadpovprečen rezultat.⁶ Gre za ključno nevrvalgično področje našega sistema, saj je zadosten nadpovprečen rezultat na enem izmed predstavljenih meril in ne na vseh treh, kot je v uporabi v tuji praksi, kjer se nadarjenost identificira po sistemu »in-in-in«. Pri tem moramo poudariti smiselnost razširitve definicije/odkrivanja v slovenskem prostoru v skrbi, da se mnogoteri talenti v procesu odkrivanja ne bi »porazgubili«. Do slednjega lahko namreč privede pretirana strogost v enakovredni uporabi psihometričnih testov, saj rezultati nekaterih raziskav pričajo o nizkih korelacijah med nadarjenostjo in ustvarjalnostjo (Getzeles in Jackson 1962 v Ferbežer 2002). Identifikacija bi potemtakem morala temeljiti na multidimenzionalnem pristopu (npr. testi dosežkov, inteligentnostni test, šolske ocene, test ustvarjalnosti, učiteljeva ocena), kjer bi celoviteje zajeli različne ravni oz. merila identifikacije (ne zgolj na konvergentnih sposobnosti posameznika). Predvsem pa bi morala učiteljeva

⁶ Kot nadarjeni oziroma talentirani so identificirani tisti učenci, ki so vsaj na enem od kriterijev dosegli nadpovprečen rezultat: na testu inteligentnosti je IQ enak ali večji od 120, na testu ustvarjalnosti sodi rezultat med 10 % najboljših rezultatov evidentiranih učencev, na ocenjevalni lestvici za učitelje pa je učenec dobil nadpovprečno oceno na posameznem področju nadarjenosti (Bezić et al. 1999).

diagnostika temeljiti na strokovno usposobljenem, longitudinalnem, sistematičnem opazovanju nadarjenih ter standardizaciji in posodobitvi tehnik opazovanja.

Ugotavljamo, da podrobnejša analiza zadolžitev posameznih akterjev po fazah odkrivanja nadarjenih pokaže, da je učiteljeva vloga bistvena predvsem v fazi evidentiranja in deloma v fazi identifikacije nadarjenih učencev. Izjemnega pomena je tudi učiteljeva kvaliteta izvajanja individualiziranega programa za nadarjenega, vendar pa je, glede na zapisano v Konceptu (1999), učitelj popolnoma spregledan v fazi evalvacije izvedenega dela. Prav slednje bi učitelju omogočalo pomembno refleksijo lastnega dela in izvajanja individualiziranega programa pri delu sploh. Pri delu z nadarjenimi in talentiranimi je potreben holističen pristop, ki zahteva dobro strokovno usposobljenost učitelja, časovno in prostorsko neomejenost njegovega dela, fluentnost in fleksibilnost, manjše število otrok v razredni skupini, svobodno, avtonomno in strokovno izbiro učil in pripomočkov itd. Van Tassel - Baska in Little (2003, 3–5) opozarjata, da moramo pri delu z visoko sposobnimi učenci vpeljati t. i. napreden učni načrt oz. program, ki vsebuje višje učne cilje, standarde znanja, poglobljeno učno vsebino, možnost izbire številnih aktivnih učnih strategij, učnih sredstev in spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti.

Vendar pa visoko kakovostno poučevanje zahteva, da se učitelji zavedajo svoje temeljne odgovornosti pri poučevanju ter so sposobni spodbujati, razvijati potenciale in edinstvene značilnosti nadarjenih in talentiranih učencev. Menimo namreč, da (z)more nadarjenega učenca izobrazevati le tisti, ki ga dobro pozna. Posledično je za dosego slednjega nujno potrebna strokovna usposobljenost učitelja nadarjenega učenca, ki naj bi bila interdisciplinarno naravnana, brez ozke usmerjenosti v pedagogizacijo, psihologizem in sociologizem. Ustrezna usposobljenost učitelja na področju opazovalne identifikacije in psihološko-pedagoških kompetenc namreč pomembno izboljša veljavnost in zanesljivost učiteljevih ocen ter spreminja stališča do vzgoje in sproža zavest o izobraževalnih potrebah nadarjenih učencev pri vseh pedagoških delavcih (Ferbežer 2002, 50). Po mnenju Strmčnika (1995) pa je največja ovira za hitrejši razvoj nadarjenih ravno šibka ozaveščenost in usposobljenost vseh, ki so zanje odgovorni, ter nespodbudno ozračje, ki hromi motiviranost in ambicioznost sposobnih in uspešnih posameznikov.

Nevalgičnost omenjenega potrjujejo raziskave, ki opozarjajo na perečo problematiko slabše usposobljenosti ali celo neusposobljenosti učiteljev na področju odkrivanja in (pre)poznavanja značilnosti nadarjenih učencev ter nadaljnjega dela z njimi (Ferbežer 2002; Hodge in Kemp 2006; Kukanja 2006; Pegato in Birch 1959; Pfeiffer in Petscher 2008; Pfeiffer in Jarosewich 2003; Renzulli et. al. 2009). Prepoznavanje kognitivnih in afektivnih značilnosti/potreb je v primeru pomanjkanja ustreznega znanja učiteljev podvrženo zgolj njihovim implicitnim (zmotnim) prepričanjem, stališčem in manifestacijam, ki jih imajo o tovrstni skupini otrok. Podobno navaja tudi Peirce s so-

delavci (2007), ki je ugotovil, da se nestrokovno usposobljeni učitelji pri delu z nadarjenimi učenci zanašajo zgolj na lastne percepcije, stereotipno razumevanje nadarjenosti in pričakovanja, ki se kažejo v ozkem izboru tistih, ki naj bi bili po njihovem mnenju nadarjeni. Sledi, da lahko učitelji, ki se ukvarjajo s poučevanjem nadarjenih učencev in na tem področju niso ustrezno strokovno usposobljeni, s svojimi prepričanji in pristopi onemogočajo ustrezen razvoj učenčevih potreb, interesov in potencialov (Geak in Gross 2008; Szymanski in Shaff 2013, 20). Velike vrzeli prikazuje tudi študija avtorja Moon in Brighton (2008), kjer ugotavljata, da prek 30 % učiteljev meni, da akademska nadarjenost ni prisotna v vseh socialno-ekonomskih skupinah. Izključevanje rasno, kulturno ali ekonomsko prikrajšanih učencev pa posledično onemogoča ustrezen razvoj in oskrbo potencialno nadarjenih učencev (Worrell 2009).

Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad (2013) ugotavljata, da sodi med pglavitne težave pri odkrivanju nadarjenosti predvsem neustrezno razumevanje pojma kot takšnega. Avtorici s predstavitvijo večplastnega problema, psihološke interdisciplinarne terminološke neenotnosti izrazov učna uspešnost, talentiranost in nadarjenost, raznovrstne terminološke izraze umestita tudi v slovenski raziskovalni prostor.⁷ Pegato in Birch (1959 v Dobnik 1998) iz svoje raziskave ugotavljata, da učitelji niso dovolj usposobljeni za odkrivanje nadarjenih otrok, saj jih v postopku identifikacije kar precej izpustijo, medtem ko nadarjenost pripišejo nenadarjenim učencem, najpogosteje bolj konformističnim. Tudi raziskava iz leta 1974 (Ciha et al. 1974, v Gallagher 1985, v Dobnik 1998) kaže, da so učitelji v identifikacijskem postopku kot nadarjene ocenili 58 učencev, od tega pa jih je bilo le 13 resnično nadarjenih.

STROKOVNA (NE)USPOSOBLJENOST UČITELJEV NA PODROČJU DELA Z NADARJENIMI

Najvišjo kakovost na področju vzgoje in izobraževanja lahko dosežemo takrat, ko se učitelji zavedajo svoje temeljne odgovornosti pri poučevanju nadarjenih in talentiranih učencev, poznavanju njihovih sposobnosti in lastnosti ter različnih potreb.⁸

⁷ Avtorici ugotavljata, da se terminološke opredelitve visoke učne uspešnosti, nadpovprečnih zmogljivosti in sposobnosti posameznika, ki se izkazujejo v obliki visokih učnih dosežkov, koherentno povezujejo s terminom nadarjenost. Nekateri avtorji naštete termine celo uporabljajo kot sinonim (Parke 1992; Van Tassel – Baska in Little 2003; Barnes 2007). Njuna spoznanja kažejo na pomanjkljivo definicijo nadarjenosti in predvsem talentiranosti v slovenskem prostoru ter izmenljivo uporabo in interpretacijo pojmov v povezavi z učno uspešnostjo. Slednje bi bilo treba konceptualizirati in prilagoditi našemu okolju, saj je ustrezna definicija nadarjenosti tudi temelj nadaljnje priprave zakonodajnih in programskih izhodišč.

⁸ Ti učenci so namreč poseben, svojevrsten izziv in pogosto nezadostne izkušnje učiteljev vodijo v pasivno spoprijemanje z njihovimi izobraževalnimi in socialno-emocionalnimi zahtevami. Slednje se izkazujejo tudi v obliki anksioznosti, ki se lahko odraža na čustvenem ali kognitivnem področju (Kozina 2012). Glede na zapisano poudarjamo pomen učiteljevega profesionalnega razvoja in z njim povezanega stalnega strokovnega

Razdevšek-Pučko (2004, po Javornik Krečič 2008, 19) pravi, da proces vseživljenjskega profesionalnega razvoja in izobraževanja vpliva na oblikovanje kompetenc učiteljev. Učitelj naj bi razvijal svojo profesionalno kompetentnost na treh področjih: na kognitivnem, praktičnem in moralnem. Tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) je ravno kompetenca učiteljev izrazito izpostavljena. Od njih se namreč zahteva najvišja stopnja strokovne usposobljenosti za prepoznavanje in individualizirano vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci. Učitelji naj bi svoje znanje za delo z nadarjenimi poglobili v različnih programih stalnega strokovnega izobraževanja in/ali si jih pridobili na različnih ravneh univerzitetnega študija (Juriševič 2011). Vendar pa moramo v kontekstu opozoriti na kontradiktornost zapi-sane trditve, ki smo jo podkrepili z raziskavo (Kukanja Gabrijelčič 2014), v kateri smo s pregledom ponudbe programov izobraževanja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učitelje v osnovni šoli empirično potrdili spoznanje, da slovenski izobraževalni prostor ne namenja (pre)potrebne pozornosti nadarjenim učencem in strokovnemu izobraževanju njihovih učiteljev.⁹

Za zagotavljanje ustrezne učne in druge izkušnje nadarjenih morajo imeti učitelji nadarjenih učencev (Kukanja Gabrijelčič 2014): (i) znanje in vrednotenje izvora ter narave sposobnosti nadarjenih učencev; (ii) znanje in razumevanje kognitivnih, socialnih in emocionalnih značilnosti, potreb in morebitnih specifičnih težav, s katerimi se srečujejo nadarjeni učenci; (iii) znanje, uporabo in dostop do naprednih vsebin, informacij in idej; (iv) sposobnost razvijanja diferenciranih učnih načrtov za delo z edinstvenimi intelektualnimi in čustvenimi potrebami in interesi nadarjenih učencev; (v) zmožnost za ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja, v katerem lahko nadarjeni in talentirani izrazijo svojo edinstvenost. Avtorji Karnes, Teska in Hodquins (v Ferbežer in Kukanja 2008) poročajo o svetovalnem usposabljanju posebnih polprofesionalcev, ki pomagajo uresničevati obogatitveni program za oblikovanje nadpovprečno sposobnih otrok. Program zajema vsebine kot: usposabljanje v učnih metodah in tehnikah, usposabljanje v opazovanju otrok in osebna svetovalna pomoč otrokom z namenom razviti trdno, zdravo in uravnoteženo osebnost. Tudi programi izobraževanja za učitelje, ki jih izvaja NAGC (Nacionalno združenje za nadarjene otroke),¹⁰ vsebujejo nasle-

izpopolnjevanja na področju odkrivanja in nadaljnega dela z nadarjenimi učenci. Gre predvsem za proces vseživljenjskega učenja, kjer pedagoški delavci reflektirajo o svojem pedagoškem poslanstvu ter poskušajo vanj vnašati spremembe, ki bodo njegovo vlogo in pomen obogatile v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.

⁹ Katalogi programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2010–2014) namreč ne vsebujejo konkretnih, predmetnospecifičnih tematskih izhodišč za delo s tovrstno skupino učencev.

¹⁰ NAGC (Nacionalno združenje za nadarjene otroke) se ukvarja s perečimi vprašanji, politikami in praksami na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev, kjer še posebej izpostavlja nujnost izobraževanja za učitelje nadarjenih otrok. NAGC se namreč zavzema za vzpostavitev nacionalnih ciljev, ki

dnje vsebinske sklope: (pre)poznavanje značilnosti nadarjenih in talentiranih učencev; prepoznavanje različnih potreb nadarjenih učencev; proaktiven razvoj smiselnih učnih izkušenj; kontinuirano ocenjevanje napredka učencev; ustrezna uporaba različnih didaktičnih strategij za zagotavljanje napredka; individualni pristop pri učenju in poučevanju (NAGC 2013). V nadaljevanju izobraževalna politika NAGC izpostavlja odgovornost učiteljev pri obravnavi različnih kognitivnih in afektivnih potreb nadarjenih učencev ter optimalni razvoj njihovih potencialov. Poleg NAGC je tudi CEC (Council for Exceptional Children) izdal standarde za programe usposabljanja učiteljev nadarjenih učencev.¹¹ Nenazadnje raziskave kažejo, da so strokovno usposobljeni učitelji za delo z nadarjenimi učenci v primerjavi s kolegi, ki se na tem področju niso dodatno strokovno izpopolnjevali, izkazali: boljše pedagoške spretnosti in uporabo različnih didaktičnih strategij pri poučevanju; boljše sposobnosti (pre)poznavanja nadarjenih učencev in njihovih potreb; pozitivnejši odnos do nadarjenih; nadarjeni so pri takih učiteljih hitreje napredovali in dosegali boljše učne dosežke; učitelji so postavljali več divergentnih vprašanj, spodbujali kritično in ustvarjalno mišljenje (Geake in Gross 2008; Hansen in Feldhusen 1994; Silverman 2013; Reis et al. 1998; Rizza in Morison 2003; Westber et al. 1993).

RAZKORAK MED V KONCEPTU OPREDELJENIMI ZAHTEVAMI DO UČITELJEV IN UČITELJEVO USPOSOBLJENOSTJO ZA ODKRIVANJE NADARJENIH

Glede na zahteve in naloge, ki jih pri evidentiranju in identifikaciji nadarjenih za učitelja predvideva Koncept (1999) in smo jih že predstavili zgoraj, menimo, da je za izvedbo omenjenih nalog izjemnega pomena učiteljeva usposobljenost. Vendar pa nekateri empirični podatki kažejo nasprotno. Ugotovljamo namreč veliko neusposobljenost učiteljev za izpolnjevanje zahtev Koncepta (1999) pri odkrivanju in delu z nadarjenimi. Tako smo v eni predhodnih študij (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad 2014) skušali analizirati strokovno usposobljenost pedagoških delavcev na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. Izhajali smo namreč iz premise, da neustrezno razumevanje nadarjenih učencev in pomanjkljiva usposobljenost pedagoških delavcev lahko posle-

zagovarjajo odličnost in enakost za vse učence, za kar pa morajo biti ustrezno strokovno usposobljeni in podkovani pedagoški delavci (NAGC 2013).

¹¹ Po CEC naj bi vsi učitelji razumeli in poznali teoretične vsebine s področja terminologije, značilnosti in odkrivanja nadarjenih učencev – vključno z dvojno izjemnimi učenci; prepoznali učne razlike, razvojne mejnike, kognitivne in afektivne značilnosti/potrebe nadarjenih in talentiranih; poznali in ustrezno izvajali različne didaktične strategije, diferencirali in individualizirali vzgojno-izobraževalno delo ter spodbujali kritično in ustvarjalno mišljenje (NAGC – CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education 2013).

dično privedeta tudi do neustrezne identifikacije pri delu s tovrstno skupino učencev.¹² V okviru omenjene študije smo oblikovali tri širše raziskovalne sklope, in sicer: (i) stopnja informiranosti pedagoških delavcev o področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci; (ii) samoocena pedagoških delavcev o strokovni (ne)usposobljenosti na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci; (iii) analiza interesov in potreb pedagoških delavcev za nadaljnje strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje na omenjenem področju. V prvem raziskovalnem sklopu smo se osredotočili na stopnjo informiranosti pedagoških delavcev o tematici odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. V okviru tega smo ugotavljali, v kolikšni meri in kako pedagoški delavci razumejo značilnosti nadarjenih in kako prepoznajo nadarjenega učenca. Rezultati študije (N = 277) so pokazali (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad 2014), da večina pedagoških delavcev ocenjuje delo z nadarjenimi učenci kot nujno in potrebno, vendar pa dosledno poročajo o tem, da so izjemno slabo seznanjeni s kompleksnostjo omenjene problematike. Ugotavljamo namreč, da nihče od vprašanih ne meni, da je s tematiko o nadarjenih sploh (zadovoljivo) seznanjen – dve tretjini udeležencev raziskave o svoji informiranosti dvomita, dobra tretjina učiteljev pa ocenjuje, da o nadarjenih sploh niso dovolj dobro podučeni. V drugem delu študije smo med drugim analizirali tudi samoocene pedagoških delavcev o svoji strokovni (ne)usposobljenosti za delo z nadarjenimi. V okviru samoocene usposobljenosti učiteljev za delo z nadarjenimi smo preverjali njihovo splošno in specifično usposobljenost. Slednja se je nanašala na poznavanje področja (i) osebnosti učencev (posebne kognitivne, socialno-čustvene in motivacijske značilnosti učenca); (ii) na specialno didaktično usposobljenost učitelja (temeljna načela za delo z nadarjenimi, oblike, dejavnosti in didaktične pristope, pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranega učnega programa, prepoznavanje in delo z dvojno izjemnimi učenci); (iii) poznavanje in uporabo metod in tehnik za spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku. Analiza je pokazala, da učitelji najpogosteje svojo strokovno usposobljenost za delo z nadarjenimi na splošno ocenjujejo kot zadovoljivo (55,6 %), le dobra tretjina (34,8 %) se ocenjuje kot premalo usposobljene za poučevanje nadarjenih učencev, medtem ko se kot zelo dobro usposobljene ocenjuje le slaba desetina učiteljev (9,6 %) (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad 2014). Podrobnejša analiza specifične usposobljenosti učiteljev na različnih področjih poznavanja značilnosti in dela z nadarjenimi pokaže, da se učitelji ocenjujejo kot najbolj (a še vedno zmerno) kompetentni predvsem na področju spodbujanja ustvarjalnosti, kot slabo usposobljene pa se učitelji ocenjujejo tako na področju poznavanja osebnostnih značilnosti nadarjenih kot tudi na področju specialno didaktičnih zahtev dela z nadarjenimi učenci.

¹² Raziskovalci ugotavljajo, da več kot polovica nadarjenih otrok v šoli ne dosega ravni, ki jo je sposobna, prav zaradi neustreznega dela z njimi (Tomlinson-Keasey 1999, v Woolfolk 2002).

Na osnovi predstavljenih podatkov in podobnih drugih tujih študij¹³ se lahko upravičeno sprašujemo o usposobljenosti učiteljev kot enega temeljnih nosilcev vloge za prepoznavanje, evidentiranje in identifikacijo nadarjenih. Najverjetneje se zdi, da učitelji morebitne postopke prepoznavanja (tj. evidentiranja nadarjenih učencev) prepuščajo strokovno usposobljenemu osebu (tj. psihologom), ki v fazi identifikacije s pomočjo merskih instrumentov identificirajo učenca kot nadarjenega. Čeprav naj bi bila vloga učitelja ključna že v fazi evidentiranja, pa raziskave v našem prostoru pričajo o tem, da so tudi razlike v ocenah evidentiranih učencev pri različnih ocenjevalcih (pre)velike (Bezić in Deutsch 2011). Slednje še dodatno nakazuje na velike vrzeli v strokovni usposobljenosti učiteljev na področju odkrivanja nadarjenih učencev in njihovi subjektivnosti pri izpolnjevanju ocenjevalnih lestvic. O podobnih pomanjkljivostih pri ocenjevanju učiteljev in njihovi neustrezni oceni poročajo tudi nekateri drugi avtorji (Gross 1999; Hadaway in Marek-Schroer 1992, v Altaras 2006), ki menijo, da učitelji ne razlikujejo dovolj med sposobnostjo, motivacijo in samozaupanjem učencev ter kot pomembno višje ocenjujejo intelektualni potencial verbalno fluentnih, poslušnih, vodljivih in sodelovalnih učencev z visokimi dosežki (Tatić Janevski in Starčević 2012). Isti avtorji poročajo tudi o tem, da na učiteljevo oceno o nadarjenosti učencev vpliva socio-ekonomski status učenca in kultura, iz katere učenec izhaja, kar pomeni, da se večinoma kot nadarjeni identificirajo učenci iz srednjega razreda in večinskega kulturnega okolja (Ibid.). Učitelji naj bi imeli težave tudi pri diferenciaciji med izjemnim, ustvarjalnim dosežkom in med posameznikovo izjemno sposobnostjo.

MOŽNI PREDLOGI IN IZBOLJŠAVE PRI UČITELJEVEM ODKRIVANJU NADARJENIH OTROK

Glede na zgoraj predstavljene rezultate (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad 2014) in statistične podatke identificiranih nadarjenih učencev, menimo, da je danes še vedno relativno kaotično stanje sistema evidentiranja in identifikacije mogoče ustrezno in strokovno urediti na naslednje načine: i) vloga učiteljev se lahko iz postopka evidentiranja izvzame v tolikšni meri, kot je prisotna danes, in se posledično s tem učitelja razbremeni odgovornosti ter hkrati zmanjša vpliv subjektivnosti presoj učiteljev, kateri otrok bo in kateri ne bo vključen v proces identifikacije nadarjenih; ii) objektivizacijo

¹³ V slovenskem prostoru dodatnih raziskav, ki bi slednje potrdile, (še) nimamo, vendar pa tuja, empirično podkrepljena praksa kaže na veliko pomembnost učiteljeve usposobljenosti pri celostnem delu z nadarjenimi (Hansen in Feldhusen 1994; Parker in Karnes 1991; Tomlinson et. al. 1994). Učitelji z opravljenim usposabljanjem so namreč izkazali veliko večje didaktično-metodične spretnosti pri delu z nadarjenimi, ki so se izkazovale predvsem na akademskem in osebnostnem področju tovrstne skupine otrok (Wright et al. 1997).

presoje o vključenosti otroka v identifikacijski postopek lahko povečamo tudi s povečanjem števila učiteljev pri podajanju mnenj in presojanju nadarjenosti istega otroka; iii) v slovenskem prostoru naj bi se področje odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci normativno sistematiziralo oz. strokovno formaliziralo s Pravilnikom, kjer bi bila jasno opredeljena merila identifikacije po načelu »in-in-in« (tj. upoštevani bi morali biti vsi kriteriji – test sposobnosti, ustvarjalnosti in učiteljeva presoja učenčeve nadarjenosti); iv) menimo, da bi bilo nujno vključiti učitelja tudi v fazo evalvacije procesa identifikacije (iz česa je danes še vedno izvzet), saj na ta način sodeluje pri refleksiji procesa in postopka odkrivanja ter posledično pridobiva dodatna znanja, potrebna za nadaljnje evidentiranje nadarjenih učencev; v) eden pomembnejših načinov za zmanjševanje subjektivnosti presoj učiteljev pa je vzpostavitev kontinuiranega ciljnega strokovnega izobraževanja učiteljev za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Menimo, da je slednje danes še vedno v veliki meri podhranjeno in se izvaja relativno nesistematično. Le s strokovnim in kvalitetnim izobraževanjem lahko učitelj zmore presoditi, ali gre npr. za učenčev izjemen dosežek ali za izjemnega učenca. In le tako bodo sodbe učiteljev in njihovo pedagoško delo v okviru oblikovanja in izvedbe individualiziranih programov avtonomne, kvalitetne in strokovno utemeljene.

SKLEPI

V prispevku smo skušali predstaviti vprašanje o vlogi in pomenu dela učiteljev v fazi evidentiranja in identifikacije nadarjenih učencev. Na osnovi nekaterih tujih strategij odkrivanja nadarjenih in slovenskih programskih izhodišč (Koncept 1999) smo želeli opozoriti na razkorak v obsežnosti učiteljevih nalog in vlogi ter odgovornosti, ki je na plečih slovenskih učiteljev v primerjavi s pomenom vloge učitelja v tujini. V predstavitvi teoretičnih modelov smo skušali poudariti predvsem tiste elemente odkrivanja nadarjenih, kjer so v večji meri prisotne zahteve in naloge za učitelje. Čeprav tudi v drugih evropskih državah ni jasne distinkcije, v kolikšni meri se je smiselno »opirati« na presojo učitelja, nas na slednje opozarjajo tudi podatki, da v Sloveniji identificiramo v šolski populaciji kar dvakrat večje število nadarjenih učencev (kar 26 %),¹⁴ torej bistveno več od povprečnega odstotka identificiranih nadarjenih drugod po svetu (približno med 5 in 10 %). Na koncu prispevka smo podali nekaj možnih rešitev za sistemsko ustrezne izboljšave na področju učiteljeve vloge pri odkrivanju nadarjenih učencev, pri čemer menimo, da je za splošne izboljšave dela učiteljev z nadarjenimi predvsem pomembno kontinuirano strokovno usposabljanje in izobraževanje.

¹⁴ Podatki iz raziskave Bezić et al. (2009).

LITERATURA IN VIRI

- Altaras, Ana. 2006. *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo – Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Barnes, Steve. 2007. *Meeting the Needs of Your Most Able Pupils. History*. London, New York: Routledge.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezić, Tanja, Žagar, Draho, Artač, Jana, Nagy, Mirt, Purgaj, Sonja. 1999. *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. Pridobljeno 10. 5. 2009. <http://www.mss.si/fileadmin/mss.gov.si/podrocje/devetletka/program-drugo/Odkrivanje-in-deloz-nadarjenimi-ucenc.pdf>
- Bezić, Tanja, Deutsch, Tomi. 2008. *Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ – identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole: Poročilo o anketni raziskavi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Clark, Catherine, Callow, Ralph. 2002. *Educating the Gifted and Talented child*. London: NACE.
- Dobnik, Bernarda. 1998. Identifikacija nadarjenih učencev. *Pedagoška obzorja*. 4: 5–30.
- Ferbežer, Ivan et. al. 1998. *Identifikacija in razvijanje nadarjenosti. Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ferbežer, Ivan. 2002. *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Eduža.
- Ferbežer, Ivan, Kukanja, Mojca. 2008. *Svetovanje nadarjenim učencem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Geake, John. G., Gross, Miraca U. M. 2008. Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*. 52 (3): 217–231.
- Hansen, Jan B., Feldhusen, John F. 1994. Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*. 38 (3): 115–121.
- Heller, Kurt A., Mönks, Franz J., Sternberg, Robert J., Subotnik, Ren F. 2000. *International handbook of Giftedness and Talent*. Second Edition. Oxford: Elsevier Science.
- Hodge, Kerry A., Kemp, Corral R. 2006. Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted*. 30 (2): 164–204.
- Javornik Krečič, Marija. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje.
- Juriševič, Mojca. 2011. *Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli*. Pridobljeno 10. 6. 2013. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20za%20nadarjene%20ucence.pdf>.
- Juriševič, Mojca. 2012. *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 28. 10. 2014. https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Nadarjeni_ucenci_v_slovenski_%C5%A1oli__2012_.pdf
- Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ*. 1999. Pridobljeno 10. 6. 2013. <http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf>

Kozina, Ana. 2012. The LAOM Multidimensional Anxiety Scale for Measuring Anxiety in Children and Adolescents: Addressing the Psychometric Properties of the Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30 (3): 264–273.

Kukanja, Mojca. 2006. Delo z nadarjenimi učenci na osnovnih šolah mestne občine Koper. *Šolsko svetovalno delo*. XI (3-4): 50–60.

Kukanja Gabrijelčič, Mojca. 2014. Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 7 (1): 83–97.

Kukanja Gabrijelčič, Mojca, Čotar Konrad, Sonja. 2013. Učno uspešen, nadarjen ali talentiran?: terminološke vrzeli s področja nadarjenosti. *Pedagoška obzorja*. 28 (3/4): 129–143.

Kukanja Gabrijelčič, Mojca, Čotar Konrad, Sonja. (2014, v tisku). *Strokovna usposobljenost pedagoških delavcev in stališča do nadarjenih učencev*. Aachen: Shaker Verlag.

Moon, Tonya R., Brighton, Catherine M. 2008. Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*. 31(4): 447–480.

NAGC – National Association for gifted children. Supporting the needs of high potential learners. Pridobljeno 8. 12. 2013. <http://www.nagc.org/>

Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi. 2000. Pridobljeno 8. 6. 2013. <http://www.zrss.si/doc/SSD-SSD-SSD-Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc>

Parke, Beverly. 1992. *Challenging Students in the Regular Classroom*. Council for Exceptional Children. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Reston: Digest.

Parker, Jeanette, Karnes, Frances. 1991. Graduate degree programs and resource centers in gifted education: An update and analysis. *Gifted Child Quarterly*. 35: 43–48.

Pfeiffer, Steven I., Jarosewich, Tania. 2003. *Gifted Rating Scales*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.

Pfeiffer, Steven, Petscher, Yaachov. 2008. Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales – preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*. 52 (1): 19–29.

Reis, Sally M., Westberg, Karen L., Kulikowich, Jonna M., Purcell, Jeanne H. 1998. Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly*. 42: 123–129.

Renzulli, Joseph S., Siegle, Del, Reis, Sally M., Gavin, M. Katherine, Reed, R.E. Sytsma. 2009. An investigation of the reliability and factor structure of four new Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics*. 22 (1): 84–108.

Renzulli, Joseph S., Reis, Sally M., Smith, Linda H. 1981. *The Revolving Door Model*. Mansfield: Creative Learning Press.

Renzulli, Joseph S., Reis, Sally M. 1991. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for The Development of Creative Productivity. V *Handbook of Gifted Education*, (ed.) Nicholas Colangelo, 111–114. Boston: Allyn, Bacon.

Richert, E. Suzanne. 1985. The state of the art of identification of gifted students in the United States. *Gifted Education International*. 3 (1): 47–51.

Rizza, Marry G., Morrison, William F. 2003. Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roepers Review*. 25 (2), 73–77.

- Silverman, Linda. 2013. *How are Gifted teachers different than Other Teachers?* Denver: Gifted Development Center. Dostopno na naslovu: <http://www.gifteddevelopment.com>. Pridobljeno 30. 4. 2014.
- Strmčnik, France. 1995. Skrb za razvoj nadarjenih učencev. *Vzgoja in izobraževanje*. 33, 2: 13–17.
- Szymanski, Toni, Shaff, Tomas. 2013. Teacher Perspectives Regarding Gifted Diverse Students. *Gifted Children*. 6, 1. Pridobljeno 3. 5. 2014. <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol6/iss1/1>
- Van Tassel - Baska, Joyce, Little A., Catherine. 2003. *Content-Based Curriculum for High Ability Learners*. Texas: Prufrock Press, Inc.
- Žagar, Drago. 2001. Kdo so nadarjeni učenci. *Vzgoja in izobraževanje*. 32 (2): 4–7.
- Westberg, Karen L., Archambault, Francis, X., Jr., Dobyms, Saly M., Salvin, Thomas J. 1993. *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms*. Storrs: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.
- Worrell, Frank. C. 2009. What does gifted mean? Personal and social identity perspectives in giftedness in adolescence. V *The development of giftedness and talent across the lifespan*, (ed.) Dagen Horowitz, Rena Subotnik, Dona. J. Matthes, 131–152, Washington, DC: American Psychological.
- Wright, Paul, Horn, Sandra P, Sanders, William L. 1997. Teachers and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in education*, 11, 57–67.