

**Strokovna izhodišča posodobitve  
Koncepta odkrivanja nadarjenih  
otrok, učencev in dijakov  
ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi**

## **Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi**

Pripravila Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod RS za šolstvo:

mag. Tanja Bezić, predsednica, Zavod RS za šolstvo

in člani:

prof. dr. Valentin Bucik, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Staša Bučar Markič, Zavod RS za zaposlovanje, mag. Mojca Miklavčič, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Tomaž Kranjc, Zavod RS za šolstvo, Biserka Lep, Zavod RS za šolstvo, mag. Tamara Malešević, Zavod RS za šolstvo, dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo, Jasna Rojc, Gimnazija Nova Gorica, dr. Gordana Rostohar, Gimnazija Brežice, dr. Branko Slivar, Zavod RS za šolstvo, Milena Vidovič, OŠ Rodica, dr. Tina Vršnik Perše, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

Pri nastajanju dokumenta so sodelovali: od leta 2012 do 2013 dr. Mojca Juriševič, od leta 2012 do 2016 Mirt Nagy in Borut Hvalec, od leta 2015 do 2016 Alojz Pluško in mag. Ivan Lorenčič.

Pomembno vlogo pri oblikovanju posodobitve koncepta so imeli tudi člani fokusnih skupin, ki so k posodobitvam prispevali svoje kritične ocene in predloge. Člane je imenoval dr. Vinko Logaj, direktor Zavoda RS za šolstvo:

prof. dr. Katja Košir, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, doc. dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, prof. dr. Sonja Pečjak, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, prof. dr. Cirila Peklaj, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, mag. Stane Berzelak, Gimnazija Slovenj Gradec, Gregor Deleja, Gimnazija Celje Center, Mojca Lukšič, Gimnazija Novo mesto, Nives Počkar, Šolski center Ljubljana, Herman Pušnik, Prva gimnazija Maribor, Janja Bogataj, Vrtec Škofja Loka, mag. Jasna Munda, OŠ Središče ob Dravi, Gregor Pečan, OŠ Dol pri Ljubljani, Vladislav Pepelnik, OŠ Janka Glaserja Ruše, Nuša Pohlin Schwarzbartl, OŠ Jurija Vege Moravče, mag. Marija Dominko Gabor, Gimnazija Bežigrad, mag. Alenka Fidler, OŠ Gustva Šiliha Laporje, mag. Darko Hederih, OŠ Bratov Polančičev Maribor, Andreja Križan Lipnik, Vrtec Rogaška Slatina, Martina Trontelj Petrič, OŠ Mokronog, Sonja Artač, Gimnazija Vič Ljubljana, Zdenka Keuc, II. gimnazija Maribor, Mihael Kukovec, Tehniški šolski center Maribor, Bojana Potočnik, OŠ Frana Malgaja Šentjur, Jasna Škarič, OŠ in vrtec Polhov Gradec.

Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Spletna izdaja  
Ljubljana, 2019

Publikacija je objavljena na: [https://www.zrss.si/pdf/strokovna\\_izhodišca\\_nadarjeni.pdf](https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodišca_nadarjeni.pdf)

-----  
Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID=302217984](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:zb:COBISS.SI-ID=302217984)

ISBN 978-961-03-0454-8 (pdf)

-----

## Vsebina

1	Izhodišča za posodabljanje koncepta odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi otroki, učenci in dijaki .....	1
1.1	Uvod .....	1
1.2	Splošne usmeritve in temeljna načela prepoznavanja nadarjenih in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi.....	1
1.3	Posodobitve dosedanjih konceptov za osnovno in srednjo šolo .....	3
2	Teoretična in empirična izhodišča in opredelitev nadarjenosti .....	6
2.1	Teoretična in empirična izhodišča .....	6
2.1.1	Opredelitve nadarjenosti v veljavnem zakonih, Konceptu OŠ, Konceptu SŠ ter Beli knjigi 2011 .....	7
2.1.2	Pomembnejše analize Ekspertne skupine ZRSŠ za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi .....	10
2.1.3	Opredelitve in razlage nadarjenosti nekaterih uveljavljenih tujih strokovnjakov.....	12
2.2	Opredelitev nadarjenosti (posodobljena opredelitev).....	22
2.2.1	Temeljna izhodišča za posodobljeno opredelitev .....	22
2.2.1.1	Opredelitev temeljnih pojmov .....	22
2.2.1.2	Ključne determinante nadarjenosti.....	25
2.2.2	Posodobljena opredelitev nadarjenosti .....	27
2.2.3	Značilnosti nadarjenih .....	28
2.3	Na kaj moramo biti pri prepoznavanju nadarjenih še posebno pozorni.....	30
3	Prepoznavanje nadarjenih.....	33
3.1	Osnovne značilnosti procesa prepoznavanja nadarjenih.....	33
3.2	Opis posameznih stopenj in korakov prepoznavanja nadarjenih .....	35
3.3	Kriteriji za identifikacijo ter diagnostični instrumentarij.....	38
4	Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi.....	41
4.1	Namen in cilji vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi.....	41
4.2	Načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi.....	42
4.2.1	Temeljna načela spodbudnega učnega okolja .....	42
4.2.2	Specifična načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi.....	43
4.2.2.1	Najpomembnejših dvajset psiholoških načel za delo z nadarjenimi .....	45
4.3	Modeli podpore.....	46
4.3.1	Podpora nadarjenim znotraj rednega pouka v heterogenih učnih skupinah.....	46
4.3.2	Podpora nadarjenim zunaj rednega pouka – obogatitveni programi in dejavnosti.....	50

4.3.2.1	Kaj je dodana vrednost obogatitvenih programov in dejavnosti za nominirane in identificirane nadarjene .....	51
4.3.2.2	Preglednica možnih obogatitvenih programov in dejavnosti .....	52
4.3.2.3	Tekmovanja .....	55
4.3.3	Akceleracija oz. pospešeno napredovanje v izobraževalnem programu .....	56
4.3.4	Svetovanje nadarjenim učencem .....	58
4.4	Personalizirani načrt vzgojno-izobraževalnega dela in osebni izobraževalni načrt .....	59
4.5	Vloga mentorja, pedagoškega koordinatorja in šolske svetovalne službe.....	60
4.5.1	Vloga mentorja .....	60
4.5.2	Pedagoški koordinator za delo z nadarjenimi .....	61
4.5.3	Vloga šolske svetovalne službe in svetovalnih delavcev na področju dela z nadarjenimi	62
5	Visoki potenciali predšolskih otrok in ustvarjanje pogojev za spodbujanje njihovega razvoja v vrtcu.....	63
5.1	Značilnosti predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale.....	64
5.1.1	Procesi opazovanja znakov visokih potencialov predšolskih otrok.....	65
5.1.2	Pripomočki za opazovanje in spremljanje razvoja otrok, ki kažejo visoke potenciale ..	65
5.2	Spodbujanje razvoja predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale .....	66
5.3	Sodelovanje vrtca s starši otrok, ki izkazujejo višje potenciale .....	68
6	Potrebna podpora za uspešno uresničevanje posodobljenega Koncepta v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah .....	70
7	Viri in literatura .....	72
8	Priloge.....	81
8.1	Priloga 1: Opis profilov nadarjenih učencev (povzeto in prirejeno po Neihart in Betts, 2010, in Juriševič, 2012) .....	81
8.2	Predlog posodobitve Koncepta (2019) in primerjava s konceptoma za OŠ in SŠ (1999 in 2007)	82

# **1 Izhodišča za posodabljanje koncepta odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi otroki, učenci in dijaki<sup>1</sup>**

## **1.1 Uvod**

Posodabljanje dokumentov Koncept odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Koncept, 1999) in Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki srednjih šol (Koncept, 2007) ni mogoče obravnavati ločeno od sodobnih spoznanj o procesih učenja in poučevanja ter ciljev vzgoje in izobraževanja, ki jim sledijo sodobni razviti šolski sistemi (Istance, 2013). Upoštevati je treba potrebe sedanje in prihodnje družbene skupnosti in nujnost odgovornega prizadevanja vseh za trajnostni razvoj.

Ko Istance (prav tam) povzema najsodobnejša spoznanja *o procesih učenja in učnem okolju*, poudari predvsem nujnost personalizacije učenja, inkluzije, pristnih medsebojnih odnosov ter visokih pričakovanj oz. stremljenja k odličnosti. Za razvijanje zmožnosti učencev za življenje v 21. stoletju še posebej poudari naslednja temeljna načela:

- učenje mora biti v središču načrtovanja poučevanja,
- aktivno ustvarjanje novega znanja in razvijanje odgovornosti učencev za učenje,
- upoštevanje individualnih razlik med učenci (še predvsem glede predznanja),
- optimalna obremenitev vseh učencev z učenjem,
- upoštevanje motivacijskih in čustvenih dejavnikov učenja,
- visoka pričakovanja, jasni cilji in formativno vrednotenje procesa učenja,
- kooperativne in sodelovalne oblike učenja,
- medpredmetnost, nadpredmetnost in povezanost z neformalnim učenjem.

Ziegler (2014) ugotavlja, da je ustrezno učno okolje za učenca poleg njega samega, ki je tudi del tega okolja oz. je z njim v nenehni interakciji, najpomembnejši »učni kapital« za njegov optimalni razvoj.

## **1.2 Splošne usmeritve in temeljna načela prepoznavanja nadarjenih in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi**

Smisel prepoznavanja, spodbujanja in podpiranja razvoja nadarjenih učencev je, da bi ti dosegli najvišje cilje učenja in samouresničenje ter hkrati odgovorno prispevali k družbenemu razvoju.

Smisel načrtnega in stalnega sistematičnega prepoznavanja nadarjenosti učencev ter načrtovanja in izvajanja individualiziranega in personaliziranega vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in šolah je najprej zagotavljanje takšnega *učnega okolja, v katerem bo vsak lahko čim bolj optimalno napredoval v svojem osebem razvoju* v skladu s svojimi naravnimi telesnimi in duševnimi potenciali, vrednotami in cilji ter učnimi zmožnostmi (predznanje, strategije mišljenja in učenja, emocionalne, motivacijske in socialne zmožnosti, interesi, želje) (Istance, 2013; Nolimal, 2012; Ziegler, 2014). Individualizacija in

---

<sup>1</sup> V gradivu uporabljamo pojem »učenci« za otroke, učence in dijake, razen tedaj, ko je razlikovanje po stopnjah šolanja nujno. V besedilu uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela (pedagoški, didaktični, metodični vidik) pa sta enako pomembni tudi zaradi upravičenega pričakovanja, da bodo *nadarjeni v prihodnosti lahko bistveno prispevali k trajnostnemu razvoju*, še predvsem k razvoju ožjega okolja. Pri tem je odločilnega pomena *spodbujanje celostnega osebnega razvoja nadarjenih*, saj je, kot ugotavlja Musek (2014), harmonizacija potencialov in vrednotne usmerjenosti eden od glavnih ciljev vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi.

Čeprav že do sedaj veljavna koncepta za odkrivanje in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah veliki meri sledita omenjenim sodobnim spoznanjem (Žagar, Artač, Bezić, Nagy in Purgaj, 1999; Žagar, Bezić, Blažič, Boben, Nagy, Brinar Huš in Marovt, 2007), so tuje in domače izkušnje in raziskave pokazale, da ju je mogoče še posodobiti in nadgraditi.

Bistveni nameni posodobitve so:

- posodobiti opredelitve značilnosti nadarjenih in talentiranih učencev ter procese njihovega prepoznavanja ((Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011; Juriševič, 2011);
- okrepiti načine spodbujanja razvoja njihovih visokih potencialov v smeri visokih dosežkov, odličnosti in eminentnosti (Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011; Worell, 2019);
- okrepiti podporo njihovem vrednotnemu razvoju, ki se bo izkazoval v njihovem odgovornem ravnanju v svoje dobro in v dobrobit socialne skupnosti (Musek, 2014; Sternberg, 2016);
- okrepiti personalizacijo vzgojno-izobraževalnega dela in in uveljavljanje načel vključujoče šole vzdolž celotne vzgojno-izobraževalne vertikale (Istance, 2013);
- upoštevati sodobna spoznanja nevroznanosti, pomembna za vzgojno-izobraževalno delo, še posebno pomen zgodnjega spodbujanja vzpostavljanja nevronskih povezav v možganih za razvoj procesov učenja (angl. *fostering*); če učenčevi potenciali niso dovolj zgodaj prepoznani in stimulirani z zadostno jakostjo, lahko zakrnijo in ostanejo nerazviti (Stadelmann 2003); prav zato v posodobljenem konceptu dodajamo tudi smernice za prepoznavanje in spodbujanje razvoja visokih splošnih in specifičnih potencialov že v vrtcu, saj je vzgoja v predšolskem obdobju izjemno pomemben dejavnik njihovega optimalnega razvoja;
- upoštevati, da je razvoj potencialov odvisen od interakcije različnih dejavnikov – splošnih sposobnosti, sposobnosti sklepanja in reševanja problemov, zanimanja za določeno področje, delovne vneme in discipline, znanja, zaupanja vase, veščin samokontrole, komunikacijskih in socialno-emocionalnih ter motivacijskih veščin, zato je vsem tem tem področjem namenjena posebna pozornost.

Posodobljeni koncept razume šolo kot spodbudno učno okolje, ki visoko vrednoti ustvarjalnost in osebne značilnosti, ki podpirajo njen razvoj – samozavest, pripravljenost prevzeti tveganje ter neodvisnost v mišljenju.

Posodobljeni koncept želi prispevati k večji socialni koheziji, zato poudarja tudi pomen vključenosti nadarjenih v medkulturno sodelovanje (Council Conclusion, 2009).

Posodobljeni koncept upošteva, da si Slovenija kot enakopravna članica Evropske unije želi postati tudi ekonomsko čim bolj konkurenčna na svetovnem trgu in da lahko to doseže le kot visoko razvita družba znanja, katere glavni viri so njeni ljudje. Spodbujanje razvoja visoke nadarjenosti in talentov v smeri odličnosti je tudi bistvena gonilna sila ekonomskega razvoja družbe (Resch, Samhaber in

Weilguny, 2008), zato posodobljeni koncept poudarja pomen omogočanja visoke in kakovostne izobrazbe nadarjenih in talentiranih ter zagotavljanje kasnejše vseživljenjske podpore.

Campbell, Eyre, Muijs, Neelands in Robinson (2004) ocenjujejo, da bo podpiranje talentov in odličnosti kot vodilni princip za razvoj izobraževalnih institucij na organizacijski, strukturni in poučevalni ravni izboljšalo vsesplošno kakovost poučevanja in učenja; načrtovanje individualiziranega in diferenciranega učnega procesa bo posledično povišalo tudi dosežke (angl. *performance*) vseh drugih učencev. Učna okolja, ki skrbijo tudi za visoko talentirane, vodijo k večjemu zadovoljstvu tako učencev kot učiteljev.

V posodobljenem konceptu je posebna pozornost namenjena *ranljivim podskupinam nadarjenih in talentiranih* učencev – učencem s posebnimi potrebami, učencem priseljencev ali etničnih skupin, učencem, ki odraščajo v neugodnih družinskih razmerah,<sup>2</sup> učencem z učnimi težavami ter med njimi tudi tistim, ki za učenje niso motivirani. Upoštevana pa so tudi spoznanja o pomenu razlik med spoloma.<sup>3</sup>

Podpiranje razvoja nadarjenosti in talentov v šolskem sistemu mora zagotavljati enake možnosti za vse učence in pomeni korist tako zanje kot za družbo. Hkrati pa se tako najbolje izognemo nevarnosti, da bi bil izjemen potencial kogar koli izgubljen.

Za uspešno vzgojno-izobraževalno delo z učenci z visokimi potenciali potrebujejo učitelji in drugi strokovni delavci vrtcev in šol tudi ustrezna znanja, spretnosti in naravnosti. Poleg kakovostnega dodiplomskega izobraževanja je nujno tudi stalno in kakovostno nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Odgovornost zanj leži tako na ustreznih fakultetah, ki izobražujejo učitelje in druge strokovne delavce, javnih zavodih za razvojno in svetovalno delo v šolstvu, pa tudi na strokovnih delavcih samih.

V posodobljenem konceptu je še posebej izpostavljen pomen primerne vključevanja staršev oz. skrbnikov v procese prepoznavanja in spodbujanja razvoja potencialov njihovih otrok, predvsem njihovi podpori pri razvijanju primernih učnih izzivov in zagotavljanju spodbudnega družinskega okolja.

### **1.3 Posodobitve dosedanjih konceptov za osnovno in srednjo šolo**

Koncepta za odkrivanje in delo z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli (Žagar idr., 2009) in Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi v srednjih šolah (Žagar idr., 2007) sta sprožila pomembne pozitivne premike v slovenskih šolah – tako v razumevanju značilnosti kot posebnih učnih potreb nadarjenih, pa tudi na področju individualizacije in personalizacije vzgojno-izobraževalnega dela v

---

<sup>2</sup> Otroci iz družin z zelo nizkimi prihodki in nizko izobrazbo staršev kažejo več primanjkljajev v verbalnih sposobnostih in spominu, in ker velja, da bolj zgodaj kot je učenec izpostavljen revščini, resnejši bodo njeni negativni učinki (Hackman in Farah, 2009), je še toliko bolj pomembno, da vzgojno-izobraževalni sistem enakovredno obravnava vse učence ne glede na socialno-ekonomski status (SES), ki mu pripadajo, in vsem daje priložnosti za razvoj njihove nadarjenosti in talentov. Učencem z nizkim SES naj zagotovi več priložnosti, za katere bi sicer bili prikrajšani.

<sup>3</sup> Nekateri avtorji, kot npr. Butler-Por (1995), poudarjajo pomen posebne pozornosti visoko kreativnim dekletom z nižjim samozaupanjem in bolj negativnim konceptom sebe, kot ga razvijajo njihovi moški vrstniki; dekletom, ki se prepogosto prilagodijo pričakovanjem glede vloge v družbi, ki jo določa njihov spol, zanikajo svoje talente ter se konformistično prilagodijo povprečju.

osnovnih in srednjih šolah (Bezić, 2011a, 2012; Bezić, Deutsch idr., 2011). Izvajanje konceptov v praksi je pozitivno vplivalo tudi na prepričanja in stališča učiteljev in staršev o potrebnosti prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene (Bezić, 2014; Jurišević, 2011). Tudi v mednarodnem prostoru sta bila koncepta prepoznana kot primer dobre prakse (Cseh, 2011; Gyori, 2013).

Po skoraj dvajsetih letih izvajanja koncepta v osnovni šoli in dvanajstih letih v srednjih šolah ju je, kot je bilo že omenjeno, treba posodobiti tako zaradi novih znanstvenih spoznanj na področju prepoznavanja in dela z nadarjenimi kakor tudi zaradi zaznanih težav pri njunem izvajanju v praksi. Določene posodobitve so zato potrebne na konceptualni ravni, posledično pa tudi na ravneh operacionalizacije ter izvajanja v vrtcih in šolah. Za kakovostno izvajanje posodobitev ter zaradi zagotavljanja enakosti in pravičnosti za vse učence je potrebna tudi posodobitev zakonskih in drugih normativnih aktov.

V nadaljevanju pregledno predstavljamo posodobitve, podrobneje pa bodo utemeljene in predstavljene v posameznih poglavjih posodobljenega koncepta. Primerjavo s konceptoma za OŠ (1999) in SŠ (2007) glej v prilogi 8.2.

### **Pregled najpomembnejših posodobitev**

#### **Opredelitev pojmov – nadarjeni in talentirani učenec**

- Oblikovana je posodobljena opredelitev pojmov nadarjeni in talentirani učenec z razširitvijo na nekatere odločilne osebne značilnosti.
- V posodobljenem konceptu razlikujemo med skupino potencialno nadarjenih oz. nominiranih (prej evidentiranih) in skupino identificiranih nadarjenih učencev.
- Opredelitev poudarja, da gre za otroke in mladostnike, ki izkazujejo izrazito nadpovprečno visoke (izjemne) lastnosti.
- Nadarjenost razumemo kot 1) izrazito razvojno lastnost, 2) da gre za kontinuiran proces razvoja in 3) da so dinamike razvoja pri različnih talentih različne tako v času pojavljanja kot v načinu pojavljanja in da so tudi znotraj iste lastnosti medosebne razlike lahko velike.

#### **Posodobitev postopka prepoznavanja in pripomočkov za nominacijo in identifikacijo**

- Način in obdobje prepoznavanja visokih potencialov in identifikacija nadarjenosti se bolj prilagajajo razvojni stopnji učenca ter vrsti nadarjenosti.
- Prepoznavanje visokih potencialov se začne že v vrtcu, v osnovni šoli se nadaljuje in poteka kot kontinuiran proces od prvega razreda dalje in se nadaljuje v srednji šoli, pri čemer načine, metode ter instrumente za nominacijo ter identifikacijo uporabljamo selektivno in upoštevamo tudi profile nadarjenih učencev in tveganja pri prepoznavanju.
- Posodobljeni Koncept vključuje tudi posebno poglavje o prepoznavanju otrok z visokimi potenciali v vrtcu in spodbujanju njihovega razvoja.
- Učenec je lahko prepoznan kot nadarjen z ustrežno kombinacijo kriterijev, med katerimi so tudi izjemni dosežki; Koncept je zastavljen tako, da naj ne bi bil spregledan noben izjemni učenec, saj med stopnjo opazovanja in nominacije ter stopnjo identifikacije umeščamo stopnjo razvijanja potencialov.
- Za identifikacijo načrtujemo uporabo svetovno priznane Pfeifferjeve ocenjevalne lestvice GRS za učitelje, predvidevamo pa tudi posodobitev drugih instrumentov za identifikacijo.
- Za identificirane nadarjene v osnovni šoli uvajamo personalizirane načrte vzgojno-izobraževalnega dela – PeNaD, v srednjih šolah pa osebne izobraževalne načrte (OIN), ki vključujejo elemente PeNaD. Zaradi zahtevnejših kriterijev za identifikacijo predvidevamo



bistveno znižanje števila identificiranih nadarjenih in s tem učencev s PeNaD in OIN.

- V procesu prepoznavanja in razvijanja visokih potencialov se še povečujeta pomen in vloga zunanjih strokovnjakov.

### **Vzgojno-izobraževalno delo**

- Bolj so poudarjeni inkluzivni pristopi, individualizacija, personalizacija ter diferenciacija v okviru rednega pouka in tudi v obogatitvenih programih in dejavnostih; teh se sicer lahko udeležujejo vsi učenci, a so v prvi vrsti namenjeni poglobljanju in razširjanju znanja nadarjenih učencev ter njihovem druženju in povezovanju. Posebna pozornost je namenjena možnosti hitrejšega napredovanja (predmetna in razredna akceleracija).
- Posebej so poudarjeni pomen mentorskega dela in vloga ter naloge pedagoškega koordinatorja za delo z nadarjenimi.
- Bolj je poudarjen pomen razvijanja avtonomnega in odgovornega učenca, razvijanja veščin za samouravnavanje procesa učenja ter soustvarjanja in mreženja. Zato za vse nominirane in identificirane nadarjene uvajamo tudi Mapo dosežkov. Ob postopnem zmanjševanju pomoči učitelja je za vodenje mape dosežkov odgovoren učenec in je ta njegova last.
- Listovnik otroka v vrtcu sestavljajo otrokov lastni del in vzgojiteljeve refleksije ter spremljanje razvoja.
- Posebej obravnavamo značilnosti in vzgojno-izobraževalne potrebe dvojno izjemnih učencev, heterogenost in asinhroni razvoj nadarjenih ter vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega okolja.
- Bolj je poudarjen pomen socialnega in kulturnega kapitala in s tem tudi potrebna sistemska podpora vzgojno-izobraževalni ustanovi, ne le posamezniku.

### **Evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela na ravni posameznika in šole**

- Bolj so poudarjeni pomen sprotne in končne evalvacije procesov prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela značilnostim in potrebam posameznega nadarjenega učenca, sistematična, načrtna in celovita samoevalvacija dela vrtca oz. šole s pomočjo kazalnikov kakovosti za delo z nadarjenimi ter na njej temelječe razvojno in akcijsko načrtovanje dela vrtca in šole.

### **Nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje**

- Posebej je poudarjen pomen sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vseh strokovnih delavcev za prepoznavanje in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, še posebej vloga pedagoškega koordinatorja.
- Posodobljeni koncept je zasnovan na znanstvenih ter strokovnih izhodiščih, ki so temeljni strokovni vir tudi za načrtovanje in izvajanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter za delo vrtcev in šol.

## 2 Teoretična in empirična izhodišča in opredelitev nadarjenosti

### 2.1 Teoretična in empirična izhodišča

Pri pripravi izhodišč za opredelitev nadarjenosti izhajamo iz različnih dokumentov, ki urejajo šolsko polje in poudarjajo, da je bistvo šolskega sistema v zagotavljanju:

- trajnega in skladnega telesnega in duševnega razvoja,
- kakovostne splošne izobrazbe in razgledanosti, usposobljenosti in ustvarjalnosti,
- sposobnosti za vseživljenjsko učenje, stalni osebni in strokovni razvoj (sposobnosti pridobivanja znanja, pismenosti in komunikacijskih sposobnosti v maternem in tujih jezikih, razvijanje delovnih navad in odgovornosti za razvoj, interesov in nadarjenosti posameznika, kulturne pismenosti, ustvarjalnosti in inovativnosti, odgovornosti za zdravje, okolje itd.),
- enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje (tistih iz socialno in/ali kulturno manj spodbudnega okolja, tudi priseljencev, posameznikov s posebnimi potrebami z odločbo, odraslih itd.) in zlasti odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na splošnem intelektualnem, ustvarjalnem, učnem in neučnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem), umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem idr.) ter telesno-gibalnem področju.

Izhodišča za oblikovanje **prenovljene opredelitve nadarjenosti** ter dela z nadarjenimi **so uradni dokumenti, pomembnejše domače analize in nekatere opredelitve nadarjenosti eminentnih tujih strokovnjakov:**

- Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Žagar idr., 1999 – v nadaljevanju Koncept OŠ),
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (Žagar idr., 2007 – v nadaljevanju Koncept SŠ),
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011, zlasti pogl. 6),
- znane in uveljavljene teorije nadarjenosti in ustvarjalnosti naslednjih avtorjev (po abecednem vrstnem redu): Gagne, Heller, Pfeiffer, Renzulli, Robinson, Subotnik, Sternberg, Ziegler,
- priporočila v uradnem neobveznem mnenju Ekonomskega in socialnega sveta Evropske unije, oziroma njegove Strokovne skupine za zaposlovanje, socialne zadeve in državljanstvo, o sproščanju potencialov učencev in mladih z visokimi intelektualnimi sposobnostmi v EU (García-Caro, 2013),
- analize Ekspertne skupine ZRSŠ za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi o uresničevanju Konceptov za dela z nadarjenimi (Bezić, 2011a; 2011c; 2012a; Bezić in Deutsch, 2011) ter zborniki in priročniki za delo z nadarjenimi Zavoda RS za šolstvo ter drugih (Bezić, 2012b; Bezić idr., 2006; Bezić, 2015; <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3159>),
- analize posvetov Centra za razvijanje ter spodbujanje ustvarjalnosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (Juriševič, 2012; Juriševič in Gradišek, 2013; Juriševič in Stritih, 2012; <http://www.pef.uni-lj.si/crsn.html>),
- sklepi posvetov Društva psihologov Slovenije (<http://www.dps.si/>),
- kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi za srednje in osnovne šole (Bezić, 2011b; 2015; KKNAD OŠ 2015).

### 2.1.1 Opredelitve nadarjenosti v veljavnem zakonih, Konceptu OŠ, Konceptu SŠ ter Beli knjigi 2011

#### a) Zakon o osnovni šoli

**Zakon o osnovni šoli** (ZOsn, 2013) določa, da so nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela. Pomembno je, da nadarjeni učenci niso več umeščeni med *učence s posebnimi potrebami* (angl. *special needs*), kot so bili do leta 2013.

#### b) Zakon o gimnazijah (ZGim) in Zakon o srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)

V **36. členu ZGim (2018)** je okvirno določeno, da **šola lahko nadarjenemu dijaku**, dijaku perspektivnemu športniku, dijaku vrhunskemu športniku, dijaku, ki se pripravlja na mednarodna tekmovanja v znanju ali na druge mednarodne izobraževalne in kulturne prireditve ter izmenjave, v primeru drugih športnih in kulturnih dejavnosti, prihoda iz tuje države in v drugih utemeljenih primerih **prilagodi opravljanje obveznosti**. Prilagoditve opravljanja obveznosti za dijake iz tega člena šola uredi z osebnim izobraževalnim načrtom, s katerim se prilagodijo izvedba pouka in druge pravice ter obveznosti dijaka in šole v sodelovanju z dijakom in starši dijaka. Za dijaka, ki se vzporedno izobražuje, šoli z osebnim izobraževalnim načrtom določita tudi obseg izobraževalnega dela na posamezni šoli za posamezno šolsko leto. Podrobnejša pravila o načinu prilagoditve opravljanja obveznosti iz izobraževalnega programa določi minister; **8. člen ZPSI-1 (2017)** opredeljuje poklicno in strokovno izobraževanje dijakov, ki imajo posebne potrebe, **se zaradi posebne nadarjenosti** ali zaradi motenj v duševnem razvoju, zaradi slepote ali slabovidnosti, gluhoti ali naglušnosti, govorno-jezikovnih motenj, gibalne oviranosti, dolgotrajne bolezni, zaradi motenj vedenja osebnosti ali primanjkljajev na posameznih področjih učenja (**v nadaljnjem besedilu: dijaki s posebnimi potrebami**) organizira in izvaja v skladu s tem zakonom in posebnimi predpisi. V obeh omenjenih zakonih je opredeljena tudi možnost hitrejšega napredovanja z opravljanjem predmetnih izpitov.

#### c) Koncept OŠ in Koncept SŠ

V Konceptu OŠ (Žagar idr., 1999) je zapisano, da so – v skladu z ameriško opredelitvijo, zapisano v njihovem zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978<sup>4</sup> – nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. Torej med nadarjene ali talentirane po tej opredelitvi štejemo tako tiste z dejanskimi visokimi dosežki kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih: splošna intelektualna sposobnost, specifična akademska (šolska) zmožnost, kreativno ali

---

<sup>4</sup> Za podano opredelitev avtorji poročajo, da v ZDA revidirana še vedno velja (Davis in Rimm, 1998; Travers, Elliot in Kratochwill, 1993; Žagar idr., 2007), čeprav je pravilneje reči, da enotne opredelitve ZDA nimajo in da so tako glede opredelitve nadarjenosti kot tudi modelov zaznavanja nadarjenih in načinov dela z njimi zvezne države povsem samostojne in se med seboj tudi izdatno razlikujejo (State of the States ..., 2014–2015).

produktivno mišljenje, sposobnost vodenja, sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske (angl. *performing*) umetnosti.

V opredelitvi nadarjenosti v Konceptu SŠ je dodano (tega v opredelitvi v Konceptu OŠ ni): »Psihomotorične sposobnosti v zadnji ameriški definiciji iz leta 1988 sicer niso posebej izpostavljene, ker da so psihomotorični talenti umetnostne narave, kot je npr. ples, zaobseženi v sposobnosti za izvajalske umetnosti in ker naj bi bilo za nadarjene športnike v šolah v ZDA zadovoljivo poskrbljeno. Za naše razmere pa velja, da psihomotorično področje ostaja posebno področje nadarjenosti.« (Žagar idr., 2007, str. 3)

Nadalje opredelitev ne govori samo o visoki splošni intelektualni sposobnosti, ampak tudi o talentih na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja. To pomeni, da je nadarjenost lahko splošna oz. omogoča izjemne rezultate na več področjih ali pa specifična. Za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, se v opredelitvi uporablja izraz nadarjenost, za visoko specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih, pa se uporablja izraz talentiranost. Govorimo o splošno nadarjenih in specifično nadarjenih ali talentiranih.

Raziskave kažejo, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Vendar pa ti učenci niso homogena skupina, razlike obstajajo tudi znotraj skupine nadarjenih. Nekaterih osebnostnih lastnosti nadarjenih učencev ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Čim bolj dosledno se kažejo posamezne lastnosti pri učencu, tem bolj verjetno je, da je nadarjen. Obstajajo pa velike razlike tudi znotraj skupine nadarjenih: miselno-spoznavno področje (logično mišljenje, divergentno mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, kritično mišljenje, dober spomin, izrazit smisel za humor, hitro reševanje problemov), učno-storilnostno področje (široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, učinkovit transfer znanja v prakso, spretnost v eni od umetniških dejavnosti, motorična spretnost in vzdržljivost), motivacija (visoka pričakovanja in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, predanost, uživanje v dosežkih, težnja k popolnosti pri izvajanju nalog, izjemna zavzetost), socialno-čustveno področje (nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, voditeljske sposobnosti, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost).

Pri učno neuspešnih nadarjenih učencih pa pogosto najdemo tudi naslednje značilnosti, ki jih ovirajo pri šolskem delu: nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih, strah pred spraševanjem, nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja, nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu, učenca ni mogoče motivirati z običajnimi spodbudami, slaba pozornost, hiperaktivnost, čustvena in socialna nezrelost.

Vrsta osebnostnih lastnosti, potez in vedenj, ki se združujejo v našeta področja, je mogoče s pridom izkoristiti (v malo drugačni organiziranosti) pri opredelitvah značilnosti različnih skupin oziroma kategorij nadarjenih učencev in mladostnikov, kar je razvidno iz spodnjih poglavij.

## č) Bela knjiga 2011

Bela knjiga (Krek in Metljak, 2011) o nadarjenih učencih pravi (Juriševič, 2011), da so to visoko nadpovprečni učenci in jih je v populaciji do 10 odstotkov.

Nadarjene učence je treba obravnavati kot samostojno skupino učencev, ki ima na področju učenja izjemne potenciale oziroma dosežke, ki upravičujejo individualizirane prilagoditve v okviru osnovnega in srednjega šolanja. Nadarjene učence zato ZOsn 2013 opredeljuje kot učence z dodatnimi potrebami, saj nadarjeni učenci, v nasprotju z drugimi skupinami učencev – po tej opredelitvi – na področju učenja nimajo primanjkljajev oziroma težav. Izjema so nadarjeni učenci s posebnimi potrebami, denimo nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami, vedenjsko problematiko, kronično boleznijo ali drugi (dvojno izjemni učenci). Pri prepoznavanju nadarjenih učencev je treba posebno pozornost nameniti učencem iz družin s socialno-ekonomsko problematiko, učencem iz drugega kulturnega in/ali jezikovnega okolja ter učencem s posebnimi potrebami, kajti nadarjenost teh učencev pogosto ni uresničena ali pa je prikrita, zato jo je toliko težje prepoznati.

Posebni postopki identifikacije oz. ocenjevanja nadarjenosti običajno vključujejo naslednje vire informacij o otrocih (okolščine so v različnih državah različne): učitelji, starši, učenčevi dosežki, testi intelektualnih sposobnosti, intervju z učencem, diagnostični ocenjevalni postopki, testi potencialnih sposobnosti, testi zmožnosti, učenčev listovnik.

V Beli knjigi so kot pomembni gradniki ustreznega sodobnega modela za delo z nadarjenimi navedeni: i) postavitve temeljnih ciljev prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci, ii) ustrezna opredelitev nadarjenih, iii) prepoznavanje nadarjenih, iv) koordinacija dela z nadarjenimi, v) kompetentnost učiteljev ter vi) spremljanje in evalvacija učinkov dela z nadarjenimi.

Kot ključne naloge odgovornih v državi za vzgojo in izobraževanje pa so v Beli knjigi za delo z nadarjenimi predlagane naslednje naloge (Juriševič, 2011):

- priprava nacionalne strategije,
- priprava pravilnika za prepoznavanje in delo z nadarjenimi,
- strokovno telo na ravni države, ki bo vodilo dejavnosti, povezane s prepoznavanjem nadarjenih in delom z njimi,
- spodbuditi raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih,
- spodbuditi in podpreti izobraževanje učiteljev in koordinatorjev za delo z nadarjenimi,
- spodbuditi ozaveščenost širšega in ožjega družbenega okolja o problematiki nadarjenih oziroma o pomenu spoštovanja človekovih pravic oziroma načel demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti, predvsem pravice do izobraževanja nadarjenih učencev,
- popularizirati partnerstvo med različnimi ustanovami skupaj s šolo za pripravo in izvajanje individualiziranih programov za nadarjene učence,
- v ustreznih zakonih urediti vodenje dokumentacije o prepoznanih nadarjenih otrocih ter
- šolam zagotoviti nujna dodatna finančna sredstva za delo z nadarjenimi.

## 2.1.2 Pomembnejše analize Ekspertne skupine ZRSŠ za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi

### a) Analiza o identificiranih nadarjenih v OŠ za šolsko leto 2009/10 (Bezić in Deutsch, 2011)

Namen analize je bil ustvariti strokovno podlago za morebiti potrebne dopolnitve ali spremembe v procesu odkrivanja nadarjenih ter za načrtovanje, spremljanje in evalvacijo dela osnovnih šol na področju dela z nadarjenimi, še posebej za oblikovanje in izvajanje individualiziranih programov za delo z nadarjenimi (INDEP). Navajamo le nekaj najpomembnejših spoznanj (odstotki so zaokroženi).

#### *Značilnosti evidentiranih in identificiranih nadarjenih in pripomočki za identifikacijo*

Med vsemi učenci, vpisanimi v 4. razred, je bilo evidentiranih 24 % in identificiranih 20 % učencev, v 9. razredu pa 31 % evidentiranih in 25 % identificiranih, katerih večina je bila identificirana v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO). Razlika po spolu je bila pomembna le v 9. razredu, in to nekoliko v prid dekletom. Samo s psihodiagnostičnimi testi je bilo identificiranih približno 18 % devetošolcev, samo z lestvicami približno 7 %, od tega 2 % z eno lestvico – večinoma za telesno-gibalno, likovno in tehniško področje. Ekspertna skupina se je na podlagi poglobljene analize rezultatov procesa identifikacije odločila, da se opustita lestvici za splošno intelektualno in ustvarjalno področje, lestvico za učno področje pa je revidirala in se jo uporablja od začetka šolskega leta 2011/12 dalje. Ocenila je, da je multidimenzionalni identifikacijski pristop pozitivno vplival na usklajenost v deležih identificiranih med spoloma in da ga je zato treba ohraniti. Prav tako pa tudi, da se ohrani 90. percentil kot enotna meja za identifikacijo na testih in lestvicah, čeprav je proučila vpliv morebitnega dviga meje za identifikacijo z lestvicami na 95. percentil.

#### *Dosežki identificiranih nadarjenih*

Identificirani nadarjeni so dosegli na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) pri matematiki in slovenščini in na državnih ter mednarodnih tekmovanjih *nadpovprečne rezultate*. Pri matematiki so v poprečju dosegli 20 % več točk od povprečja, pri slovenščini pa 17 %. Med vsemi učenci 9. razreda je v zadnjih dveh letih prejelo zlato priznanje ali doseglo prva tri mesta na državnih ali mednarodnih tekmovanjih 9 % devetošolcev. Med identificiranimi nadarjenimi je bilo takšnih 24 %, med preostalimi pa 3 %.

#### *Individualizirani načrti vzgojno-izobraževalnega dela (INDEP)*

V 4. razredu je imelo INDEP 77 % identificiranih učencev, v 9. razredu pa 81 %. Večina devetošolcev (84 %) je imela INDEP le zadnji dve leti, saj je bila identificirana šele v zadnjem triletju. Nizek delež več let trajajočih INDEP (od 4. razreda dalje le 6 %) je bilo mogoče le delno pripisati postopnemu uvajanju devetletke, zato so bile pomembne razlike med šolami ocenjene kot neutemeljene. Ugotovljena je bila pozitivna povezanost med trajanjem INDEP in rezultati na nacionalnem preverjanju znanja pri slovenščini in matematiki ter med trajanjem INDEP in dosežki na državnih in mednarodnih tekmovanjih. Prav tako bi glede na raziskave med nadarjenimi moralo biti vsaj enkrat več dvojno izjemnih učencev in učencev iz revnih družin. Ekspertna skupina je zato opozorila na nujnost posebne pozornosti glede teh dveh skupin učencev. Pokazalo se je tudi, da sta bili individualizacija in diferenciacija v okviru rednega pouka načrtovani le pri tretjini nadarjenih učencev tako v 4. kot 9. razredu in da so bile nekatere priporočene dejavnosti zastopane v manj kot 10 % INDEP. Posebno je izstopal zanemarljiv delež razrednih in predmetnih akceleracij.

### *Splošna ocena uresničevanja koncepta ter glavne ovire in težave*

Po oceni koordinatorjev je 80 % šol uresničevalo koncept z manjšimi težavami, uspešno ali zelo uspešno, 9 % šol pa je navajalo večje težave. Med temi je bilo celo 4 % šol, ki so v šolskem letu 2009/10 šele začele uresničevati koncept, kar je bilo seveda v nasprotju s pričakovanji, saj so program devetletne šole vse osnovne šole začele izvajati v šolskem letu 2003/2004. Le 5 % drugih šol je navajalo večje težave – predvsem veliko dodatno obremenitev in nesprejemanje koncepta med učitelji, preobremenjenost svetovalnih delavcev, finančne težave, nemotiviranost učencev za dodatno delo, da nekateri identificirani v 4. razredu, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju ne izkazujejo nobenih znakov nadarjenosti in da ni vedno mogoče zagotoviti vsaj dveh ocenjevalcev za identifikacijo z določenimi lestvicami.

*Ekspertna skupina je ugotovila, da je v prihodnje treba nameniti posebno pozornost predvsem kadrovskim in organizacijskim vprašanjem, povečati število ur za dodatni pouk in različne oblike individualnih in skupinskih pomoči, zagotavljati strokovno podporo šolam, spodbuditi tudi povezovanje med starši nadarjenih učencev ter na sistemski ravni zagotoviti, da se strokovni koncepti, potrjeni na SSSI, v praksi tudi izvajajo.*

### **b) Analiza izvajanja Koncepta v srednjem izobraževanju ob koncu šolskega leta 2011/12 (Bezić, 2012a)**

Ob koncu šolskega leta 2011/12 je ekspertna skupina opravila analizo o izvajanju koncepta v srednjih šolah. Upoštevala je spoznanja iz projekta formativnega spremljanja uvajanja Koncepta za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v desetih srednjih šolah (2007–2011) (Bezić, 2011), v katerih je bilo po štirih letih še zmeraj zaznanih nekaj večjih težav.<sup>5</sup> Na anketni vprašalnik se je odzvala *le slaba polovica šol (45 %), od teh približno polovica z gimnazijskimi programi, programi srednjega poklicnega in poklicno-tehničnega izobraževanja ter tri četrtine s srednjimi strokovnimi programi. Ugotovljeno je bilo, da je večina teh šol koncept vsaj deloma že uresničevala, 5 % šol pa ne.*

V programe splošne gimnazije je bilo vpisanih 50 % identificiranih nadarjenih dijakov, v strokovne gimnazije 18 %, v srednje strokovne programe 7 %, v poklicno-tehniške programe in srednje poklicno izobraževanje pa 1 %. V vseh programih je imelo INDEP 6 % nadarjenih – 35 % v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju ter strokovnih gimnazijah, na splošnih gimnazijah pa 25 % (11 % vseh vpisanih).

Večje težave in ovire so še zmeraj ostale skoraj enake, kot so jih leto poprej navajale šole v projektu formativnega spremljanja uvajanja. Šole so predvsem poudarjale nujnost nadaljevanja postopnega uvajanja koncepta in predvsem višjega vrednotenja mentorskega dela.

---

<sup>5</sup> Še zmeraj marsikje ni bilo popolne podpore konceptu niti med učitelji niti med ravnatelji, odgovornost se je ponekod v celoti prenašala na svetovalne delavce in koordinatorje, obstajala je bojazen pred stigmatizacijo, nekateri učitelji in učenci so bili preobremenjeni, časa za usposabljanje učiteljev za uporabo ocenjevalnih lestvic je bilo premalo, prisotni so bili odpori do dokumentiranja dela z nadarjenimi. Izpostavljajo pa tudi, da bi bila nujna jasna podpora MŠŠ in navodila za izvajanje 14. člena pravilnika o normativih.

Med pozitivnimi vplivi uresničevanja koncepta je bilo izpostavljeno bolj sistematično delo z nadarjenimi, večja ponudba različnih dejavnosti ob pouku (katalog obogatitvenih dejavnosti ipd.), aktivnejša vloga dijakov pri načrtovanju in organizaciji dejavnosti, bolj motivirani dijaki, ker so dejavnosti bolj prilagojene njihovim interesom, bolj motivirani mentorji, ker je njihovo delo priznано v normativih, več načrtna diferenciacije in individualizacije pri pouku, več individualnega svetovanja, novi projekti, ideje, razvoj šole, navdušenje dijakov za nekatere oblike in vsebine dela, boljši rezultati na tekmovanjih, več sodelovanja z zunanjimi institucijami. Kazalniki kakovosti (KKNADSŠ 010) so bili ovrednoteni kot koristni za samoevalvacijo in razvojno načrtovanje v srednjih šolah.

### **c) Spoznanja razvojnega projekta ZRSŠ Pedagoško vodenje in dvig ravni znanja nadarjenih učencev OŠ (2013–2015) (Bezić, 2015)**

ZRSŠ je v razvojnem projektu skupaj z 62 šolami podravske in pomurske regije (kasneje se je pridružilo še 15 šol celjske regije) oblikoval dokument Kazalniki kakovosti za delo z nadarjenimi učenci v OŠ (KKNADOŠ 2015). Ugotovljeno je bilo, da več kot 90 % ravnateljev, učiteljev, svetovalnih in drugih strokovnih delavcev meni, da je soustvarjanje kazalnikov prispevalo k višji kakovosti samoevalvacije dela z nadarjenimi, boljši oceni močnih in šibkih področij dela šole na tem področju ter k višji kakovosti razvojnega in akcijskega načrtovanja. Kar 98 % sodelujočih je kot najpomembnejšo fazo ocenilo sooblikovanje kazalnikov na ravni konkretne šole.

Leta 2015 so sodelujoče šole kot svoje najšibkejše področje ocenile spremljanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi, skrb za njihov socialni in emocionalni razvoj ter izobraževanje in usposabljanje učiteljev. Četrtnina šol je med svoje prioritete naloge uvrstila izboljšanje procesov spremljanja in evalvacije dela ter vključitev staršev in učencev vanje, dosledno vključevanje nadarjenih učencev v načrtovanje, izvajanje in spremljanje INDEP, izboljšanje dela z nadarjenimi pri rednem pouku ter izobraževanja učiteljev.

#### **2.1.3 Opredelitve in razlage nadarjenosti nekaterih uveljavljenih tujih strokovnjakov**

##### **Joseph Renzulli**

Renzulli v svojem trikrožnem pojmovanju nadarjenosti trdi, da se nadarjeno vedenje pojavi pri določenih ljudeh v določenih časih in v določenih okoliščinah (Renzulli, 1998). Opozarja na razliko med dvema vrstama nadarjenosti, in sicer med t. i. šolsko nadarjenostjo ter t. i. ustvarjalno-produktivno nadarjenostjo, pri čemer poudarja, da sta obe enako pomembni, da sta običajno v interakciji in da bi morali z različnimi specifičnimi programi dela spodbujati obe vrsti nadarjenosti. Prvo nadarjenost imenuje tudi nadarjenost, ki jo je mogoče ujeti s testi ali z učenjem posameznih vsebin. Ustvarjalno-produktivno nadarjenost pa razume kot nadarjenost, ki se udejanja skozi ustvarjalne procese in produkte (Renzulli, 2016).

Pravi, da so za razvoj nadarjenosti pomembni trije dejavniki: nadpovprečna sposobnost, ustvarjalnost ter predanost nalogi. Šele v primeru, ko se ti trije dejavniki ustrezno prekrijejo, je mogoče računati z vedenjem, ki ga lahko prepoznamo kot nadarjenega.

V tem trikrožnem modelu pri nadpovprečnih sposobnostih Renzulli razlikuje med splošnimi sposobnostmi (npr. procesiranje informacij, povezovanje izkušenj, abstraktno mišljenje) in



specifičnimi (kot so sposobnost pridobivanja znanja, izvrševanja nalog oziroma aktivnosti). Z ustvarjalnostjo ima v mislih fluentnost, fleksibilnost in originalnost mišljenja, odprtost za izkušnje, občutljivost za spodbude ter pripravljenost tvegati. S predanostjo nalogi ima Renzulli v mislih motivacijo, ki jo je posameznik sposoben usmeriti v dejanje (ta motivacija se izraža kot vztrajnost, vzdržljivost, pripravljenost za trdo delo, a tudi kot samozaupanje, dojemljivost ter posebna prevzetost z določeno zadevo). Smatra, da je brez predanosti nalogi nemogoče pričakovati visok dosežek. Posebej ga zanimajo tudi temeljni dejavniki, ki vplivajo na nadarjenost, kot so osebna struktura ter dejavniki okolja.

Renzullijeve ocenjevalne lestvice za učitelje omogočajo, da nadarjenost učencev vrednotijo na 14 različnih področjih: učenje, motivacija, ustvarjalnost, vodstvene veščine, likovna umetnost, glasba, drama, komunikacijske veščine (ekspresivnost), načrtovanje, matematika, branje, tehnologija in naravoslovje.

### **Francoys Gagné**

Francoys Gagné v svojem razločevalnem modelu nadarjenosti in talentov (Gagné, 1999) jasno razlikuje med nadarjenostjo, ki jo razume kot naravne sposobnosti oziroma potencialne, in talenti, ki mu pomenijo realizirane nadarjenosti oziroma so na posameznih področjih sistematično razviti iz naravnih nadarjenosti (Heller, Mönks, Subotnik in Sternberg, 2000). Meni, da so talenti razviti iz naravnih sposobnosti skozi učenje oziroma skozi proces razvoja. V času razvoja sposobnosti v talente pa na ta proces vplivajo notranji (osebni) in zunanji (okoljski) dejavniki, ki jih imenuje katalizatorji. Glavne komponente modela torej so:

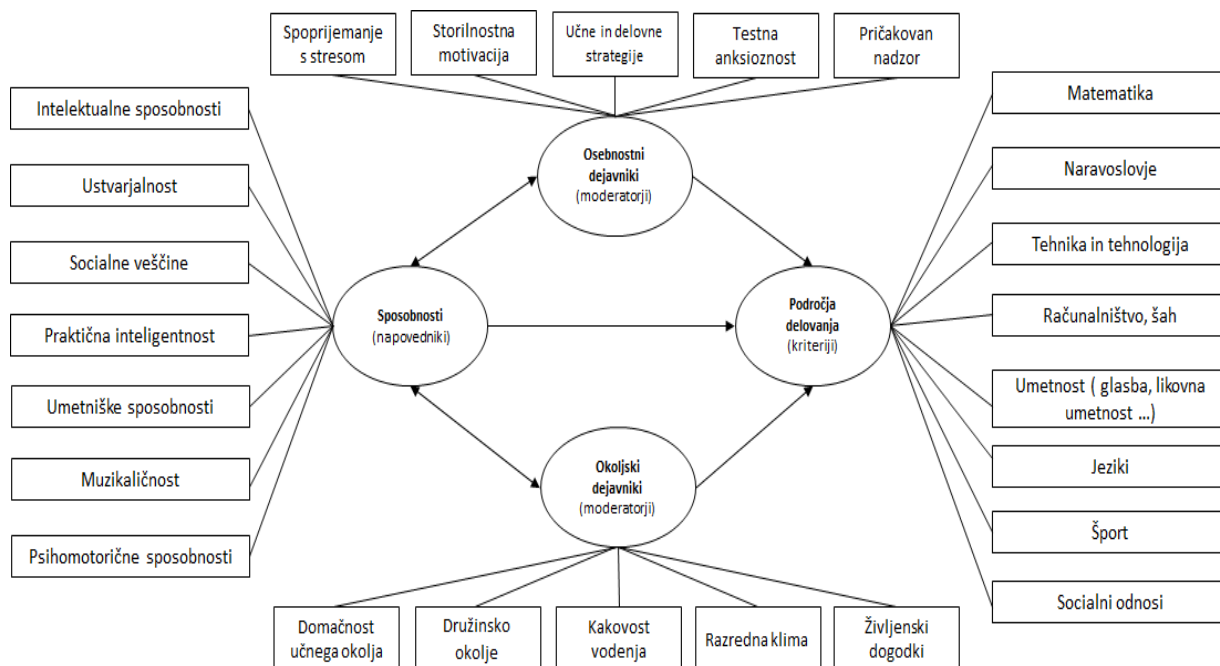
- naravne sposobnosti, ki so predvsem genetsko določene in obsegajo intelektualne sposobnosti (sklepanje, spomin, občutek za opazovanje, presoja in metakognicija), ustvarjalnost (domiselnost, domišljija, originalnost, fluentnost), socioafektivne sposobnosti (dojemljivost, komunikativnost, empatija in tenkočutnost ter vplivnost) in senzomotorične sposobnosti (občutljivost – čutila, moč, vzdržljivost, koordinacija in druge);
- talenti, ki so pomembni zlasti v šolskem obdobju: akademski, umetniški, poslovni, prostočasni, socialnoodnosni, športni, tehnični;
- razvojni procesi oziroma procesi učenja, ki so lahko neformalni (kot učenje maternega jezika) ali formalni (kot večina učenja v šoli) ter vaja, brez česar ni mogoče pričakovati, da se bodo nadarjenosti razvile v talente;
- osebni katalizatorji oziroma osebne lastnosti, ki lahko na procese učenja in razvoja vplivajo pozitivno ali negativno: fizične lastnosti, kot npr. zdravje, motivacija in volja, samoupravljanje, osebnost v ožjem pomenu (temperament, mnenje o sebi, prilagodljivost itd.);
- okoljski katalizatorji, kot so življenjsko okolje (družina, ožje in širše družbeno in kulturno okolje), osebe, viri (programi, aktivnosti, usluge), dogodki;
- bolj ali manj naključne priložnosti, možnosti in druge okoliščine, ki pa lahko učinkujejo tako na osebne kot okoljske katalizatorje, pa tudi na naravne sposobnosti.

Po Gagnéjevem mnenju se torej naravne sposobnosti skozi procese razvoja, učenja ter vadbe in ob delovanju osebnih lastnosti ter dejavnikov okolja lahko razvijejo v realizirano nadarjenost v obliki različnih talentov. Tisto, kar vodi k osebi z izjemnimi dosežki, je torej splet potencialov in ustreznih notranjih in zunanjih okoliščin ter dobro načrtovan razvoj.

## Kurt A. Heller

Heller v večdimenzionalnem Münchenskem modelu nadarjenosti (Heller, 2004) podobno kot Gagné loči med napovedniki (prediktorji) in kriteriji nadarjenosti (realizacija na različnih področjih) ter moderatorji (ki so osebnostni in okoljski), ki učinkujejo na odnos med napovedniki (potenciali) in kriteriji (realizirana nadarjenost). Opozarja, da bi morali biti pri identifikaciji pozorni na tole:

- Med napovedniki razume različne sposobnosti in veščine (intelekt, ustvarjalnost, socialne kompetence, praktična inteligentnost, umetniške sposobnosti, muzikalčnost, psihomotorične spretnosti). Pomembne so te kognitivne zmožnosti: intelektualna zrelost, hitro dojetje, velika hitrost pri učenju, hitrost pri razumevanju konceptov, pogosto končevanje nalog oz. dela pred časom, ki ga sicer potrebujejo vrstniki, izrazita radovednost, bogat besedni zaklad za svojo starost, ustvarjalne (izvirne) ideje in metode za reševanje zapletenih problemov, izzivalne naloge in vprašanja, neprestana kognitivna sposobnost konvergentnega (kot indikatorja inteligentnosti) in divergentnega mišljenja (kot indikatorja ustvarjalnosti), občutljivost za probleme, spontana nagnjenost k izzivom, težkim nalogam in problemom, izrazite metakognitivne kompetence.
- Kot kriterije razume področja delovanja: matematika, naravoslovne znanosti, tehnologija, računalništvo, šah, umetnost (npr. glasba, slikanje), jeziki, atletika, šport, socialni odnosi.
- Pri moderatorjih, ki učinkujejo medsebojno vzajemno z napovedniki hkrati in součinkujejo na kriterije, pa loči med:
  - nekognitivnimi osebnostnimi dejavniki (kot so spopadanje s stresom, storilnostna naravnost, notranja motivacija za dosežek, želja po uspehu, delovne in učne strategije, testna tesnoba, nadzor nad pričakovanji ipd.) in
  - okoljskimi dejavniki (kot so družinsko učno okolje, družinsko vzdušje, kakovost vodenja, razredna klima, kritični življenjski dogodki, npr. odzivi vrstnikov, sorojencev, staršev in učiteljev na uspehe in zdrs nadarjenih učencev, vrsta stimulacije, pritisk pričakovanja s strani socialnega okolja itd.).



Slika 1: Münchenski model nadarjenosti (povzeto po Heller, 2004)

Po Hellerju bi morala identifikacija nadarjenih v šoli potekati kot večstopenjski postopek oziroma kot sekvenčni model:

- nominacija 10–20 % vodilnih v razredu glede na različne dimenzije nadarjenosti (npr. s pomočjo ocenjevalnih lestvic za učitelje),
- testiranje (specifično glede na polje nadarjenosti) teh izbranih 10–20 % in/ali razlikovalno ocenjevanje učiteljev (ocenjevalne lestvice),
- selekcijski intervjuji za natančnejšo nadaljnjo selekcijo,
- usmerjanje v različne vzgojno-izobraževalne programe.

Heller poudarja, da bi moral diagnostični postopek s pomočjo diagnostičnega instrumentarija meriti ne le medosebne razlike, pač pa tudi razlike znotraj osebe oziroma razvoj in napredek v formalnih kompetencah reševanja problemov ter učenja, in opozarja, da si moramo pred razmislekom o nadarjenosti in nadarjenih skušati odgovoriti na štiri ključna vprašanja, ki zadevajo prepoznavanje nadarjenosti:

- **Kaj** naj bo prepoznano? Natančna opredelitev fenomena nadarjenosti in ključnih pojmov, ki določajo njeno pojavnost.
- **Zakaj** oziroma s kakšnim namenom se izvaja prepoznavanje nadarjenosti? Velika razlika je v strategijah zaznavanja nadarjenih glede na to, ali gre za razvrstitev v posebne programe za nadarjene ali za posebne izobraževalne mere ali pa za diagnostiko posameznikov v kontekstu šolskega svetovanja ter intervencije. Prednosti in pasti postopkov prepoznavanja so v obeh primerih različne.
- **Kako** naj bodo nadarjeni učenci prepoznani? Pri tem ne gre le za različne možne vire diagnostičnih informacij ter merskih instrumentov, temveč tudi za odločitve o stopnji kriterija za nadarjenost in za tehtanje med učnimi potrebami posameznika in možnostmi, ki jih sistem dopušča ali ponuja za izobraževanje nadarjenih.

- **Kdaj** oziroma natančneje na kateri točki v času oziroma na razvojni stopnji naj se nadarjene učence oziroma mladostnike prepozna? Ali naj bo diagnostika točkovna (trenutna) ali procesna (kontinuirana)? Ali naj bo vključitev učenca v proces prepoznavanja nadarjenih prostovoljen ali obligatoren? V šoli ali mimo šole?

### **Albert Ziegler**

Ziegler (Ziegler in Phillipson, 2012; Ziegler, Vialle in Wimmer, 2012) je kritičen do obstoječih modelov razlage nadarjenosti. Njegov aktiotopni model (izhajajoč iz systemskega mišljenja) je izrazito dinamičen in nelinearen, saj na vsakem koraku upošteva ne le nabor akcij posameznika in njegovo orientiranost k cilju, pač pa tudi okolje in – kot sam imenuje – »subjektivni prostor akcije«. Model ni preprost, saj mora hkrati nadzirati razvojno dinamiko in ob tem na posameznih točkah razvoja posameznega nadarjenega učenca omogočiti realizacijo te »dinamično-interaktivne regulacije«, ki jo predlaga namesto izraza »izobraževanje nadarjenih« (angl. *gifted education*). Tudi pri tem sistemu je treba biti na preži s pomočjo različnih instrumentov in informacij, ki naj povedo, ali gre za nadarjenost ali ne. Ziegler na druge modele (Gagne, Renzulli, Heller, Subotnik, Sternberg idr.), ki jih ima za linearne, gleda dinamično in nelinearno. Glavni doprinos modela je, da ves čas opozarja, kako je pojavnost nadarjenosti (in njen razvoj) izrazito vezana na kontekst ter da se spreminja (in to nelinearno) in da moramo biti na to ves čas skrajno pozorni. Pri obravnavanju nadarjenih v praksi se nagiba k individualnemu nasproti skupinskemu ter integriranemu nasproti neintegriranemu.

### **Nekateri modeli v ZDA**

V ZDA, kjer sistem zaznavanja nadarjenih ni reguliran na ravni zveze držav, pač pa ima vsaka država možnost postavitve svojega modela dela z nadarjenimi (NAGC, 2016), večina zveznih držav v svojih sistemih upošteva rezultate na testih inteligentnosti (16 držav), testih dosežka (17 – kar je za ZDA bolj značilno, saj se tam pri preverjanju dosežka v šolah pogosto prepletajo merjenje znanja in posamične akademske sposobnosti, kot npr. s testi SAT, angl. *Scholastic Aptitude Tests*), testih ustvarjalnosti (9), nominacijah različnih udeleženi (učitelji, svetovalni delavci in drugi, ki delajo z otroki) (13), ocenjevalne lestvice učiteljev (9), rezultati učenčevega dela (angl. *performance*) (8), vedenjske ček liste (7) in podobno. Večina se jih pri odločanju nasloni na kombinacijo več kriterijev. Zvezne države se (sicer v različni meri) poslužujejo naslednjih lastnosti pri opredelitvi nadarjenosti (razvrščene po pogostnosti): splošna inteligentnost, specifične sposobnosti, dosežki na specifičnih področjih, ustvarjalnost, vodstvene sposobnosti, upodabljalne ter izvajalske umetnosti, motivacija (Freeman, Raffan in Warwick, 2010; State of the States ..., 2014–2015).

Poučno pa je, da je NAGC (angl. *National Association for Gifted Children*) v želji po zagotovitvi enotne strokovne ravni kakovosti pri delu z nadarjenimi izdala nacionalne standarde za izobraževanje nadarjenih otrok (NAGC, 2013), ki natančno določajo okoliščine dela učiteljev v ZDA z nadarjenimi otroki in ki so priporočeni vsem zveznim državam. Ti standardi, navodila in priporočila so za načrtovanje dela z učitelji, ki se posvečajo nadarjenim, lahko koristni tudi pri nas. *Sedem nacionalnih standardov se nanaša na nepristransko ocenjevanje, odlično poznavanje splošnih in specifičnih kurikularnih zahtev, poznavanje programov, dejavnosti in rezultatov, ki so vezani na delo z nadarjenimi, raziskovanje in preiskovanje možnosti za čim kakovostnejšo obravnavo nadarjenih, aktivno vlogo učiteljev pri vodenju in organiziranju aktivnosti za delo z nadarjenimi, poklicno kompetentno in etično držo učitelja in sodelovanje.* Odgovorni za prepoznavanje nadarjenih so v ZDA torej strukturno presojo o najbolj ustreznem modelu spremljanja nadarjenih prepustili posameznim

državam, izvedbeno pa državam nalagajo jasne in dokaj zahtevne enotne standarde za kakovostno delo učiteljev z nadarjenimi. V skladu s temi standardi bi morali biti vsi učitelji v ZDA na različnih stopnjah poučevanja sposobni (NAGC, 2014):

- prepoznati razlike v učenju, razvojne mejnike in kognitivne ter čustvene posebnosti nadarjenih in talentiranih učencev, vključno s tistimi iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij, ter identificirati njihove s tem povezane študijske ter socialno-emocionalne potrebe;
- načrtovati ustrezne učne ter izvedbene spremembe za posameznike z nadarjenostmi in talenti ter spodbujati ustvarjalnost, pospešitev, globino ter kompleksnost v študijskih temah in specializiranih področjih;
- izbirati, prilagajati ter uporabljati repertoar na izkušnjah temelječih strategij z namenom pospeševati učenje nadarjenih in talentiranih učencev.

Četudi omenjeni standardi ne vsiljujejo enotne opredelitve nadarjenih, je iz slovarčka, ki je priložen nacionalnim standardom, razvidno, da nadarjene razumejo kot podskupino »posameznikov z izjemnostmi« (angl. *Individuals with exceptionalities*, NAGC, 2013), med katere pa štejejo tudi tiste, ki so senzorno, fizično, čustveno, socialno ali kognitivno drugačni ali izražajo razvojne posebnosti ali izjemne nadarjenosti in talente, ter posameznike, ki so ali so bili zlorabljeni ali zanemarjeni ter katerih potrebe so pomembno drugačne od običajnih, tako da potrebujejo posebne, individualizirane izobraževalne usluge poleg regularnih izobraževalnih možnosti v splošnih izobraževalnih programih in drugih uslugah.

Tudi stanovska organizacija ameriških psihologov (APA – angl. American Psychological Association), oziroma njena Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju (angl. Coalition for Psychology in Schools and Education) je na nacionalni ravni za pomoč učiteljem pri delu z nadarjenimi pripravila dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole (APA, 2017). Podrobneje so predstavljena pri obravnavi temeljnih načel za delo z nadarjenimi v razdelku 4.2.

### **Steven I. Pfeiffer**

Pfeiffer (2012), podobno kot Robinson (2001; 2009), meni, da je nadarjenost vezana na te lastnosti:

- višje jezikovne zmožnosti in sposobnosti sklepanja,
- dobra sposobnost komuniciranja,
- interesi bolj usmerjeni k starejšim učencem in odraslim,
- izrazit dolgoročni spomin,
- intuitivno razumevanje konceptov,
- nepotešljiva radovednost,
- zelo razvita sposobnost združevanja na videz nezdržljivih idej nenavadnih odnosov,
- hitro učenje,
- povečana občutljivost oz. rahločutnost.

Pomembno je razumeti, da se te lastnosti optimalno manifestirajo skupaj z nekaterimi osebnostnimi potezami:

- premišljenim in načrtovanim delovanjem,
- pripravljenostjo na trdo delo,
- sposobnostjo odloga nagrade oz. zadovoljstva in
- samodisciplino.

S pomočjo njegovih ocenjevalnih lestvic nadarjenosti otrok GRS (angl. *Gifted Rating Scales*, Pfeiffer in Jarosewich, 2007), ki so namenjene ocenjevanju otrok v starosti od 4 do 14 let in obsegajo dve obliki, predšolsko, namenjeno ocenjevanju otrok med četrtem in sedmim letom, ter šolsko, namenjeno ocenjevanju otrok do vstopa v srednjo šolo, in ki jih v izpolnjevanje ponudimo učiteljem, je mogoče dobiti informacije o nadarjenosti na področjih intelektualnih sposobnosti, učne (akademske) učinkovitosti, ustvarjalnosti, umetniških talentov, vodstvenih sposobnosti in motivacije.

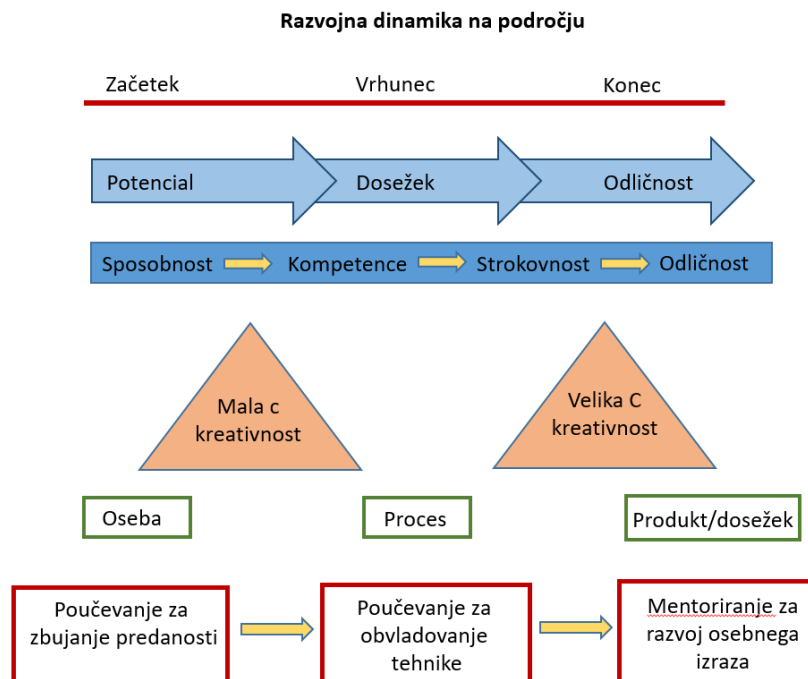
### **Rene F. Subotnik**

R. F. Subotnik je prepričana (Subotnik, 2009, 2010; Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011), da je nadarjenost manifestacija dosežka ali produkta, ki je jasno na zgornjem delu distribucije v področju talenta, tudi glede na visoko zmogljive posameznike v tem področju. Izjemen je torej tisti, ki je višje od večine, ne le od povprečja. Nadarjenost lahko hkrati razumemo kot razvojno lastnost, pri čemer je ključna spremenljivka na začetku *potencial*, v poznejših stopnjah je mera nadarjenosti navadno *dosežek*, pri povsem razvitem talentu pa je kot o znaku nadarjenosti mogoče govoriti o *odličnosti*. Psihosocialne spremenljivke igrajo ključno vlogo pri manifestaciji nadarjenosti na vsaki razvojni stopnji. Tako kognitivne kot psihosocialne spremenljivke so prilagodljive in morajo biti preiščljeno negovane.

V svojem Mega modelu razvoja talentov (Subotnik idr., 2011) predpostavlja, da je nadarjenost razvojni konstrukt. Nadarjenost je tu razumljena kot razvojna lastnost. Avtorica poudarja nekaj pomembnih določil modela: i) Področja nadarjenosti (talenti) imajo različne dinamike razvoja, z različnimi začetki, vrhunci in končnimi točkami razvoja. ii) Nadarjenost posameznika je ocenjevana v odnosu do drugih. V začetnih fazah, v otroštvu, se izkazuje kot potencial, medtem ko je v dobi mladostništva in zgodnje odraslosti razvidna kot prepoznan dosežek. V odraslosti pa nadarjenost določa odlična, visoko nadpovprečna, izjemna raven dosežka. iii) Proces razvoja talenta vključuje vrsto dinamik, v katerih se sposobnosti razvijajo v kompetence, te v strokovnost in slednja v odličnost. Vrsta ustvarjalnosti, ki se izkazuje pri posamezniku, je ena od ključnih lastnosti, na podlagi katere se sposobnosti razlikujejo od kompetenc, kompetence od strokovnosti/ekspertnosti in strokovnost od odličnosti. Predhodniki ustvarjalnosti v odraslosti so morda v začetku prisotni v otroštvu kot neodvisno razmišljanje, pripravljenost zavzeti različne perspektive in zorne kote ter ustvarjanje projektov ali izdelkov, ki so inovativni v primerjavi z vrstniki. Ustvarjalno mišljenje in spretnosti, kot npr. razmišljanje v metaforah, divergentno mišljenje in ustvarjalno reševanje problemov, lahko usmerjeno in sistematično razvijamo skozi celotno srednje otroštvo in mladostništvo. Prehod na raven odličnosti v dosežkih pa zahteva pomemben obrat: ustvarjalne produkte se presoja ne le v odnosu do drugih, ki so znotraj področja na isti ravni, temveč tudi glede na to, kako prispevajo k napredku oziroma razvoju področja (eminentnost).

Če v času razvoja potenciala v dosežek govorimo o pomembni soudeležbi t. i. male c (male, vsakdanje ustvarjalnostikr), pa v prehodu iz druge v tretjo fazo razvoja področja, torej v času razvoja dosežka v izjemnost govorimo o t. i. veliki C (veliki/pravi ustvarjalnosti). Ta dinamika razvoja napreduje od potenciala, ki je lasten osebi, preko procesa do produkta. Za ustvarjanje kreativnega delovanja ali idej so potrebni oseba, proces in izdelek, vendar se pomembnost teh dejavnikov v času spreminja. Pomembno je na primer, da mlajši otrok razvija kreativne pristope in odnose (torej lastnosti osebe), pri starejšem otroku stopi v ospredje pridobivanje spretnosti (kar je proces), kasneje pa je pridobivanje te miselnosti in veščin povezano s poglobljenim večdisciplinarnim vsebinskim znanjem

ter vključeno v ustvarjanje izrazitih presežkov v intelektualnih, estetskih ali praktičnih izdelkih ali dejavnostih oziroma predstavitev (kar torej lahko imenujemo produkt). Z drugimi besedami, v fazi razvoja potenciala pri mlajšem otroku so pomembne oseba in njene lastnosti, v fazi ocenjevanja dosežka proces, v fazi ocenjevanja odličnosti produkt, izdelek, v fazi eminentnosti pa vpliv na razvoj področja.



Slika 2: Mega Model razvoja talentov (prirejeno po Subotnik idr., 2011)

Model pri procesu razvoja talentov upošteva specifično spodbujevalno vlogo učiteljev, mentorjev, inštruktorjev v vsaki od faz razvoja. Iz faze v fazo se strategije izobraževanja in vodenja spreminjajo. V fazi potenciala je naloga učitelja skozi učenje vzbuditi zanimanje za dejavnost oziroma področje in spodbujati predanost dejavnosti, v naslednji fazi je pomembno, da učenca uči potrebnih veščin, znanja, procesnih tehnik in vrednot, ki naj omogočijo izjemen dosežek, v tretji fazi, fazi odličnosti, pa je njegova naloga biti mentor talentiranega posameznika in mu pomagati v področju piliti izjemnost in doseči individualizirano nišo v področju, osebni slog, metodo ali pristop ali unikatno polje uporabnosti.

Nekaj podobnega kot pri ustvarjalnosti, pri kateri govorimo o mali c in veliki C, lahko trdimo za motivacijo, ki je pomemben dejavnik razvoja nadarjenosti. Opraviti imamo lahko z različnimi ravni in vrstami motivacije, povezane z različnimi stopnjami odličnosti v dosežkih. T. i. motivacija »mala m« se lahko nanaša na angažma posameznika pri manjših nalogah in odločitvah, povezanih z dosežki (kot so npr. katere predmete izbrati, ali se udeležiti poletnega tabora, ali poskusiti doseči odlično oceno pri predmetu – kar naj bi bili dosežki, ki se nabirajo skozi čas in počasi gradijo možnosti za odlično raven dosežka). T. i. motivacija »velika M« pa se nanaša na močno predanost, ki temelji v zgodnjih izkušnjah in postavlja čezmerne cilje, kot je npr. želja po slavi, dobičku, moči spreminjati svet).

## **Mnenje Evropskega ekonomsko-socialnega odbora EU o sproščanju potencialov učencev in mladih z visokimi intelektualnimi sposobnostmi v EU**

V mnenju Evropskega ekonomsko-socialnega odbora EU o sproščanju potencialov učencev in mladih z visokimi intelektualnimi sposobnostmi v EU (García-Caro, 2013) je splošna opredelitev nadarjenosti tridimenzionalna in opisuje:

- visoke sposobnosti – splošne intelektualne in specifične sposobnosti,
- osebnostno komponento (socialno, motivacijsko, čustveno) in
- ustvarjalnost.

Odbor ugotavlja, da so se ocene deleža visoko nadarjenih v najbolj raziskani družbeni skupini – med otroci in mladostniki v šolski starosti – včasih gibale od 2 do 15 % prebivalstva, odvisno od kazalnikov – če je šlo predvsem za intelektualne sposobnosti. Zato avtorji poudarjajo, da se ne bi smeli ozirati le na intelektualne sposobnosti, pač pa tudi na ustvarjalnost, izvirnost in sposobnost ugotavljanja razmerij, sklepanja in prenosa iz znanega v neznano ter nekatere druge potenciale. S tega vidika se ocenjuje, da lahko delež visoko nadarjenih dosega do 10 ali celo 15 %, čeprav prevladuje ocena, da v splošnem skupina prepoznanih nadarjenih običajno dosega velikost 5 do 10 % populacije. Odbor v besedilu opozarja na nekatera pomembna dejstva, ki se nanašajo na delo z nadarjenimi. Na primer: izboljšanje pedagoške skrbi za visoko nadarjene učence in mladostnike mora vključevati njihovo čustveno vzgojo, ki je za mladostnike še posebno pomembna, in pridobivanje socialnih veščin; usmerjeno mora biti k spodbujanju njihovega vključevanja v družbo ter sposobnosti vstopanja na trg dela in skupinskega dela.

V zvezi z visoko nadarjenostjo se uporabljajo različni pojmi: zgodnja nadarjenost (nadpovprečni rezultati za določeno starost), talent (posebne sposobnosti na konkretnih področjih, kot so matematika, glasba itd.) ali nadpovprečna inteligentnost ali visoka nadarjenost. Slednji – visoka nadarjenost ali nadpovprečna inteligentnost – je danes opredeljen s temi lastnostmi:

- nadpovprečne intelektualne sposobnosti, tako splošne kot posebne;
- visoka stopnja marljivosti in zavzetosti: vztrajnost, interes, vzdržljivost, samozaupanje itd.;
- visoka stopnja ustvarjalnosti, prilagodljivosti in izvirnosti, ko je pri problemih in težavah treba postavljati vprašanja, se odzivati ter iskati in najti ustrezne rešitve.

Čeprav visoko nadarjenost običajno spremljajo dobri šolski rezultati, pa se med visoko nadarjenimi pojavljajo tudi primeri šolske neuspešnosti. Na visoko nadarjenost ne bi smeli gledati kot na statično stanje, ampak kot na potencial, ki ga je, zato da bi ga izkoristili, treba v družbi prej prepoznati, ga priznati in upoštevati, saj se sicer lahko izgubi.

Visoka nadarjenost ima več razsežnosti, in sicer je široka in raznolika, ni je mogoče omejevati na količnik inteligentnosti, hkrati pa mora vključevati tudi vidike, kot sta izvirno in ustvarjalno mišljenje. Pogosto jo pogojujejo ter nanjo vplivajo družinski in socialni in kulturni dejavniki.

Visoko nadarjene posameznike najdemo v vseh družbenih skupinah in slojih, ne glede na spol ali socialni položaj, čeprav je treba v praksi pri njihovem prepoznavanju upoštevati, da je prepoznavanje visoko nadarjenih učencev pogostejše v srednjih in višjih družbenih slojih, ker so te družine bolj obveščene, pa tudi zato, ker družinsko okolje v pedagoškem in šolskem smislu vpliva spodbujajoče. Nizka pričakovanja izobraževalnih ustanov glede sposobnosti njihovih učencev lahko včasih negativno vplivajo na prepoznavanje visoko nadarjenih učencev iz prikrajšanih okolij. Čeprav je med visoko nadarjenimi opaziti splošno težnjo po diskretnosti in anonimnosti, se izkaže, da so visoko nadarjeni



učenci pogosteje prepoznani kot visoko nadarjene učenke; razlog je verjetno v kulturnih dejavnikih in dejavnikih duševnega razvoja, ki kažejo, da so visoko nadarjene učenke bolj nagnjene k anonimnosti.

Podobno kot ostala šolska populacija so tudi visoko nadarjeni učenci in mladostniki zelo heterogena skupina. Lahko naletimo na visoko nadarjene učence, ki pa utegnejo imeti težave z učnim uspehom in se uvrščajo med neuspešne učence, ki doživljajo neuspeh, če je posebna pedagoška obravnava teh učencev neustrezna ali pa je ni, ali pa zaradi težav s prilagajanjem. Pogosto naletimo tudi na visoko nadarjene učence, pri katerih se pojavljajo težave, ker jih skupina odriva ali zavrača, kar prav tako povečuje možnosti za šolski neuspeh.

Izboljšanje pozornosti do visoko nadarjenih vključuje več različnih elementov: začetno prepoznavanje, široko psihološko in pedagoško ter socialno ocenjevanje za potrditev ali izključitev prisotnosti visoke nadarjenosti in končno odziv ali pedagoški pristop v pravem pomenu besede, ki se lahko izvaja tako prek formalnega kot tudi neformalnega izobraževanja.

Na splošno velja, da precej visoko nadarjenih ni mogoče vedno zaznati z ustaljenimi postopki prepoznavanja. Prepoznavanje je mogoče izvajati že od konca predšolske dobe ali v začetku osnovnošolskega izobraževanja. Čeprav je visoko nadarjenost mogoče prepoznavati tudi v poznejših fazah šolanja ali življenja, sta prvo prepoznavanje in psihološko ter pedagoško ocenjevanje potencialno visoko nadarjenih učencev še posebno pomembna.

V zgodnji starosti (do 4–5 let) je pri ugotavljanju visoke nadarjenosti potrebna še posebna previdnost, saj prezgodnja zrelost ali družinske razmere, ki močno spodbujajo šolsko dejavnost, lahko vodijo k preuranjenemu ugotavljanju domnevne visoke nadarjenosti, čeprav se lahko zgodi, da to ni niti zanesljivo niti natančno.

V socialno prikrajšanih okoljih visoka nadarjenost zaradi socialno-ekonomskih težav ali tudi zaradi nizkih pričakovanj izobraževalnih ustanov samih pogosto ostaja prikrita in jo je težje opaziti. To dejstvo in razvoj učencev in mladostnikov iz prikrajšanih okolij je treba še zlasti upoštevati, da bi lahko zagotavljali pedagoške pristope, ki jih ti posamezniki potrebujejo, vključno s prepoznavanjem potencialno visoko nadarjenih.

Med nekaterimi problemi ali pričakovanji, ki se jim je treba v zvezi z visoko nadarjenimi učenci in mladostniki izogibati, so:

- domneva, da se bodo visoko nadarjeni otroci odlikovali na vseh področjih svojega razvoja, da bodo čustveno zreli, z visoko stopnjo samoobvladovanja, samostojni, odgovorni in da se bodo poskušali prilagajati učitelju;
- prepričanje, da bodo izstopali na vseh področjih šolskega izobraževanja; učitelji pogosto upajo, da bodo najboljši učenci odlično uspevali na vseh področjih;
- pričakovanje, da so visoko nadarjeni otroci visoko motivirani za uspešnost v šoli in da se z zanimanjem trudijo za izpolnitev katere koli zadane naloge.

Z navedbami in razlagami v razdelku 2.1 smo si pomagali pri gradnji posodobljene opredelitve nadarjenosti, ki je opisana v naslednjem razdelku.

## **2.2 Opredelitev nadarjenosti (posodobljena opredelitev)**

### **2.2.1 Temeljna izhodišča za posodobljeno opredelitev**

Nadarjenost je v različnih državah ter v različnih družbenih in civilizacijsko-kulturnih okoljih opredeljena različno in včasih se enaki izrazi uporabljajo v različnih pomenih. Opredelitve niso enotne niti v evropskih državah (kot je povzeto tudi v Beli knjigi 2011 – Krek in Merljak, 2011).

#### **2.2.1.1 Opredelitev temeljnih pojmov**

##### **Odnos med nadarjenostjo in inteligentnostjo**

Kot nadarjene razumemo tiste posameznike, ki na miselnem področju izkazujejo izjemne dosežke. Za nadarjenega ne velja tisti, ki je v posameznem področju kognitivne učinkovitosti ali v splošni inteligentnosti pokazal nadpovprečni dosežek, pač pa dosežek, ki ga uvršča v sam vrh porazdelitve dosežkov v tej sposobnosti (običajno med 5 in 10 odstotki najbolj učinkovitih). Nadarjenost je torej del inteligentnosti (kot izjemno visoka inteligentnost) in obratno, inteligentnost je del nadarjenosti (kot ena od pojavnih oblik izjemnosti pri otrocih, ki jo prepoznamo kot nadarjenost v skladu s ponujeno opredelitvijo).

Inteligentnost je zapleten pojem, saj se ob kognitivnih, miselnih komponentah vanj vpletajo druge lastnosti človekove osebnosti, hkrati pa tudi mnogi družbeni, izobrazbeni, vzgojni, kulturni idr. dejavniki. Običajno rečemo, da je inteligentnost sposobnost pravilnega presojanja, razumevanja in sklepanja, zmogljivost tvorjenja konceptov in razumevanja njihovega pomena, ustreznega prilagajanja novim okoliščinam v življenju ali sposobnost posameznika, da odločno deluje, racionalno razmišlja in je učinkovit v okolju.

**Inteligentnost** je splošna sposobnost živih bitij, da obdelujejo informacije na način, ki je zanje nov, torej razmeroma neodvisen od izkušenj; ta splošna kognitivna sposobnost se lahko izraža v vrsti bolj specifičnih inteligentnosti (Spearman, 1927). Hkrati je sposobnost ustreznega, pravilnega presojanja, razumevanja in sklepanja o odnosih med stvarmi ali idejami. Inteligentnost je sestavljena iz več komponent (struktur in procesov, ki so podlaga inteligentnemu vedenju), povezana je z izkustvi pri prilagajanju okolju, izbiranju in preoblikovanju okolja, pri čemer je inteligentno vedenje posledica različnih socialno-kulturnih kontekstov (Sternberg, 1985). Je tudi sposobnost ali spretnost reševanja problemov ali oblikovanja proizvodov, ki imajo vrednost znotraj enega ali več kulturnih okolij, in se odraža v vrsti različnih področij, od logičnega, jezikovnega, prostorskega do glasbenega, telesno-gibalnega ter osebnostnega (Gardner, 1983).

Kako razmišlja inteligentna oseba? Hitro dojame odnose med stvarmi, zapletene razlage, novosti, tudi najbolj abstraktne pojme. Hitro misli in zlahka preračunava kombinacije. Sposobna si je zapomniti obsežna dejstva, zapletene stvari pa zmore logično razložiti na preprost in razumljiv način (Brody, 1992).

##### **Za opredelitev nadarjenosti je pomembnih več dejstev:**

- i) izjemna kognitivna učinkovitost (inteligentnost) spada med nadarjenosti (določa eno od področij nadarjenosti);
- ii) visoka inteligentnost kot nadarjenost se močno povezuje z drugimi bolj specifičnimi nadarjenostmi oziroma jih določa;

- iii) izjemna inteligentnost je lahko splošnejša (generalna) ali pa v večji meri izražena na katerem od ožjih intelektualnih področij (specifična);
- iv) ni nujno (čeprav je običajno), da bi bil posameznik zelo visoko v splošni ali specifičnih inteligentnostih, da bi se izkazal na katerem od drugih opredeljenih področij nadarjenosti.

### **Odnos med nadarjenostjo in talentiranostjo**

Opredelevanje nadarjenosti, podana v Konceptu OŠ (Žagar idr., 1999) in Konceptu SŠ (Žagar idr., 2007), ne govori samo o visoki splošni intelektualni sposobnosti, ampak tudi o talentih na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja. Avtorji menijo, da je nadarjenost lahko splošna oz. da omogoča izjemne rezultate na več področjih ali pa specifična. Za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, se v opredelitvi uporablja izraz nadarjenost, za visoko specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih, pa se uporablja izraz talentiranost. Govorimo o splošno nadarjenih in specifično nadarjenih ali talentiranih.

Nekateri avtorji talentiranost enačijo z nadarjenostjo, drugi spet ne. Zaslediti je tudi mnenje, da je talent na določenem področju ustrezna kombinacija nadarjenosti (bodisi splošne, ki je povezana z izrazito nadpovprečno inteligentnostjo, ali specifične) ter sposobnosti ustvarjalnega razmišljanja. Poleg tega se povezuje z ustrezno osebnostno strukturo. Talenti so zelo redko splošni.

Glede na zapisano v prvem poglavju delovnega poročila Eurydice o izobraževalnih merah za promocijo vseh oblik nadarjenosti v evropskih šolah (Brasseur in Cuche, 2006) je mogoče ugotoviti, da sta v evropskih državah v vrsti različnih pojmov, ki skušajo opisati nadarjenost pri otrocih in mladih, najpogosteje uporabljena izraza nadarjen in talentiran, ki pa se uporabljata bodisi ločeno ali v kombinaciji. V kombinaciji sta termina uporabljena približno v polovici držav, vendar tudi tu obravnava izrazov ni enaka. Npr. v Združenem kraljestvu (Anglija, Wales in Severna Irska) je postavljena jasna razlika med njima: izraz nadarjen je rezerviran za intelektualni oz. akademski kontekst, medtem ko je izraz talentiran uporabljan bolj v polju umetnosti in športa. Nekaj držav ne uporablja teh izrazov in so jim ljubši izrazi »mladi z visokimi sposobnostnimi potenciali« (valonska Belgija), »mladi z visokimi sposobnostmi« (flamska Belgija), »intelektualno zgodaj zreli otroci« (Francija), »učenci z visokimi intelektualnimi sposobnostmi« (Španija), »učenci, sposobni visokih dosežkov« ter »učenci z izrazitimi sposobnostmi« (Romunija) in podobno. V francoski skupnosti v Belgiji in v Španiji so izraz nadarjen sploh opustili, z namenom osredotočiti pozornost na stopnjo, do katere so učenci »edukabilni« oziroma »vzgojiljivi« ali »učljivi«, in na pomembnost vplivov okolja na okoliščine, v katerih se razvijajo različne vrste sposobnosti.

Na Finskem, Norveškem in Švedskem ne uporabljajo nobenega določenega izraza za oznako teh skupin mladih ljudi. Umanjkanje tovrstnih izrazov odraža jasno zavezo izogibanju kakršnega koli klasificiranja učencev, posebno v smislu sposobnosti. Poudarek je na potencialih za razvoj vseh mladih, brez razvrščanja v tovrstne kategorije.

V istem poročilu iz leta 2006 (Brasseur in Cuche, 2006) preberemo tudi, da je v Sloveniji uveljavljen izraz nadarjeni učenci, da pa je izraz talentiran tudi uporabljan, in sicer bolj specifično za tiste učence

in mlade, pri katerih gre za znatne sposobnosti v posameznih področjih osebnega razvoja in potencialov, za razliko od izraza nadarjen, ki se nanaša bolj na splošne in bolj na umske sposobnosti.

Podobno je v ZDA. Skupnost držav nima zvezne zakonodaje, ki bi regulirala načine dela z nadarjenimi, kar pomeni, da je vsaka država svobodna pri opredelitvi nadarjenih in tudi pri izbiri modela in načinov zaznavanja nadarjenih. Iz pregleda opredelitev nadarjenih in talentiranih učencev in mladih (NAGC, 2016; State notes: Gifted and Talented, 2004) je razvidno, da se države razlikujejo tako v uporabi izrazov nadarjeni in talentirani (npr. 25 držav skupaj uporablja izraza »nadarjeni in talentirani«, 18 držav se je odločilo uporabljati le izraz nadarjeni, tri države pa uporabljajo izraz »učenci z visokimi sposobnostmi«) kot tudi v pojmovanju teh izrazov (več podrobnosti v NAGC, 2016; State notes: Gifted and Talented, 2004; podrobneje je o tem zapisano v razdelku 2.1.3).

**Na podlagi povedanega lahko ostanemo pri dosedanjem razumevanju razlike med nadarjenostjo in talentiranostjo: za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, se uporablja izraz nadarjenost, za visoko specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih, pa se uporablja izraz talentiranost. Govorimo o splošno nadarjenih in specifično nadarjenih ali talentiranih.**

Za izkazovanje talenta na določenem področju so potrebne (a ne zadostne) visoka splošna inteligentnost, izrazite specifične nadarjenosti ter ustrezna osebna struktura, torej ne le kognitivna komponenta. Pri razvoju talenta sodelujejo tri ključne komponente: i) umske in telesne predispozicije, torej sposobnosti in zmožnosti, ki jih »prinesemo s seboj na svet«, ii) vpliv okolja, tako družinskega kot šolskega in širšega družbenega, ter iii) samoaktivnost oziroma notranja motivacija posameznika. Tudi talent se torej povezuje z ustrezno osebno strukturo, saj se sposobnosti in ustvarjalni potenciali običajno lahko optimalno razvijejo le v ustreznem okolju ob ustrezni podpori strukture osebnosti. Talenti so zelo redko splošni (če so, jih raje imenujemo nadarjenost), večinoma so specifični za določeno področje.

**Ni torej narobe, če govorimo le o nadarjenih, pri natančni razlagi nadarjenosti pri posamezniku pa opozorimo, ali gre za bolj splošno ali bolj specifično nadarjenost (ali specifične nadarjenosti).**

### **Odnos med nadarjenostjo in ustvarjalnostjo**

Ustvarjalnost je težko opredeliti z enotno in preprosto razlago, saj se lahko izraža na različne načine, na zelo različnih področjih delovanja in pri različnih starostih. Vendar se raziskovalci strinjajo v opredelitvi, da so ustvarjalne rešitve tiste, ki so izvirne in imajo vrednost (Bamford, 2006; Robinson, 2006; Sternberg, 2004; Sternberg, Grigorenko in Singer, 2004). Za rezultate razmišljanja ali dela, ki jih prepoznamo kot ustvarjalne, sta potemtakem značilni dve stvari: i) ustvarjalni produkti so vedno izvirni, novi, nevsakdanji in enkratni, vendar ii) morajo biti ustvarjalni produkti več kot le izvirni, imeti morajo tudi vrednost, torej morajo biti primerni, ustrezni ali umestni, oziroma na neki način uporabni in učinkoviti. Izvirne rešitve, ki niso učinkovite, ustrezne, umestne, ne veljajo za ustvarjalne rešitve, pač pa so zgolj izvirne. Prav tako niso ustvarjalne tiste učinkovite stvari, ki rešujejo probleme, oziroma so uporabne, a niso izvirne. Ustvarjalne rešitve morajo torej biti oboje: izvirne in učinkovite, pri čemer je tako izvirnost kot zlasti učinkovitost (»vrednost«) izjemno težko določati oziroma ocenjevati. Nekateri avtorji temu dodajajo tudi t. i. etično komponento (Sternberg, 2004). Namreč, izvirno zamisel ali produkt, ki ima neko vrednost (ki je družbeno prepoznana kot vredna oziroma

učinkovita), je smiselno prepoznati kot ustvarjalno le, če je v skladu z etičnim oziroma moralnim kodom določenega družbenega ali kulturnega okolja.

Opozoriti velja, da ne moremo preprosto enačiti izrazito nadarjenih, torej tistih, ki kažejo nadpovprečne dosežke na različnih kognitivnih, telesnih, umetniških idr. področjih, in ustvarjalnih, ki poleg izrazite nadarjenosti (ali ob njej ali mimo nje) izkazujejo produkcijo izvirnih ter smiselnih, uporabnih, ustreznih idej ali izdelkov. Nadarjenost, ki se kaže v izrazito nadpovprečni izraženi kognitivnih, socialnih, umetniških ali čustveno-motivacijskih sposobnostih ali veščinah, je povezana, ne pa nujno, z ustvarjalnostjo (Eysenck, 1995; Gardner, Kornhaber in Wake, 1996; Sternberg, 2004). Nadarjenost torej ni hkrati tudi ustvarjalnost, kot tudi ne obratno (Anderson, 2005). Bolje je reči, da je izjemna ustvarjalnost del nadarjenosti ali ena od nadarjenosti, ki se pogosto prepleta z drugimi.

**Ustvarjalnost (kreativnost) je vključena v pojem nadarjenosti, je torej del nadarjenosti. Učenec ali mladostnik lahko izkazuje vedenje ali produkte (izdelke, rešitve, ideje), ki je tako izrazito ustvarjalno, da ga prepoznamo kot nadarjenost.**

### 2.2.1.2 Ključne determinante nadarjenosti

Iz vrste prikazanih opredelitev v rzedelku 2.1 (in v drugih besedilih, gl. npr. Jaušovec, 1994; Kaufman in Sternberg, 2019; Magajna in Božič, 2012; McClain in Pfeiffer, 2012; Munro, 2005; Ziegler idr., 2012), predvsem pa na podlagi mnenja Evropskega ekonomsko-socialnega odbora EU o sproščanju potencialov učencev in mladih z visokimi intelektualnimi sposobnostmi v EU (García-Caro, 2013) je mogoče sklepati o nekaterih ključnih determinantah nadarjenosti.

- Nadarjenost je zelo raznolika – zajema vrsto različnih, včasih med seboj težko primerljivih področij.
- Nadarjenost se včasih nanaša na splošna, drugič pa na dokaj specifična področja.
- Pri nadarjenosti je treba računati na variabilnost in na razlike ne le med posamezniki, temveč tudi znotraj posameznika.
- Nadarjenost je dinamičen fenomen – posamezna nadarjenost se lahko pojavi prej in druga kasneje, tudi ista vrsta nadarjenosti se lahko pri nekem posamezniku pojavi prej, pri drugem pa kasneje.
- Pri prepoznavanju nadarjenosti je razumneje biti naklonjen procesnemu kot statičnemu pristopu; ocenjevanje nadarjenosti je nikoli končan proces, pri katerem nas ne zanima le, ali je učenec nadarjen ali ne, pač pa nas zanima zlasti stopnja nadarjenosti, hkrati pa jo vedno skušamo razumeti v kontekstu (osebnostnem, družinskem, družbenem, šolskem oziroma učnem itd.).
- Prepoznavanje nadarjenih je lahko tudi diferencirano; če določeno specifično nadarjenost prepoznamo, npr. če opazimo talent na športnem oziroma telesno-gibalnem področju, ni treba izvajati vseh drugih diagnostičnih korakov.
- Potencial in dosežek posameznika (ter posledično njegova odličnost oziroma izjemnost) vedno primerjamo z dosežki v generaciji.

- Tako pri razvoju potencialov kot pri pričakovanju dosežkov je treba upoštevati tako osebnostne kot okoljske dejavnike, zato je pri razumevanju nadarjenosti in pri diagnostiki nujno upoštevati, da bo ocenjevanje čim bolj raznoliko in celovito, ter vključevati različne ravni ocenjevanja in različne vire informacij (šolsko, družinsko in širše socialno okolje).
- Sodobni koncepti nadarjenosti ne določajo natančne meje, kdo je nadarjen in kdo ne, najpomembneje je oceniti potencial učenca, tako z vidika stopnje kot z vidika vsebine posameznega področja nadarjenosti.
- Nadarjeni učenci niso učenci s posebnimi potrebami, pač pa učenci z dodatnimi potrebami oziroma učenci s potrebami po dodatnih spodbudah in specifičnih pedagoških pristopih.
- Ni nujno, da se bodo nadarjeni otroci odlikovali na vseh področjih razvoja, da bodo čustveno zreli, z visoko stopnjo samoobvladovanja, samostojni, odgovorni in da se bodo poskušali prilagajati učitelju.
- Napačno je prepričanje, da bodo nadarjeni izstopali na vseh področjih izobraževanja.
- Včasih se lahko lastnosti nadarjenosti povezujejo z drugačnimi osebnostnimi lastnostmi, ki niso nujno spodbudne za razvoj potencialov nadarjenosti.
- Med nadarjenimi učenci zahtevajo še posebno pozornost in strokovno presojo izjemno nadarjeni, nadarjeni v obdobju vstopa v šolo, nadarjeni, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim položajem ali iz drugih etničnih kulturnih okolij, ter nadarjeni učenci z dvojno izjemnostjo (nadarjeni s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja, čustvenimi ali vedenjskimi motnjami ali nadarjeni s senzornimi motnjami ali gibalno oviranostjo ali avtizmom).

Pri prepoznavanju nadarjenosti mora biti spremljanje in ocenjevanje čim bolj natančno ter raznoliko in celovito. Vključevati mora različne ravni (šolsko, socialno in družinsko okolje) ter različne postopke zbiranja podatkov, da bi jih bilo mogoče uporabljati za vsakega učenca ne glede na njegovo družinsko in socialno ozadje.

Nadarjenost pomeni izjemnost na določenem področju dejavnosti ali v več dejavnostih hkrati; je razvojna lastnost, ki se v začetnih fazah, v otroštvu, izkazuje kot potencial, torej kot značilno vedenje, medtem ko je v dobi mladostništva in zgodnje odraslosti razvidna kot prepoznan dosežek ali produkt, ki ga prepoznamo kot izjemnega. Pri povsem razviti nadarjenosti, torej v odraslosti, je mogoče govoriti o odličnosti kot rezultatu nadarjenosti oziroma o odlični, visoko nadpovprečni, izjemni oziroma eminentni ravni dosežka. To pomeni, da je posameznik skozi razvijanje svojih potencialov in skozi doseganje izjemnih dosežkov razvil samostojne, inovativne strategije, ki so prepoznane kot izjemne oziroma odlične. Za izjemnega (še posebno to velja za ustvarjalnega) velja dosežek ali produkt, če je izviren ter je razvidna oziroma prepoznana njegova vrednost in je cenjen v določenem kulturnem okolju. Izjemen je torej tisti posameznik, ki je v področju višje od večine, ne le od povprečja.

Nadarjenost je lahko splošna ali specifična (gl. Subotnik idr., 2011, 2012). Za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, uporabljamo izraz nadarjenost, za visoko specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih, pa uporabljamo izraz talentiranost. Govorimo torej o splošno nadarjenih in specifično nadarjenih ali talentiranih. Posamezna področja nadarjenosti imajo različne dinamike razvoja, z različnimi začetki,

vrhunci in končnimi točkami razvoja. Tudi pri posamezni specifični nadarjenosti imajo različni posamezniki lahko različne dinamike razvoja (torej različne začetke, vrhove in konce razvoja potenciala). Nadarjenost posameznika je vedno ocenjevana v odnosu do drugih. Proces razvoja nadarjenosti vključuje vrsto dinamik, pri katerih se sposobnosti (potenciali) razvijajo v kompetence, te v strokovnost in ta v odličnost. V tem razvojnem procesu se začetni potencial na vrhuncu realizira v dosežku oziroma izdelku, ki do zaključka razvojnega procesa v določenem področju oziroma domeni v perspektivi omogoča doseganje odličnosti. Prepoznavanje nadarjenosti je kontinuiran proces, v katerem je mogoče določene nadarjenosti prepoznati prej, druge kasneje, pri enem posamezniku prej in pri drugem kasneje. Tudi dinamika razvoja nadarjenosti je pri posameznih nadarjenostih in pri različnih posameznikih lahko različna.

## 2.2.2 Posodobljena opredelitev nadarjenosti

**Nadarjeni učenci oz. dijaki so tisti otroci in mladostniki, ki izkazujejo izrazito nadpovprečno visoke (izjemne) lastnosti:**

- *na intelektualnem* (splošnem ali specifičnem) področju, ki se kaže predvsem v konvergentnem mišljenju,
- *na učnem* (splošnem ali specifičnem – jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem idr.) področju,
- *v ustvarjalnosti* oziroma v inovativnih rešitvah na različnih področjih (v umetnosti, znanosti, tehniki ali športu), ki se kaže predvsem v divergentnem, ustvarjalnem mišljenju, originalnosti ter inovativnosti, fleksibilnosti in fluentnosti,
- *v talentih* na katerem od umetniških področij – na glasbenem, plesnem, likovnem, dramskem, filmskem, literarnem idr.,
- *na psihomotoričnem in senzomotoričnem* (ali telesno-gibalnem oz. športnem) področju,
- *pri socialnih veščinah* (npr. sposobnost vodenja) in
- *na področju samouravnavanja* (motivacija, čustva, metakognicija).



Slika 3: Dinamični soodvisni model nadarjenosti (prirejeno po Bucik, 2015)

Te lastnosti lahko delujejo **kot potencial ali zmožnosti** (kot napovedniki v Hellerjevem smislu), kot **udejanjena, realizirana lastnost, vedenje ali področja delovanja** (kot kriteriji v Hellerjevem smislu oziroma kot talenti v Gagnéjevem smislu) **ali kot moderator** (ki v razvoju vzajemno delujejo z napovedniki (potenciali) in učinkujejo na kriterije (udejanjeno nadarjenost)), **ki so lahko nekognitivni osebnostni ali okoljski**. Pri nadarjenih nas torej zanimajo potenciali, ki so izrazito nadpovprečni in so lahko **intelektualni** (splošni in specifični), **ustvarjalni** (na področju inovativnih rešitev) in drugi **osebnostni** (socialni, čustveni in motivacijski). Ti potenciali skozi vedenje vodijo do dosežkov na učnem ter znanstvenem (splošnem ali specifičnem – jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem) ali telesno-gibalnem področju ali pa na umetniških področjih (glasbenem, likovnem, dramskem, filmskem, literarnem).

**Tudi med tistimi, ki so nadarjeni, lahko iščemo (in najdemo) razlike v obsegu in stopnji izraženosti nadarjenosti. Običajno smatramo za nadarjene tiste (tudi dosedanji koncept (Žagar idr., 1999) se je držal tega kriterija), ki na kriteriju dosežejo rezultat, ki jih razvrsti v zgornjih 10 % porazdelitve v referenčni (ciljni) skupini, v skladu s kriteriji, pojasnjenimi v razdelku 3.3 v nadaljevanju. Za visoko nadarjene smatramo tiste v zgornjih 5 % porazdelitve, za izjemno nadarjene pa one v zgornjih 3 % porazdelitve ciljne populacije.**

Lastnosti se lahko na navedenih področjih pokažejo (in jih skušamo zaznati) bodisi kot potenciali ali kot vedenje ali učinek oziroma dosežek v obliki ideje, dejanja, rešitve oziroma izdelka. Splošne ali specifične nadarjenosti se torej iz sposobnosti in zmožnosti (potencialov) lahko skozi razvoj oziroma procese učenja, spodbujenih z ustreznimi posredniki osebnostne in okoljske narave (zlasti družinsko učno okolje, družinsko vzdušje, kakovost vodenja, razredna klima, kritični življenjski dogodki, kot so odzivi vrstnikov, sorojencev, staršev, učiteljev na uspehe in zdrse nadarjenih učencev, vrsta stimulacije, pritisk pričakovanja pri socialnem okolju), izrazijo v značilnih vedenjih, kar lahko v ugodnih okoliščinah privede do dosežkov.

### **2.2.3 Značilnosti nadarjenih**

*Nadarjenost se odraža na različnih področjih in v različnih osebnostnih lastnostih, osebnostnih potezah in vedenjih. Skozi taksativno naštetih lastnosti v nadaljevanju se zrcali tako raznovrstnost v nadarjenosti kot tudi opozorilo, da se te lastnosti pogosto tesno prepletajo med seboj, lahko pa se tudi prepletajo z drugimi »kontraindikativnimi« lastnostmi, ki jih utegnemo najti pri učencih, ki niso učno uspešni (in ki nas ne bi smele »zaslepiti« pri prepoznavanju nadarjenih), zato si ti učenci zaslužijo posebno pozornost. K opredelitvi torej dodamo natančnejše opredelitve vedenja oz. nekatere splošne značilnosti nadarjenih učencev, ki odsevajo različnost v nadarjenosti (od nobenega se ne pričakuje, da bi bil izjemen v vseh) in ki lahko služijo kot pomoč pri pripravi lestvic za ocenjevanje stopnje nadarjenosti po posameznih navedenih področjih.*

*Osebnostne lastnosti, poteze in vedenja nadarjenih:*

- **na konvergentnem miselno-spoznavnem področju:** razvito logično mišljenje, analiza, abstrahiranje, posploševanje, sposobnost presojanja in sklepanja, natančnost opazovanja, kritično mišljenje, dober spomin, zlasti dolgoročni, hitro reševanje problemov, višje jezikovne zmožnosti, obsežen besednjak, natančnost uporabljenih izrazov, zahtevnost stavčnih struktur, dobra sposobnost komuniciranja, intuitivno razumevanje konceptov, dobro



razumevanje zapletenih in abstraktnih pojmov, sposobnost razvijanja in izražanja idej na ravni, ki je za ustrezno starost nepričakovano visoka, intelektualna zrelost, sposobnost snovanja sistematičnih in mnogovrstnih strategij za reševanje problemov, občutljivost za probleme, spontana nagnjenost k izzivom, težkim nalogam in problemom, izrazite metakognitivne kompetence,

- **na divergentnem miselno-spoznavnem področju – v ustvarjalnosti** ter inovativnih rešitvah (oziroma z razvito divergentno miselno-spoznavno ustvarjalnostjo v katerem koli od področij – naravoslovnem, tehničnem, družboslovnem ali umetniškem, računalništvu, šahu, športu): fluentnost, fleksibilnost (prilagodljivost), originalnost, elaboracija, nenavadna in izrazito bogata domišljija, lahko snovanje idej, predmetov in rešitev, zelo razvita sposobnost združevanja na videz nezdržljivih idej ter nenavadnih odnosov, prilagodljivost, domiselnost, izvirnost, izrazit smisel za humor), izvirne, nove ideje in metode za reševanje zapletenih problemov, neprestano iskanje različnih rešitev za iste naloge, zelo ustvarjalno vedenje pri snovanju idej, predmetov in rešitev določenih problemov; ustvarjalno mišljenje je sicer razumeti kot konvergentno in divergentno, kot kombinacijo, ki rezultira v novem (izvirnem), uporabnem in etičnem, **na učno-storilnostnem** (splošnem ali specifičnem – jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem idr.) **področju**: široka razgledanost, visoka učna uspešnost, sposobnost hitrega in lahkega učenja, če obstaja zanimanje za predmet učenja, bogato besedišče, učinkovit transfer znanja v prakso, neobičajna, izvirna, zapletena ali čustveno zelo zrela in usmerjena vprašanja, hitrost pri razumevanju konceptov, pogosto končevanje pred časom, ki ga sicer potrebujejo vrstniki za rešitev nalog, izrazita radovednost, delovne in učne strategije, marljivost, zavzetost,
- **v talentih in spretnostih v kateri od umetniških dejavnosti** (glasba, ples, likovno izražanje, drama, fotografija, film, literarno izražanje itd.),
- **v motoričnih, psihomotoričnih ali senzomotoričnih spretnostih na telesno-gibalnem oziroma športnem področju**: natančnost, občutljivost (čutila), motorična spretnost, telesna moč in vzdržljivost, koordinacija, natančnost opazovanja, posluš, občutek za gibanje,
- **v motivaciji** (visoke aspiracije, želja po uspehu in potreba po doseganju odličnosti, nepotešljiva radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka intrinzična storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih, težnja k popolnosti pri izvajanju nalog, izjemna zavzetost, volja, predanost),
- **na socialno-čustvenem področju in v socialnih veščinah** (nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, povečana občutljivost oz. rahločutnost, občutek za moralna in etična vprašanja, voditeljske sposobnosti, sposobnost koordiniranja in vplivanja na druge, neodvisnost in samostojnost, izrazit smisel za organizacijo, komunikativnost, empatija, prizadevanje za odličnost, prostovoljstvo, dejavna vloga pri vodenju in upravljanju (šole)),
- **na ožjem osebnostnem področju** (premišljeno in načrtovano delovanje, pripravljenost na trdo delo, vzdržljivost, samozaupanje, samopodoba, sposobnost odloga nagrade oz. zadovoljstva, samouravnavanje, samodisciplina, samonadzor, spopadanje s stresom, nadzor nad pričakovanji, obvladovanje testne tesnobe).

### **Za nadarjenega posameznika torej velja, da:**

- kaže izjemne zmožnosti sklepanja in izrazite sposobnosti ravnanja z idejami; z lahkoto posplošuje s specifičnih dejstev in je zmožen videti slabo opazne odnose; ima izjemno sposobnost reševanja problemov;
- kaže nenehno intelektualno radovednost, postavlja bistra in prodorna vprašanja, kaže izredno zanimanje za nastanek in naravo človek in univerzuma;
- ima širok nabor zanimanj, pogosto intelektualnih, razvija svoje interese v pomembne globine;
- je značilno nadpovprečen v količini in kakovosti pisanega in govornega besednjaka; močno ga zanima domiselni izvor besed in njihove uporabe;
- je izrazit »knjigožer« in bere knjige, ki so po razumevanju tudi sicer primerne za starejše;
- se hitro in enostavno uči in ohrani tisto, kar je bilo naučeno; iz spomina natančno priključa pomembna dejstva, koncepte in načela; takoj razume;
- kaže vpogled v aritmetične probleme, ki sicer zahtevajo pazljivo sklepanje, in brez oklevanja razume matematične probleme;
- kaže ustvarjalne sposobnosti in domišljajske izraze na področjih, kot so glasba, upodabljajoča umetnost, ples, drama; kaže občutljivost in spretnost v ritmu, gibu in gibalnem nadzoru telesa;
- zna zadržati osredotočenost tudi dalj časa in kaže izjemno odgovornost ter neodvisnost pri delu v razredu;
- zna realno postaviti visoke standarde zase; je samokritičen pri vrednotenju in korigiranju svojih lastnih poskusov;
- izkazuje pobude in izvirnost pri intelektualnem delu; kaže fleksibilnost v razmišljanju in zna videti problem z več različnih zornih kotov;
- temeljito in poglobljeno opazuje in je odziven za nove ideje;
- izkazuje socialno in osebno ravnovesje ter občevanje z odraslimi na zrel način;
- doživlja vznemirjenje in zadovoljstvo z intelektualnimi izzivi; izraža čuječnost in prefinjen smisel za humor.

**Z natančnejšim razbiranjem teh lastnosti si lahko pomagamo tudi pri izboljševanju ocenjevalnih lestvic, zlasti z vidika veljavnosti, torej ali postavke, na podlagi katerih ocenjujemo, res dobro merijo konstrukt nadarjenosti na posameznem področju ali ne.**

### **2.3 Na kaj moramo biti pri prepoznavanju nadarjenih še posebno pozorni**

Poleg naštetih in opisanih opozoril, zapisanih tudi v mnenju Evropskega ekonomsko-socialnega odbora EU o sproščanju potencialov učencev in mladih z visokimi intelektualnimi sposobnostmi v EU (García-Caro, 2013), velja biti pri prepoznavanju nadarjenih pozoren še na nekaj podrobnosti. Betts in M. Neihart sta podala sistematično matriko različnih skupin nadarjenih posameznikov z oznako profila nadarjenega učenca in opisom osebnostnih lastnosti. Poudarila sta razlike med profili, ki sta jih z delovnimi imeni poimenovala uspešen (angl. *The Successful*), ustvarjalen (angl. *The Creative*), prikrit (angl. *The Underground*), ranljiv (angl. *The At-Risk*), dvojno/večkratno izjemen (angl. *The*

*Twice/Multi Exceptional*) ter avtonomen (angl. *Autonomous Learner*). Opozoriti sta želela, da skupina nadarjenih še zdaleč ni enovita in da različni profili nadarjenih učencev potrebujejo različne pristope. Posebno pozornost sta namenila vprašanju, kako odrasli in vrstniki zaznavajo različne vrste nadarjenih učencev, predlagala sta merila za identifikacijo glede na posamezen profil nominiranih učencev, nanizala sta opozorila za delo s posameznimi občutljivimi skupinami med nadarjenimi in predlagala najboljše pristope za spremljanje nadarjenih in zagotavljanje podpore tako v šoli kot tudi doma (Betts in Neihart, 1988; Neihart in Betts, 2010; podrobnosti so prikazane v preglednici v prilogi 8.1).

Predlagana taksonomija nadarjenih in njena razlaga je za praktično prepoznavanje nadarjenih, njihovo spremljanje in podporo zelo smiselna. Priporočljivo je, da se njuna spoznanja uporabijo tako pri odločanju o izbiri meril za identifikacijo kot tudi pri načrtovanju spodbud za razvoj v šoli in v domačem okolju.

**Pri morebitnem napačnem zajemu pri nominiranju (in pri normiranju) ter pri identifikaciji nadarjenih moramo torej biti še posebno pozorni na:**

- preozko opredelitev nadarjenosti,
- razlike v kulturnih in učnih stilih,
- težave učiteljev (ki so lahko posledica šibkega poznavanja področja nadarjenosti), da bi prepoznali nadarjenost,
- starševsko nezaupanje do šole,
- akademski (šolski) podpovprečni dosežek nadarjenega učenca,
- slabša zmožnost prepoznavanja raznovrstnosti in mnogoterosti inteligentnosti,
- šole s skromnimi sredstvi (učni pripomočki, knjižnica, računalniki, i-table, slabše razvita organizacijska klima, manjše število izbirnih in interesnih dejavnosti ipd.),
- kompetence osebja (prešibka usposobljenost in izurjenost za ocenjevanje).

**Pri učno neuspešnih nadarjenih učencih pogosto najdemo značilnosti, ki jih ovirajo pri šolskem delu, in sicer:**

- diskrepanca med telesno samopodobo in idealno podobo nadarjenega (nadarjeni in nizko učno uspešni zaradi slabe samopodobe),
- nezdravi oz. neprilagodljivi perfekcionizem (nujno je razlikovanje od zdravih prizadevanj za odličnost (Rostohar, 2012)),
- perfekcionizem,
- nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih,
- strah pred spraševanjem,
- slaba samopodoba, pomanjkanje samozaupanja, negativna slika o sebi,
- občutek nesprejetja in nenaklonjenosti,
- nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu,
- izoliranost in osamljenost,
- učenca ni mogoče motivirati z običajnimi spodbudami (dobrimi ocenami, nagrajevanjem pridnosti, učiteljevim navdušenjem ipd.),

- slaba pozornost,
- hiperaktivnost,
- čustvena in socialna nezrelost oziroma nesprejemljiva odzivnost (zlasti ob učnih neuspehih).

**Med prepoznavanjem nadarjenih učencev zahtevajo posebno pozornost in strokovno presojo tudi te skupine učencev, saj so pri diagnostiki ti lahko še posebej ranljivi** (Magajna in Božič, 2012; Robinson, Reis, Neihart in Moon, 2002):

- tisti nadarjeni, ki v šoli niso primerno učno uspešni oz. niso prepoznani kot nadarjeni – torej tisti z nizkim šolskim uspehom,
- izjemno nadarjeni,
- nadarjeni v obdobju vstopa v šolo,
- nadarjeni, ki izhajajo iz drugih etničnih ali kulturnih okolij ali iz družin z nizkim socialno-ekonomskim položajem,
- nadarjeni, ki prihajajo iz okolja z nizkimi starševskimi ambicijami,
- nadarjeni učenci z dvojno izjemnostjo (nadarjeni s specifičnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja/SUT/PPPU/, čustvenimi, vedenjskimi ali senzornimi motnjami ali gibalno ovirani),
- učenci, ki so nadarjeni na področju, ki je zanje stereotipno zaznano kot manj tipično (npr. deklice v matematiki ali tehniki ali dečki v nekaterih umetniških dejavnostih, npr. plesu); ti učenci ne želijo obelodaniti, da so bili prepoznani kot nadarjeni, saj se nanaša na pogojenost tega fenomena s kontekstom oziroma vrednotnim sistemom,
- pogosta težava pri diagnostiki nadarjenih je slaba veljavnost (ob razmeroma dobri zanesljivosti) ocenjevalnih lestvic za učitelje; predvsem je težava pereča na področjih, na katerih je navzkrižna validacija pravilnosti ocen, ki jih dobimo z ocenjevalnim postopkom, otežena ali nemogoča; tudi druge študije govorijo o nekaterih pomanjkljivostih ocenjevanja učiteljev,
- napačen koncept o lastnostih nadarjenega učenca (Achenbach, 1997),
- pristranskost pri učencih različnih kultur (Kaufman in Harrison, 1986) in
- neprimernost usposabljanja učiteljev (Ricovery, 2000).

Kljub temu pa je razumljivo (in o tem govorijo tudi nekatere študije, npr. Yang, 2009), da:

- je ocenjevanje učiteljev kljub pomanjkljivostim pomemben vidik v procesu identifikacije nadarjenih učencev;
- učitelji, ki učenca poznajo zelo dobro, lahko identificirajo, čeprav testi niso pokazali visoko nadpovprečne nadarjenosti;
- učitelji, ki so občutljivi za kulturne razlike, so lahko zelo dobri ocenjevalci učencev iz nizkih socialnih slojev ali različnega ali drugačnega kulturnega okolja;
- 30 od 43 držav v ZDA uporablja učiteljevo ali starševsko poročilo (podatke) kot prvi korak v postopku identifikacije.

### 3 Prepoznavanje nadarjenih

#### 3.1 Osnovne značilnosti procesa prepoznavanja nadarjenih

V posodobljenem konceptu je *prepoznavanje nadarjenih* dalj časa trajajoč proces, ki se začne že v vrtcu in traja do konca srednje šole. Poteka kontinuirano in dinamično, z upoštevanjem, da se posamezna vrsta nadarjenosti lahko pojavi prej in druga kasneje, da se ista lahko pri enem posamezniku pojavi prej, pri drugem kasneje, in da gre tudi za individualno dinamiko njenega razvoja. Govorimo o *procesni diagnostiki*, ki pomeni, da učitelji in drugi strokovni delavci z diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo vzgojno-izobraževalnega dela<sup>6</sup> ustvarjajo takšno učno okolje, v katerem se potenciali učenca lahko tudi pokažejo, razvijajo, opazujejo, njihov razvoj spremlja in vrednoti ter vrednoti tudi rezultate učenčevega udejstvovanja.

Prepoznavanje nadarjenih je naloga strokovnih delavcev šole, ki se v ta namen povezujejo tudi s starši in zunanjimi strokovnjaki (npr. mentorji zunajšolskih dejavnosti).

*Prepoznavanje nadarjenih je proces, ki sestoji iz več stopenj in korakov, ki jih je treba opraviti, preden sprejmemo končno odločitev o prepoznani nadarjenosti učenca.*

*Prva stopnja prepoznavanja nadarjenih – opazovanje in nominacija potencialno nadarjenih – se začne že v vrtcu, kjer se izvaja praviloma prvi korak, tj. opazovanje otrok z visokimi potenciali in spodbujanje njihovega razvoja (več v razdelku 5). V osnovni šoli se v soglasju s starši proces opazovanja znakov visokih potencialov nadaljuje, sicer pa se prva stopnja začne v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) in konča z nominacijo potencialno nadarjenih.*

*Druga stopnja prepoznavanja nadarjenih – razvijanje potenciala učencev – se začne takoj po nominaciji in dejansko traja ves čas šolanja. Po nominaciji učenec začne dokumentirati svoje delo in dosežke v Listovniku oz. Mapi dosežkov (MD).<sup>7</sup>*

Na prvi in drugi stopnji mora šola zagotoviti čim večje možnosti izvajanja različnih oblik in metod dela, in omogočiti prostovoljno izbiro diferenciranih/individualiziranih/personaliziranih načinov dela

---

<sup>6</sup> V *posodobitvi Koncepta ...* bomo pri predstavitvi vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi izhajali iz terminologije, ki je uveljavljena v slovenskem in mednarodnem šolskem prostoru. **Diferenciacijo** bomo razumeli kot *organizacijsko »mero oz. ukrep*, ki demokratično, humano usmerja učence glede njihovih specifičnih, učnih in drugih razlik v *občasne ali stalne, homogene ali heterogene učne skupine* z namenom, da bi jim čim boljše prilagodili pouk (prim. Pedagoška enciklopedija 1989, str. 128; Strmčnik, 1993, str. 8; Strmčnik, 2001, str. 377), **individualizacijo** kot *odkrivanje, spoštovanje in razvijanje utemeljenih razlik med učenci in predvsem temu ustrezno prilagajanje pouka* (prim. Strmčnik, 1993, str. 8; Strmčnik, 2001, str. 377) in **personalizacijo** kot razvoj poučevanja in učenja, ki je relativno samostojno in samoiniciativno (individualno, parno ali skupinsko), usklajeno s predhodnimi izkušnjami in znanjem, kognitivnim razvojem ter originalnostjo učenčeve osebnosti, njegovimi hobiji, željami in potrebami. Spodbuja razvoj učnih spretnosti in znanja, ustvarjalnosti, socialnih veščin in samozavesti, omogoča avtonomijo in emancipacijo ter skrbno negovanje edinstvenih talentov vsakega učenca«. (Miliband, 2004, V: Hopkins, 2007; Pedagoška enciklopedija, 1989)

<sup>7</sup> **Listovnik oz. Mapa dosežkov** (odslej listovnik, MD) predstavlja **osebno učno okolje učenca**, v katerem ta zbira dokazila o svojih dosežkih, znanju in veščinah (kompetencah) ter spremlja procese svojega učenja, izkušnje in dosežke. V njem učenec načrtuje, spremlja in vrednoti svoje dosežke na različnih ravneh učenja učnih vsebin in razvoja veščin ter s tem sistematično skrbi za lastni razvoj in napredek ter za načrtovanje in razumevanje lastne individualne učne poti.

V listovniku oz. mapi dosežkov zbrani dokumenti so datirani in opremljeni z zapisi (komentarji, anekdotskimi zapisi, refleksijami ipd.), ki kažejo na okoliščine njihovega nastanka (kontekst). Takšna večletna zbirka dokazov je tudi vir informacij za identifikacijo potencialov in manj močnih področij učenca, vzgojnih in izobraževalnih potreb ter značilnosti učenčeve motivacije in njegovih kariernih ciljev. Za vodenje e-listovnika učenec lahko uporabi tudi odprtokodno aplikacijo *Mahara e-listovnik* dopolnjeno z *zavihkom Moje učenje* (Rupnik Vec in Stanojev, 2015).

(v nadaljevanju DIP) vsem učencem, ki si to želijo, ne glede na to, ali so bili predhodno nominirani kot potencialno nadarjeni ali ne. Tako zagotavljamo, da imajo vsi učenci enake možnosti, da so prepoznani kot nadarjeni, in da lahko izrazijo svoje potenciale ne glede na individualne razlike, ki so že posledica različnih možnosti, posebnosti, prikrašnanosti, tako osebnih kot družinskih in širših družbenih. Čim več različnih oblik diferenciranih/individualiziranih/personaliziranih načinov dela organizira šola, tem večja bo verjetnost za prepoznavanje znakov nadarjenosti pri učencih.

*Tretjo stopnjo – identifikacija nadarjenosti – izvedemo, ko so imeli nominirani učenci že dovolj možnosti za manifestacijo svojih potencialov. Tudi identifikacija nadarjenosti poteka kot proces, v katerem se v prvem koraku (praviloma v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju ali v začetku tretjega) začnejo zbirati pomembne informacije o razvoju potencialov in dosežkih nominiranega učenca (dokumentacija zbrana v Mapi dosežkov, dosežki učenca, zbrani z ustreznim instrumentarijem – testi in lestvice). Temu sledi korak ovrednotenja razvoja učenčevih potencialov, motivacije in ustvarjalnosti ter morebitna identifikacija vrste in stopnje nadarjenosti. Ta opravimo praviloma najkasneje do zaključka 8. razreda osnovne šole. Ker pa ni samoumevno, da bodo prav vsi nominirani učenci do tedaj že dosegli tudi izjemen dosežek, ki bi omogočil identifikacijo, se proces lahko nadaljuje in konča šele v srednji šoli. O nadaljevanju odloči učenec oz. njegovi starši. Zbrane podatke hranijo še eno leto po zaključku šolanja v osnovni šoli in jih na željo učenca oziroma njegovih staršev posredujejo svetovalni službi srednje šole po vpisu na srednjo šolo.*

Posodobljeni Koncept posebej navaja, da je treba v procesu identifikacije upoštevati različne osebnostne profile nadarjenih. Tako zagotovimo možnost identifikacije in primerne spodbude vsem nadarjenim, ne le uspešnim. Poleg uspešnih Betts in M. Neihart (2010) navajata še ustvarjalne, prikrite, ranljive, dvojno izjemne ter avtonomne nadarjene. Značilnosti profilov in priporočila za izbor pripomočkov za identifikacijo glede na različne profile prikazuje preglednica v prilogi 8.1.

Po končanem procesu identifikacije šola učencu omogoči nadaljevanje dela po personaliziranem načrtu vzgojno-izobraževalnega dela (odslej PeNaD) oz. osebnem izobraževalnem načrtu v srednji šoli (odslej OIN).<sup>8</sup> Učenec nadaljuje z vodenjem mape dosežkov. Čeprav je vzgojno-izobraževalno delo po PeNaD oz. OIN v bistvu namen identifikacije, saj tak program, ki traja daljša časa, pomembno prispeva k nadaljnjemu razvoju potencialov v smeri izjemnih dosežkov in odličnosti (APA, 2017; ESSO, 2013; Gyori, 2013; Reiss, 2008; idr.), pa je mogoče, da njegovo izvajanje tudi preložimo, če se učenec oz. starši trenutno ne odločijo zanj. Identifikacija nadarjenosti, MD in PeNaD oz. OIN sta pomemben prispevek tudi pri opolnomočenju učencev za uspešno načrtovanje izobraževalne in poklicne poti (karierna orientacija). Posebne ugodnosti in obveznosti identificiranega nadarjenega učenca lahko določimo tudi v šolskih normativnih aktih.

Da pa bi se prepoznani potencial pri učencu razvil v visoke dosežke, je potrebno predvsem tudi sistematično samoiniciativno prizadevanje učenca za sodelovanje z učitelji, samostojno in sodelovalno učenje, raziskovalno delo, sprotno spremljanje lastnega razvoja in dosežkov ter samouravnavanja učenja. Izjemno pomembna je vloga staršev, ki naj sodelujejo z učitelji in drugimi

---

<sup>8</sup> Po identifikaciji nadarjenosti osnovna šola učencu ponudi možnost VI dela po Personaliziranem načrtu VI dela - (PeNaD) srednja pa Osebnim izobraževalni načrt (OIN), ki vključuje tudi elemente PeNaD. Učenec oz. dijak se zanj prostovoljno odloči. PeNaD/OIN spadata v pedagoško dokumentacijo razrednika za načrtovanje diferenciacije, individualizacije in personalizacije VI dela za nadarjenega učenca oz. dijaka. Več o PeNaD in OIN z elementi PeNaD v poglavju 4.3.5.

strokovnimi delavci šole tako pri prepoznavanju potencialov učenca kot pri prilagajanju vzgojno-izobraževalnega dela, še predvsem pri usklajevanju pričakovanj o vzgojno-izobraževalnem delu med učencem, šolo in starši.

V nadaljevanju sledi shematski prikaz posameznih stopenj in korakov za prepoznavanje nadarjenih in konkretna priporočila za izvajanje procesa.

### 3.2 Opis posameznih stopenj in korakov prepoznavanja nadarjenih

**Tabela 1: Stopnje prepoznavanja nadarjenih**

Stopnje	VRTEC	OSNOVNA ŠOLA									SREDNJA ŠOLA
		1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.	
1. stopnja	Opazovanje in DIP	Opazovanje	Opazovanje in nominacija potencialno nadarjenih							Opazovanje in nominacija	
2. stopnja		Razvijanje in spremljanje razvoja potencialov									
3. stopnja				Identifikacija nadarjenosti					Identifikacija nadarjenosti		
			PeNaD izjemoma			PeNaD			OIN		

#### Prva stopnja: Opazovanje in nominacija potencialno nadarjenih učencev

Kot je bilo že omenjeno, v vrtcu poteka le prvi korak prve stopnje prepoznavanja nadarjenih. Podrobneje je izvajanje tega koraka in spodbujanje razvoja visokih potencialov otrok v vrtcu opisano v razdelku 5.

##### 1. korak – Opazovanje znakov potencialne nadarjenosti

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (pa tudi ves čas kasneje) je naloga vsakega učitelja, da pri vzgojno-izobraževalnem delu najprej sistematično opazuje in si prizadeva opaziti učence (aktivno iskanje), ki kažejo znake nadarjenosti. Pri opazovanju in spremljanju učencev si učitelji lahko pomagajo z različnimi pripomočki, kot npr. ček liste, anekdotski zapiski, lestvice za ocenjevanje znakov nadarjenosti za učitelje, v osnovni šoli tudi športnovzgojni karton. Znak nadarjenosti je tudi doseženih vsaj 95% točk pri nacionalnem preverjanju znanja za posamezni predmet v 6. razredu osnovne šole. Pri tem naj upoštevajo, da vsi potencialno nadarjeni učenci ne kažejo vseh znakov nadarjenosti, zato morajo biti pozorni tudi na posamezne ali specifične znake nadarjenosti. Izgibati se morajo vplivom prvega vtisa, neutemeljenih mnenj o učencu in halo efektu.

Da bi lahko uspešno izpeljali nominacijo potencialno nadarjenih učencev, naj si v okviru obveznega in izbirnega ali razširjenega vzgojno-izobraževalnega programa prizadevajo zagotoviti čim bolj diferencirano/individualizirano/personalizirano učno okolje. Strokovni delavci šole pa naj učencu tudi

priporočajo ter po potrebi in možnostih tudi pomagajo pri iskanju primernih dejavnosti ali mentorjev zunaj šole.

## **2. korak – Nominacija potencialno nadarjenih učencev**

Prva stopnja prepoznavanja nadarjenih se konča z nominacijo potencialno nadarjenih učencev, torej z imenovanjem tistih učencev, ki pogosteje kažejo znake nadarjenega vedenja oziroma več tipičnih znakov nadarjenosti. Nominacija se lahko izvede kadar koli, izjemoma tudi v prvem razredu osnovne šole, nujno pa je, da pred tem učitelj vsaj pol leta načrtno opazuje in spremlja ter stalno spodbuja učenčev razvoj. Z nominacijo ni treba prehitovati. Učenec naj ima čas, da pokaže in razvije različne potenciale in se uravnoteženo razvija. Na prvi stopnji je bistveno, da učitelj ve, kateri so znaki nadarjenega vedenja in kako vzpostaviti primerno učno situacijo, da bi učenci lahko takšno vedenje manifestirali. To nalogo lahko uspešno opravijo le ustrezno usposobljeni učitelji (glej razdelka 3 in 4).

Nominiranje učencev praviloma poteka od drugega razreda do konca šolskega leta osmega razreda osnovne šole. Le v izjemnih in utemeljenih primerih se lahko nominacija zaključi še v prvi polovici devetega razreda.

Učitelj ali drugi kompetentni strokovni delavec šole (npr. svetovalni delavec) je v presoji oziroma pobudi za nominacijo avtonomen. Učenca nominira, če ta izrazito presega vrstnike na enem ali več področjih nadarjenosti. O utemeljenem predlogu strokovni delavec (če ni tudi razrednik) obvesti razrednika, ta pa oddelčni učiteljski zbor (OUZ). Ta kot strokovni organ, v katerem sodeluje tudi šolska svetovalna služba in koordinator za nadarjene, lahko pobudo posameznega strokovnega delavca sprejme in predlog potrdi ali pa utemeljeno zavrne. Odločitev se dokumentira v zapisniku OUZ. Predlog za nominacijo se lahko tudi ponovi, obravnava na OUZ in sprejme ali ponovno zavrne.

O tem, da je bil učenec nominiran kot potencialno nadarjen, starše seznanja razrednik v sodelovanju z učiteljem, ki je učenca nominiral. V razgovoru lahko sodeluje tudi svetovalni delavec. Učitelj, ki je učenca nominiral, staršem predstavi oblike in metode diferenciacije, individualizacije in personalizacije pri rednem pouku ter vse možnosti, ki jih daje šola (ali tudi ustanove zunaj šole) v okviru razširjenega ali izbirnega dela programa. Naj bodo raznolike in naj jih bilo toliko, da se lahko vsak nominirani učenec vključi vsaj v eno.

Starši neposredno ne morejo predlagati nominacije svojih otrok, lahko pa vse starše povabimo, naj učitelje opozorijo na znake nadarjenosti, ki jih oni opažajo v domačem okolju ali v zunajšolskih dejavnostih. Učitelji so nato v skladu s svojo strokovno etiko dolžni usmeriti svojo pozornost na otrokovo vedenje, ga spremljati in utemeljiti svoje strokovne odločitve.

Če učenec v osnovni šoli ni bil nominiran ali pa je bil nominiran, vendar ne identificiran, ga lahko predlagajo za nominacijo učitelji v srednji šoli, nominacijo pa potrdi OUZ srednje šole. Na seji OUZ sodelujeta šolska svetovalna služba in koordinator za delo z nadarjenimi, če ni svetovalni delavec. Dijak se na podlagi dokazil o izjemnih dosežkih lahko predlaga za nominacijo tudi sam.



## **Druga stopnja: Razvijanje potenciala**

Cilj druge stopnje je razvijanje učenčeve motivacije za področje (področja), na katerih kaže največji potencial. Da bi lahko ugotovili, na katerih področjih je ta potencial, je nujno spremljanje in ugotavljanje vrste in stopnje potencialne nadarjenosti.

Na drugi stopnji se pričakuje izvajanje naslednjih aktivnosti v šoli:

- individualizacija, personalizacija in notranja diferenciacija pri rednem pouku in v okviru razširjenega in izbirnega dela programa osnovne in srednje šole,
- v osnovni šoli pomoč učitelja pri vodenju mape dosežkov,
- vključitev učenca v dodatni pouk, ustrezne interesne dejavnosti, sodelovanje v primernih tekmovanjih, v primerne obogatitvene dejavnosti in obogatitvene programe (glej razdelek 4), interesne dejavnosti oz. obvezne izbirne vsebine v srednji šoli, izbirne učne projekte (npr. interdisciplinarne timske projekte) idr.

Nominirani učenec osnovne šole najprej s pomočjo učitelja, kasneje pa samostojno vodi mapo dosežkov. Ta se najprej hrani v šoli pri razredniku. Če učenec presega znanje vrstnikov le pri enem predmetu ali na enem področju, je najbolje, da mapo dosežkov hrani učitelj tega področja oz. predmeta. Če je teh področij več, lahko ima učenec več map dosežkov.

Ob koncu vsakega šolskega leta s pomočjo mape dosežkov opravimo evalvacijo razvoja potencialov in dosežkov. Evalvacijske sestanke koordinira pedagoški koordinator za nadarjene (glej razdelek 4.4), organizira pa razrednik. Na sestanku sodelujejo tudi učenec in starši, po presoji razrednika pa tudi šolski svetovalni delavec. Evalvacija naj daje odgovore na vprašanja, kot npr. kakšne učinke je imelo delo z učencem, na katerem področju ta najbolj napreduje, kaj meni o ponujenih interesnih dejavnostih, obogatitvenih programih, kaj bi si še želel, kje opazi največji napredek itd. V primeru menjave razrednika ali učitelja mapo dosežkov in vse ugotovitve posredujemo njima.

V primeru, da nominirani učenec ne napreduje v svojem razvoju oz. opazimo apatijo, izogibanje pripravljenim dejavnostim, odklanjanje, izogibanje dela z mentorjem, opustitev udeleževanja dodatnega pouka itd., se v obravnavo vključi šolska svetovalna služba in pomaga učitelju pri razkrivanju vzrokov za stanje. Če je treba, v obravnavo vključimo tudi starše. Razlogi so lahko začasni ali trajni. V skladu z ugotovitvami predlagamo nadaljnje ukrepe (npr. pomoč pri reševanju finančnih težav, na področju motivacije za delo, razbremenitev učenca, če je bil dalj časa preobremenjen, pomoč pri izbiri dejavnosti, pri kateri kaže največji potencial, ipd.).

Kadar učenec konstantno presega vrstnike na več področjih in dlje časa, lahko izjemoma hitreje pristopimo k naslednjemu koraku, tj. identifikaciji, kar pomeni pred šestim razredom osnovne šole. O tem odloči oddelčni učiteljski zbor. V primeru predloga za razredno akceleracijo pa priporočamo, da se v soglasju s starši ugotovi pripravljenost za akceleracijo tudi s pomočjo ugotavljanja splošnih intelektualnih sposobnosti ali izpelje celoten postopek identifikacije (glej razdelek 4.3.4 Akceleracija).

## **Tretja stopnja: Identifikacija nadarjenih**

*Identifikacija nadarjenih je proces* (t. i. procesna diagnostika), v katerem v prvem koraku najprej zbiramo informacije o nominiranih učencih, sledita vrednotenje zbranih podatkov (drugi korak) in presoja o prepoznani nadarjenosti na OUZ (tretji korak). Proces identifikacije se praviloma začne v

drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju in konča najkasneje do konca šolskega leta osmega razreda osnovne šole, le izjemoma še v prvem polletju devetega razreda, kar posebej utemeljimo.

Odločitev o tem, kdaj se za posameznega nominiranega učenca začne proces identifikacije, je odvisna predvsem od aktivnosti nominiranega učenca, njegove motivacije in seveda tudi dosežkov, ki jih je mogoče ovrednotiti primerjalno z dosežki ostalih učencev iste starosti in drugih okoliščin (npr. SES, dvojne izjemnosti in drugo).

*Proces identifikacije vodi šolska svetovalna služba.* Ob začetku procesa identifikacije starši pisno izrazijo strinjanje z izvajanjem procesa identifikacije.

**1. korak:** V prvem koraku najprej zbiramo informacije o nominiranih učencih, pri čemer glede na učenčev profil uporabimo priporočeni instrumentarij za identifikacijo – ocenjevalne lestvice, teste sposobnosti, teste ustvarjalnosti ter izjemne dosežke, zbrane v mapi dosežkov (podrobneje v razdelku 3.3).

**2. korak:** vrednotenje zbranih informacij po kriterijih za identifikacijo (prav tam).

**3. korak:** obravnava ovrednotenih informacij in odločanje o identifikaciji nadarjenosti na OUZ, ki identifikacijo potrdi ali ne (prav tam).

Ob zaključku procesa identifikacije šola izda **Poročilo o prepoznani nadarjenosti**. Učencu in njegovim staršem poročilo izroči razrednik, priporočamo tudi prisotnost šolskega svetovalnega delavca in koordinatorja. Poročilo mora vključevati informacijo o prepoznanih področjih nadarjenosti oz. talentiranosti.

Ob prehodu na srednjo šolo učenec, če to želi, preda Poročilo o prepoznani nadarjenosti razredniku ali svetovalnemu delavcu srednje šole ter odda vlogo za OIN, ki ji priloži MD.

Dijak prvega letnika, ki je bil v osnovni šoli že nominiran, a je dosegel izjemen dosežek šole v drugi polovici devetega razreda, če želi, o tem seznaniti šolsko svetovalno službo srednje šole. Na željo dijaka in v soglasju s starši svetovalna služba sproži proces identifikacije.

### **3.3 Kriteriji za identifikacijo ter diagnostični instrumentarij**

Za identifikacijo v skladu z opredelitvijo nadarjenosti (glej poglavje 2.2.2) uporabljamo podatke, pridobljene z različnimi vrstami psihodiagnostičnih instrumentov za merjenje inteligentnosti in ustvarjalnosti (bodisi skupinskih ali individualnih), podatke o učni uspešnosti pri različnih predmetih, o rezultatih ocenjevalnih lestvic za učitelje, informacije o dosežkih v različnih dejavnostih (tekmovanja, razstave, nastopi ipd.) ter druge informacije iz mape dosežkov nominiranega učenca.

*Uvaja se multipla identifikacija*, kar pomeni, da mora biti izpolnjenih več meril za identifikacijo, ne zgolj eno. Tak pristop naj bi spodbudil nominirane učence k dejavnostim in vključevanju v različne oblike dela. Predvideva se, da bo zelo malo identificiranih nadarjenih učencev, ki se ne bi odločili za PeNaD.

Za identifikacijo uporabljamo štiri kriterije in posamezne spodaj navedene psihodiagnostične instrumente, ocenjevalne lestvice oz. informacije o dosežkih na različnih področjih.<sup>9</sup>

#### **a) Intelktualno splošno in specifično področje**

Za identifikacijo na intelektualnem (splošnem ali specifičnem) področju: Ravenove progresivne matrice (Raven, Raven in Court, 1999), WISC-III (Wechsler, 2001), prirejena Multifaktorska baterija testov (MFBT-OD, 2014). WISC III uporabljamo v primerih iskanja poglobljene informacije o sposobnostih učenca (npr. dvojno izjemni učenci) ali v mejnih primerih, ko je odločitev o identifikaciji negotova.

#### **b) Področje ustvarjalnosti**

Za identifikacijo na različnih področjih **ustvarjalnosti**: Torrancova testa ustvarjalnega mišljenja – besedni in slikovni (Torrance, 2009; 2011), ki sta namenjena ugotavljanju besedne ustvarjalnosti in slikovne ustvarjalnosti otrok; EPoC Battery – Evaluation of Potential Creativity (Lubart, Besancon in Barbot, 2011), ki meri ustvarjalni potencial otrok in adolescentov na besednem in slikovnem področju.

#### **c) Ocenjevalne lestvice nadarjenosti v šoli**

**Ocenjevalne lestvice nadarjenosti** izpolnijo usposobljeni učitelji. Z njimi ocenijo intelektualne sposobnosti, učno (akademsko) učinkovitost, ustvarjalnost, umetniški talent, vodstvene sposobnosti in motivacijo: Pfeifferjeve GRS-S lestvice ocenjevanja nadarjenosti v šoli (angl. *Gifted Rating Scales-School Form*) (Pfeiffer in Jarosewich, 2003); lestvice so namenjene šolskim otrokom od 6. do 14. leta. Za ocenjevanje nadarjenosti na telesno-gibalnem in tehniškem področju v osnovni šoli uporabljamo posodobljene OLNAD07 – izpopolnjena oblika. Za ocenjevanje nadarjenosti na učnih področjih v srednjih šolah uporabljamo posodobljene OLNADSŠ 010. Na vseh ocenjevalnih lestvicah morajo učenci doseči rezultat najmanj na ravni 95. percentila.

#### **č) Ocenjevanje izjemnih dosežkov**

Pri pregledu **izjemnih dosežkov** na učnem ali katerem koli drugem področju se med dokazila za izjemne dosežke štejejo tekmovanja iz znanja posameznih predmetov ali predmetnih področij (prvo, drugo in tretje mesto na državni ravni), zlato in srebrno priznanje na državni ravni, status perspektivnega ali vrhunskega športnika, potrjen od panožne zveze oziroma Olimpijskega komiteja, udeležba na mednarodnem tekmovanju, raziskovalna naloga, nagrajena na nacionalni ravni in/ali nagrajena na mednarodni ravni, izjemni dosežki na umetniških, strokovnih, znanstvenih ali športnih področjih, ki jih kot take opredeli stroka.

Izjemni dosežki se pri posameznem učencu štejejo tudi, če gre za skupinsko tekmovanje oz. avtorstvo. Štejejo le tekmovanja na državni ravni (zlato in srebrno priznanje ali prvo, drugo in tretje mesto), ki imajo vsaj eno predhodno stopnjo tekmovanja ter javno objavljene pogoje in kriterije uspešnosti (Pravilnik o tekmovanju). Za dvojno izjemne učence je s pravilniki o tekmovanjih treba zagotoviti možnost prilagoditev na tekmovanjih, kot so jim na podlagi odločbe o usmeritvi omogočene na nacionalnem preverjanju znanja ali maturi. Priporočamo

---

<sup>9</sup> Z razvojem novih psihodiagnostičnih instrumentov ali ocenjevalnih lestvic nabor lahko tudi dopolnimo ali spremenimo.

posebne prilagoditve tudi za druge ranljive skupine učencev (priseljenci, migranti, kulturne manjšine idr.).

**Za identifikacijo morajo biti izpolnjeni kriteriji v naslednjih kombinacijah:**

1. kadar učenec doseže rezultate med 91. in 95. percentilom pri merjenju intelektualnih sposobnosti **ali** na testu ustvarjalnega mišljenja, mora izpolnjevati tudi kriterija c in č;
2. kadar učenec doseže rezultate med 96. in 97. percentilom pri merjenju intelektualnih sposobnosti **ali** na testu ustvarjalnega mišljenja, mora izpolnjevati tudi kriterija c **ali** č;
3. kadar učenec doseže 98. percentil pri merjenju intelektualnih sposobnosti **ali** na testu ustvarjalnega mišljenja;
4. učenca lahko **izjemoma identificira OUZ:**
  - a) v osnovni šoli na telesno-gibalnem ali tehniškem področju, če izpolnjuje kriterija c in č;
  - b) v srednji šoli, če izpolnjuje kriterij č in pred tem še ni bil prepoznan kot nadarjeni učenec, mora izpolniti še kriterij c ter priložiti pozitivno mnenje mentorja in neodvisnega strokovnjaka na področju izjemnega dosežka.

**Tabela 2: Matrica izpolnjevanja potrebnih kriterijev za identifikacijo**

Kombinacije kriterijev	a – intelekt. podr. (perc.)	b – ustv. podr. (perc.)	c – ocenj. lest. (95 perc.)	č – izjemni dosežek
1	91–95	ali 91–95	c	in* č
2	96–97	ali 96–97	c	ali č
3	98–100	ali 98–100		
4	<b>Oddelčni učiteljski zbor</b>			
	a) OŠ: TGIB ali TEH		c	in č
	b) SŠ		c	in č
			<b>in priporočilo mentorja in zun. strok.</b>	

\*Za OPP velja izpolnjevanje kriterija c ali č.

Pri ocenjevanju izpolnjevanja kriterijev moramo biti pozorni tudi pri učencih, ki so predlagani za hitrejše napredovanje po programu (akceleracijo) oziroma so preskočili bodisi razred ali predmet. Identifikacija ni pogoj za akceleracijo, čeprav je od osnovne šole dalje strokovno upravičeno izpeljati vsaj postopek nominacije. Lahko se namreč zgodi, da zaradi akceleracije učenci ne bodo takoj izpolnjevali bodisi kriterija učnih ali izjemnih dosežkov. Več o tem v razdelku 4.3.3.

## 4 Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi

V posodobljenem konceptu sledimo sodobnim trendom in smernicam izobraževanja nadarjenih, temelječih na stališčih, da nadarjenost ni statična in tudi ne pretežno genetsko pogojena lastnost, temveč potencial, ki ga je mogoče učinkovito razvijati v rednih oddelkih, ob primernih učnih naporih, posebni socialni in čustveni podpori, obogatenu in diferenciranemu pouku (Freeman idr., 2010; Gifted Learners, 2009). Učinkovit razvoj potencialov nadarjenih terja tesno sodelovanje med izvajalci izobraževanja na ravni šole, lokalni, nacionalni in mednarodni ravni. Potrebna je nadgradnja usmeritev na lokalni ravni in demokratičen pristop pri usposabljanju/opolnomočenju učiteljev, učencev in staršev (Freeman idr., 2010). Najširšo in najbolj množično podporo v izobraževanju nadarjenih smo (v vrtcu, osnovni in srednji šoli) dolžni zagotoviti v skupinah vrstnikov in »rednih« oddelkih (angl. *mainstream classes*) z ustrezno notranjo ali koncentrično diferenciacijo (Strmčnik, 1993; 2001; O'Brien in Guiney, 2001). Pri tem poskrbimo, da je izobraževanje nadarjenih kar najbolj inkluzivno, temelječe na zagotavljanju diferenciranega vzgojno-izobraževalnega dela v okvirih, ki jih učenec, vzgojitelj, učitelji in starši predhodno dogovorijo in opredelijo v Personaliziranem načrtu vzgojno-izobraževalnega dela (PeNaD) oz. Osebnem izobraževalnem načrtu (OIN) (glej razdelek 4.4). Posebno motivacijo in izziv nadarjenim učencem pomeni poučevanje in učenje, ki je intelektualno zahtevno, usklajeno z njihovimi interesi in talenti, podprto z uporabo informacijske tehnologije in personaliziranimi učnimi zadolžitvami/dejavnostmi, temelječimi na reševanju avtentičnih problemov, odprtih nalogah, višjih miselnih procesih in raziskovanju, ki sovпада z njihovimi interesi (Flynn, 2007; Freeman idr., 2010).

Temeljno vodilo pri načrtovanju poučevanja in učenja nadarjenih učencev so njihove učne idr. značilnosti, saj se te v procesu poučevanja in učenja odražajo na svojstven način.

Podpora nadarjenim učencem moramo po vertikali izobraževanja stopnjevati, biti mora vse bolj kompleksna, zato je treba v višjih razredih osnovnošolskega izobraževanja in v srednješolskem poleg podpore v oddelkih na šoli ponuditi tudi dodatne, *specializirane »pull out« programe* bodisi kot posamezne učne ure za nadarjene ali kot občasno poučevanje in učenje nadarjenih v homogenih oddelkih znotraj ali zunaj rednih šol in šolskega časa (fleksibilna diferenciacija). Kljub vsemu pa moramo biti pozorni, da pri tem učencev pretirano ne obremenimo, temveč jim zagotavljamo optimalno obremenjenost, usklajeno z njihovo motivacijo, zmožnostmi in interesi.

### 4.1 Namen in cilji vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi

Pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi sledimo ciljem, ki omogočajo učinkovito realizacijo in nadaljnji razvoj nadarjenosti na splošnem in/ali specifičnem področju (talentov). S cilji se tako osredotočamo na:

- razvoj nadpovprečnih (izjemnih)
  - splošnih in specifičnih intelektualnih sposobnosti,
  - splošnih in specifičnih učnih dosežkov na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih (jezikovno, matematično, družboslovno, naravoslovno, tehniško itd.),
  - dosežkov na psihomotoričnem področju,

- razvoj poglobljenega intelektualnega razumevanja (angl. *intellectual depth*) in višjih ravni mišljenja;
- negovanje (angl. *nurture*) in spodbujanje
  - razvoja produktivne ustvarjalnosti/kreativnosti in inovativnosti,
  - razvoja talentov (odličnosti) na različnih umetniških področjih (glasbeno, plesno, likovno, filmsko, dramsko, literarno itd.);
- povečanje aspiracij za individualno odličnost in izpolnitev (angl. *fulfilment*);
- razvoj veščin samoregulativnega (refleksija, metakognicija) in vseživljenjskega učenja;
- razvoj socialne občutljivosti in odgovornosti do vrstnikov, ožje in širše družbe (tudi mednarodne skupnosti);
- razvoj moralnih vrednot in kvalitet za odgovorno vodenje.

## 4.2 Načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi

Podpomo nadarjenim uresničujemo v vsej vertikali – v predšolskem obdobju in v najrazličnejših programih ter oblikah formalnega in neformalnega izobraževanja. Pri tem je nadvse pomembno ožje in širše učno okolje z učnimi izzivi v coni bližnjega razvoja (Vigotski, 1977), ki omogoča tudi realizacijo individualnih (personaliziranih) vzgojno-izobraževalnih ciljev, opredeljenih v PeNaD oz. OIN. Poučevanje in učenje morata tako slediti *temeljnim* didaktičnim načelom, ki opredeljujejo spodbudno učno okolje za razvoj nadarjenih med vrstniki znotraj »rednih« oddelkov, in specifičnim *načelom*, ki zadevajo načrtovanje, organizacijo, sodelovanje, izvajanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi. Z realizacijo načel usmerjamo vzgojno-izobraževalno delo na način, ki omogoča optimalni razvoj splošnih in/ali specifičnih področij nadarjenosti, razvoj metakognitivnih zmožnosti, učne motivacije, neodvisnosti, samostojnosti, empatije in drugih osebnostnih zmožnosti.

### 4.2.1 Temeljna načela spodbudnega učnega okolja

Značilnosti nadarjenih, kot so hitro usvajanje znanja, dobro uvidenje in razumevanje bistva, divergentno, logično, kreativno in produktivno mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, izjemne sposobnosti, visoka stopnja pozornosti, zmožnost koncentracije, radovednost, visoke aspiracije, raznoliki in močno izraženi interesi, dober nadzor nad izvedbo dejavnosti itd., so za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju ter mentorje nadarjenih zunaj šole osnovno vodilo pri poučevanju in učenju. *Temeljna načela* spodbudnega učnega okolja v »rednih«, heterogenih oddelkih, v katerih tudi nadarjeni lahko učinkovito realizirajo svoje potenciale, so (Freeman idr., 2010; Istance in Dumont, 2010):

- Učenci so aktivni udeleženci učnega procesa, aktivno sodelujejo pri izgradnji in nadgradnji znanja ter izkušenj v coni bližnjega razvoja (Vigotski, 1977), osrednja vloga učiteljev pri tem je, da organizirajo učenje.
- Učno okolje je socialno in inkluzivno, v katerem potekajo strukturirane učne interakcije, raznovrstne učne dejavnosti, temelječe na avtentičnem/aplikativnem in sodelovalnem učenju.
- Učno okolje omogoča razvoj temeljnih spretnosti in veščin za 21. stoletje – 4-K: kritično mišljenje in inovativnost, komunikacija, kolaboracija/sodelovanje in kreativnost.

- Učitelji se zavedajo pomembnosti motivacije učencev in temeljne vloge čustev pri učnih dosežkih.
- Učno okolje je personalizirano, občutljivo za individualne razlike učencev, vključno za njihovo predznanje.
- Učno okolje oblikuje vzgojno-izobraževalne/učne programe (vsebine), ki temeljijo na prizadevnemu in odgovornemu delu, izzivih za vse, a niso prekomerno obremenjujoči.
- Učna pričakovanja so jasna, strategije ocenjevanja usklajene, velik poudarek je na formativnem spremljanju.
- Močna je horizontalna in vertikalna povezanost med področji znanja in predmeti kot tudi širše z družbo in svetom.

#### **4.2.2 Specifična načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi**

Specifična načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi konkretnije opredeljujejo učno okolje z vidika vrste in obsega vzgojno-izobraževalnih dejavnosti kot tudi z vidika učne podpore ter vloge nadarjenih otrok in učencev, vloge učiteljev, mentorjev idr. odgovornih za vzgojno-izobraževalno delo. Opredeljujejo tudi povezovanje in mreženje ter druge dejavnike, ki so prepoznani kot temeljni za zagotavljanje učinkovitosti in odličnosti formalnega in neformalnega izobraževanja v sodobnih šolskih sistemih.

##### **Fleksibilnost programov izobraževanja**

- Vertikala formalnega in neformalnega izobraževanja (vrtec, osnovna šola, srednja šola, glasbena šola)
- Obvezni in razširjeni program (dodatni pouk, neobvezni izbirni predmeti, obvezni izbirni predmeti/obvezne izbirne vsebine, interesne dejavnosti)
- Tekmovanja in raziskovalne naloge (šolska, regionalna, državna, mednarodna raven)
- Obogatitveni programi in obogatitvene dejavnosti

##### **Skupinska in individualna podpora**

- Skupinska in individualna podpora v okviru pouka
- Individualno mentorstvo na šoli ali zunaj nje (ekspertov, univerzitetnih strokovnjakov, on-line programov in mrež)
- Mreže podpore in sodelovanja (medšolske, regijske, državne, mednarodne, npr. angl. »*Talent Centres*« in »*Talent Points*«)

##### **Uravnoteženost in koherentnost med celostnim razvojem in razvojem na specifičnih področjih**

- Kognitivni, emocionalni, moralni, socialni in psihomotorični razvoj
- Transverzalne veščine (timsko delo, sodelovalno učenje, digitalna pismenost, kritično mišljenje, ustvarjalnost/kreativnost, iniciativnost, reševanje problemov, ocena tveganja, sprejemanje odločitev, komuniciranje, konstruktivno uravnavanje čustev itd.)
- Psihosocialni (sprejetost, samozavest, samoodgovornost) in karierni razvoj

##### **Fleksibilnost didaktičnih pristopov in učnih gradiv**

- Didaktične strategije, temelječe na samostojnem učenju v učnih skupinah ali individualno

- Tiskana, digitalna (besedilo, video idr.) učna gradiva za nadarjene
- Aktualna in avtentična gradiva iz javnih virov (knjižnice, inovativna podjetja, gradiva s konferenc in kongresov: raziskave, projekti)
- Gradiva in pripomočki, ki jih ponuja trg (LEGO robotika, odlične knjige za mladino – leposlovje, strokovne publikacije idr.)
- On-line (spletni) programi za nadarjene

### **Ustvarjalnost/kreativnost**

- Razvijanje štirih temeljnih dimenzij ustvarjalnosti/kreativnosti (Cropely, 2001):
  - a) splošnega (metakognicijsko in kritično mišljenje, zmožnost argumentiranja in logičnega mišljenja, spretnosti analiziranja in sintetiziranja) in specifičnega znanja (mojstrstvo na posameznih področjih, kreativno mišljenje)
  - b) spretnosti kreativnega mišljenja in delovanja (spretnosti elaboracije, akomodiranja, restrukturiranja, fluentosti, prepoznavanja in definiranja problemov, metakognitivnih procesov – planiranje, spremljanje, reflektiranje lastnega učenja itd.)
  - c) motivacije (radovednost, tveganje napačnega odgovora, eksperimentiranje, želja po novosti, sprejemanje izzivov)
  - č) osebnostnih značilnosti (unikatnost, neodvisnost, odprtost za nove ideje, izkušnje in avanture, toleranca do dvoumnosti, osebnostna trdnost, pozitivna samopodoba)
- Učenje ob raznolikih, raziskovalnih, inventivnih učnih dejavnostih, učenje z odkrivanjem, spraševanjem, s pomočjo fantazije itd.
- Razvijanje prilagodljivosti in pripravljenosti za vseživljenjsko fleksibilnost
- Razvijanje optimalne samoizpolnitve (angl. *self-fulfilment*) in zadovoljstva

### **Diferenciacija, individualizacija, personalizacija poučevanja in učenja**

- Razvijanje, širjenje in poglobljanje znanja ter višjih ravni mišljenja
- Razvijanje ustvarjalnosti/kreativnosti, odličnosti in izjemnih dosežkov, pri čemer izkazujejo posebne talente
- Negovanje posebnih sposobnosti in močnih interesov
- Raznovrstnost ponudbe (virov, metod, oblik, tempa, ravni zahtevnosti, načina predstavitve dosežkov idr.) in svoboda izbire

### **Hitrejša napredovanje – akceleracija (predmetna in razredna akceleracija) (glej razdelek 4.3.3)**

### **Aktivna vloga, samostojnost, avtonomna odgovornost**

- Uveljavljanje učenja z raziskovanjem in problemskega, sodelovalnega, projektnega pouka
- Uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji

### **Formativno spremljanje, preverjanje in ocenjevanje**

- Vključenost učenca v vse faze vzgojno-izobraževalnega dela (od načrtovanja do spremljanja in evalvacije)
- Sprotna, kvalitativna povratna informacija
- Spremljanje in evalvacija dosežkov, zbiranje dokazil



### **(Samo)evalvacija in (samo)regulacija učenja**

- Refleksija in metakognitivni procesi

### **Sodelovanje deležnikov, horizontalna in vertikalna usklajenost**

- Formalno (sistemsko) in neformalno vertikalno (vrtci, osnovne šole, srednje šole, fakultete, inštituti itd.) in horizontalno (medpredmetno) povezovanje
- Skrb za sprejetost nadarjenih v okolju

Skladno z dinamičnim interaktivnim modelom vzgojno-izobraževalne podpore nadarjenim (Ziegler, 2012) uspešnost realizacije temeljnih in specifičnih načel, ki zadevajo neposredno učno okolje, redno spremljamo in evalviramo ter glede na ugotovitve uravnavamo proces poučevanja in učenja. Ta mora temeljiti predvsem na **samostojnem učenju** in **raziskovanju**, ki se odvija v manjših skupinah, dvojicah ali individualno. Pri vsem tem igrajo, poleg učiteljev in mentorjev, pomembno vlogo tudi vodstveni delavci, pedagoški koordinatorji za delo z nadarjenimi in šolski svetovalni delavci. Učenci sami morajo biti aktivno vključeni v posamezne faze učnega procesa, vključno v spremljanje svojega napredka, kar teče po načelih formativnega spremljanja.

Za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi lahko šole razvijejo svoje kazalnike kakovosti, lahko pa uporabijo že oblikovane (Kazalniki kakovosti za srednje šole, 2011; Kazalniki kakovosti za osnovne šole, 2015; Bezić, 2015; 2015a). Pri vrednotenju napredka posameznega učenca sta pomembna formativno spremljanje in končna evalvacija uspešnosti PeNaD oz. OIN za vsakega posameznega učenca, kar je v domeni učiteljev in OUZ.

#### **4.2.2.1 Najpomembnejših dvajset psiholoških načel za delo z nadarjenimi**

Ker sta poučevanje in učenje močno povezana s socialnimi in vedenjskimi dejavniki človeškega razvoja, vključno s spoznavanjem, motivacijo, socialno interakcijo in sporazumevanjem tudi psihologija omogoča temeljni vpogled v učinkovito poučevanje, razredno okolje, ki spodbuja učenje, in v primerne načine ocenjevanja, vključno s podatki, testi in merjenji ter raziskovalnimi metodami, ki so za prakso zelo sporočilni. Stanovska organizacija ameriških psihologov (APA – angl. *American Psychological Association*), oziroma njena Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju (angl. *Coalition for Psychology in Schools and Education*) je na nacionalni ravni za pomoč učiteljem pri delu z nadarjenimi oblikovala dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole (APA, 2017; Jurišević, 2018). Načela so razdeljena v pet področij psihološkega delovanja, in sicer 1) kako učenci mislijo in se učijo, 2) kaj učenca motivira, 3) zakaj so socialni kontekst, medosebni odnosi in dobro čustveno počutje pomembni za učenčevo učenje, 4) kako najbolje voditi razred ter 5) kako lahko učitelji ocenijo učenčev napredek. Vsako načelo je poimenovano in opisano, podprto z ustrežno literaturo ter obravnavano z vidika njegove praktične uporabnosti za delo z nadarjenimi v razredu. Navajajo naslednja najpomembnejša načela:

1. Prepričanja ali zaznave učencev o inteligentnosti in sposobnostih vplivajo na njihove spoznavne procese in učenje.
2. Predznanje učencev vpliva na njihovo učenje.
3. Učenčev spoznavni razvoj in učenje nista omejena s splošnimi fazami razvoja.
4. Podlaga za učenje je kontekst, zato prenos učenja v nove kontekste ni spontan, ampak ga je treba spodbuditi.
5. Pridobivanje dolgoročnega znanja in spretnosti je v veliki meri odvisno od prakse.

6. Jasna, pojasnjevalna in pravočasna povratna informacija učencem je pomembna za učenje.
7. Samouravnavanje učencev pomaga pri učenju. Spretnosti samouravnavanja se je mogoče naučiti.
8. Učenčevo ustvarjalnost je mogoče spodbujati.
9. Učenci bolj uživajo pri učenju in so uspešnejši, kadar so bolj motivirani notranje kot zunanje.
10. Učenci dlje vztrajajo pri zahtevnejših nalogah in globinsko procesirajo informacije, takrat ko jih vodijo cilji obvladovanja namesto cilji dosežkov.
11. Pričakovanja učiteljev do učencev vplivajo na priložnosti, ki jih učenci posvečajo učenju, motivacijo učencev in njihove učne dosežke.
12. Kratkoročni cilji, ki so specifični in zmerno zahtevni, krepijo motivacijo bolj kot dolgoročni cilji, ki so splošni in prezahtevni.
13. Učenje poteka znotraj različnih socialnih kontekstov.
14. Medosebni odnosi in sporazumevanje so ključni za proces poučevanje – učenje, pa tudi za socialni in čustveni razvoj učencev.
15. Dobro čustveno počutje vpliva na učno uspešnost, učenje in razvoj.
16. Pričakovanja o tem, kakšno naj bo vedenje v razredu, in socialna interakcija so naučeni in jih je mogoče oblikovati z uporabo ustreznih načel vedenja in učinkovitim poučevanjem.
17. Učinkovito vodenje razreda temelji na a) visokih pričakovanjih, b) dosledni skrbi za pozitivne odnose in c) zagotavljanju visoke stopnje podpore učencu.
18. Formativno in sumativno ocenjevanje sta pomembna in uporabna načina ocenjevanja, vendar zahtevata različne pristope in razlage.
19. Merjenje spretnosti, znanja in zmožnosti učencev je najbolje izvajati z ocenjevalnimi postopki, ki so psihološko utemeljeni in jih odlikujejo jasno opredeljeni standardi kakovosti ter nepristranskost.
20. Razumevanje rezultatov ocenjevanja je odvisno od jasnosti, ustreznosti in nepristranskosti njegove razlage.

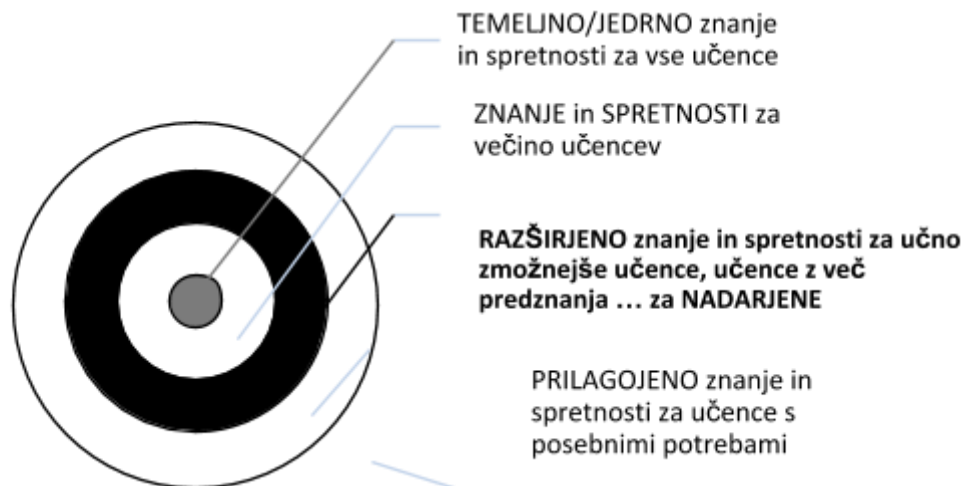
Navedena načela se skoraj v celoti pokrivajo tudi z usmeritvami, zbranimi v delu O naravi učenja v spodbudnem učnem okolju za razvijanje kompetenc za 21. stoletje (Istance in Dumont, 2010), na katero smo se doslej že večkrat sklicevali.

## **4.3 Modeli podpore**

### **4.3.1 Podpora nadarjenim znotraj rednega pouka v heterogenih učnih skupinah**

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi je inkluzivno, temelji na personalizaciji učenja, inkluziji, pristnih medsebojnih odnosih ter visokih pričakovanjih oz. stremenjih k odličnosti (Hopkins, 2007; Istance in Dumont, 2010). Pri tem izhajamo iz opredelitve, da je personalizirano učenje tisto, ki »omogoča relativno samostojno in samoiniciativno učenje, usklajeno z družbenimi in splošnimi nalogami pouka; prizna originalnost osebnosti; podpira učenčeve hobije, želje in potrebe, četudi te nimajo občega pomena« (Pedagoška enciklopedija, 1989, str. 265). Udejanjanje tovrstnega učenja terja, kot je poudaril Miliband (2003), razvoj poučevanja glede na različne tipe učencev, pri čemer so pomembni tudi talenti, ki smo jih dolžni skrbno negovati in omogočati njihovo optimalno uresničevanje.

Podpora pri realizaciji potencialov nadarjenih moramo otrokom in učencem v prvi vrsti zagotoviti v naravnih, heterogenih skupinah v vrtcih in šolah, torej z **notranjo** (Strmčnik, 1993; 2001) ali **koncentrično diferenciacijo** (O'Brien in Guiney, 2001; Visser, 1993) v rednih oddelkih, kasneje pa podporo vse bolj stopnjujemo in kombiniramo z različnimi oblikami in modeli zunaj rednih oddelkov in šol (kot fleksibilna in/ali delna zunanja diferenciacija). Notranjo (Strmčnik, 1993; 2011) in/ali koncentrično diferenciacijo (O'Brien in Guiney, 2001) izvajamo na način, ki omogoča doseganje temeljnega znanja in bistvenih spretnosti za vse učence, omogoča znanje in spretnosti za večino učencev, za nadarjene pa tudi razširjeno in prilagojeno znanje in spretnosti (glej več v spodnji grafični ponazoritvi).



Slika 4: Koncentrična diferenciacija – prikaz ravni znanja po učnih skupinah (prirejeno po O'Brien in Guiney 2001, str. 15)

Temeljno vodilo pri načrtovanju poučevanja in učenja nadarjenih učencev so njihove učne idr. značilnosti, saj se te v procesu poučevanja in učenja odražajo na svojstven način in odločujoče vplivajo na proces učenja in učne dosežke (glej več v razdelku 3.1). Učne značilnosti, kot so zmožnost sklepanja, hitrost usvajanja znanja, logično, divergentno, kritično mišljenje, kreativnost, radovednost, visoka raven aspiracij itd., so podlaga za oblikovanje PeNaD oz. OIN, ki vsebujejo *skupni* vzgojno-izobraževalni del (predpisani del kurikula za razred) in *personalizirani* del, ki je lasten le posameznemu nadarjenemu učencu in ustreza njegovim zmožnostim, aspiracijam, interesu, tempu idr. značilnostim. Pri oblikovanju teh opredelimo, pri katerih vsebinah bo učenec razširil in poglobil znanje, kateri didaktični pristopi, oblike dela in načini učenja bodo prevladujoči, katere ravni znanja naj bi/bo učenec dosegel itd. V primeru prenizke ravni aspiracij moramo to glede na zmožnosti posameznega učenca dvigniti z ustreznimi učnimi izzivi – te zagotovimo z različnimi diferenciacijskimi ukrepi, ki spodbujajo napredovanje v okviru cone bližnjega/proksimalnega razvoja (Vigotski, 1977).

Pri prilagoditvah poučevanja in učenja upoštevamo **diferenciacijske ukrepe** oz. modifikacije širokega spektra splošnih učnih dejavnikov in posameznih didaktičnih elementov. V nadaljevanju predstavljamo cilje in namene štirih temeljnih dejavnikov, ki jih diferenciramo oz. modificiramo (Griffin in Shevlin, 2007).

- *Učno okolje*: Cilj je zagotoviti primerne učne izzive in spodbuditi učence k maksimalnemu razvoju njihovih zmožnosti, k sprejemanju tveganja, gradnji in nadgradnji znanja ter spretnosti. Pomembno je zagotoviti spodbudno emocionalno klimo (varno, podporno, fleksibilno) s številnimi komunikacijskimi priložnostmi, primerno fizično ureditev, konkretne izkušnje in gradiva za spodbujanje učenja.
- *Učne vsebine*: Cilj je graditi bogatejše, bolj raznoliko in organizirano znanje oz. njegove temelje s tem, da dvignemo meje naučenega in uporabo učenčevih zmožnosti.
- *Učni proces*: Cilj je spodbuditi kreativnost in višje ravni kognitivnih spretnosti ter produktivno uporabo in upravljanje pridobljenega znanja.
- *Učni izdelki/dosežki*: Cilj je dati učencem priložnost, da ustvarijo produkte/dosežke, ki odražajo njihove celostne zmožnosti (Griffin in Shevlin, 2007).

Pri posameznem nadarjenem učencu glede na področje nadarjenosti, učne značilnosti, raven aspiracije idr. za učenje pomembne značilnosti presodimo, na kakšen način bi kar najbolje realizirali skupne ter individualne učne potrebe in katere *diferenciacijske ukrepe* bi izvedli oz. modificirali. V preglednici, ki sledi, za vsak zgoraj predstavljeni temeljni dejavnik navajamo v levem stolpcu didaktične elemente, ki terjajo določene modifikacije, v desnem pa nakažemo možne načine njihove modifikacije oz. prilagoditve.

**Tabela 3: Diferenciacijski ukrepi ter načini modifikacij didaktičnih elementov**

KAJ oz. kateri DIDAKTIČNI elementi (Griffin in Shevlin, 2007)	KAKO oz. način modifikacije (Griffin in Shevlin, 2007; Nolimal, 2015)
<p>Učno OKOLJE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usmerjenost na učenca</li> <li>- Neodvisnost in odgovornost</li> <li>- Odprtost</li> <li>- Kompleksnost</li> <li>- Aktivnost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usmerjenost na učenca z vključevanjem njegovih interesov, idej, talentov, ustreznega učnega dialoga</li> <li>- Neodvisnost in odgovornost s sprejemanjem učenčevih iniciativ, osebne odgovornosti za učenje (samostojno skupinsko/parno/individualno učenje)</li> <li>- Odprtost z vključevanjem različnih avtentičnih, tiskanih, digitalnih, raziskovalnih gradiv, virov, sodelavcev, idej, rešitev</li> <li>- Kompleksnost z vključevanjem različnih medijev, metod, virov, nalog, medpredmetnih virov, glede na različne tipe</li> <li>- Aktivnost skozi različne skupinske, parne in individualne učne oblike in različne šolske ter avtentične prostore;</li> <li>- Manj voden, individualni/skupinski/plenarni pouk in učenje, kompleksnejše učno gradivo in viri, raznovrstne ustne/vizualne/avditivne/taktilne učne dejavnosti</li> </ul>
<p>Učne VSEBINE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abstraktnost</li> <li>- Kompleksnost</li> <li>- Raznolikost</li> <li>- Metode raziskovanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Večja abstraktnost s premikom od dejstev, definicij in opisov h konceptom, odnosom med ključnimi koncepti ter njihovi medsebojni povezanosti</li> <li>- Večja kompleksnost s premikom k medsebojnim odnosom in povezanostjo med vsebinami</li> <li>- Večja raznolikost z razširitvijo učnih gradiv (tiskani,</li> </ul>

	<p>digitalni, video) onkraj predpisanih učbenikov</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Učenje postopkov in procedur ter metod raziskovanja, delujočih na posameznem področju</li> </ul>
<p>Učni PROCES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Višje ravni mišljenja</li> <li>- Kreativno mišljenje</li> <li>- Odprto mišljenje</li> <li>- Skupinska interakcija</li> <li>- Spremenljiv tempo</li> <li>- Raznoliki učni procesi</li> <li>- Refleksija (metakognitivni procesi) in poročanje</li> <li>- Svoboda in izbira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Višje ravni mišljenja z vključevanjem kognitivnih izzivov (produktivno/ustvarjalno, kreativno, metakognicijsko učenje), vključevanjem bolj odprtih/sestavljanih vprašanj in navodil, s premikom od odgovorov na vprašanja »kaj«, »kako« itd.</li> <li>- Kreativno mišljenje z vključevanjem domišljije, intuitivnih pristopov in tehnik viharjenja možganov</li> <li>- Odprto mišljenje s spodbujanjem sprejemanja tveganja, več možnih strategij reševanja problemov in iskanjem različnih možnih odgovorov</li> <li>- Skupinska interakcija z medsebojnim spodbujanjem učencev z visokimi sposobnostmi in visoko motivacijo v učnem procesu (skupinska/parna interakcija), z vključevanjem občasnega tekmovanja in/ali sodelovanja</li> <li>- Spremenljiv tempo s hitrostjo, npr. hitrejši tempo za naloge na nižjih ravneh mišljenja in počasnejši za naloge na višjih taksonomskih ravneh</li> <li>- Raznoliki učni procesi/dejavnosti z akomodiranjem različnih učnih stilov, npr. zagotavljanje vizualnih, avditivnih virov in priložnosti za konkretne aktivnosti;</li> <li>- Refleksija (metakognitivni procesi) in poročanje s spodbujanjem učencev k ozaveščenemu učenju, zmožnosti opredelitve/artikulacije vzrokov ali rešitev problema oz. vprašanja</li> <li>- Svoboda in izbira z vključevanjem učencev v izbiro ciljev, metod, vrste dosežkov in okolij</li> </ul>
<p>Učni IZDELKI/DOSEŽKI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realni/avtentični problemi</li> <li>- Realno/avtentično občinstvo in oblika predstavitve</li> <li>- Realni datum</li> <li>- Transformacije (vrste dosežkov in predstavitev)</li> <li>- Vrednotenje, evalvacija in samoevalvacija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realni/avtentični problemi z vključevanjem avtentičnih in relevantnih nalog, raziskav itd. glede na konkretno zadolžitev</li> <li>- Realno občinstvo in oblika predstavitve z vključevanjem občinstva in oblik predstavitve glede na produkt/dosežek, npr. vključimo drugega učenca ali skupino učencev, lokalno skupnost ali druge interesne skupine oz. posameznike, vključimo obliko predstavitve, kot so kviz, delovni list, vremenska napoved itd.</li> <li>- Realni datum s spodbujanjem časovnega vodenja in realističnim načrtovanjem, npr. napoved vremena za občinski radijski program</li> <li>- Transformacije z vključevanjem novih in izvirnih oblik manipulacije, npr. vizualna predstavitev zgodovinskega dogodka</li> <li>- Vrednotenje, evalvacija in samoevalvacija</li> </ul>

	produkta/dosežka in procesa s pomočjo avtentičnih in za dosežek relevantnih kriterijev
--	----------------------------------------------------------------------------------------

Oblikovanje in izvajanje PeNaD oz. OIN temelji na dogovorjenih ciljno-vsebinskih in didaktično-metodičnih prilagoditvah (glej predloge v zgornji preglednici), ki so za šole podlaga za organizacijo poučevanja in samostojnega individualnega ali skupinskega učenja kot tudi za učne usmeritve in podporo. Pri tem šole zagotovijo raznoliko in bogato učno okolje, ki omogoča učenje tudi zunaj razreda in šole, bodisi v virtualnem ali naravnem okolju in avtentičnih situacijah. Več o PeNad in OIN glej v razdelku 4. 3. 6.

### 4.3.2 Podpora nadarjenim zunaj rednega pouka – obogatitveni programi in dejavnosti

Oblike in modeli podpore v spodnjih alinejah so obogatitev/dodana vrednost rednemu pouku. Niso obvezni del kurikula, učenci se jih udeležujejo prostovoljno. Raziskave so pokazale, da posebni programi pospešenega in poglobljenega učenja, v katere se vključijo nadarjeni, izrazito prispevajo k optimalnejšemu razvoju nadarjenih. Trajati pa morajo več let (Kulik, 1992; Tieso, 2005).

**Obogatitveni programi** so oblika izobraževalnega programa za visoko motivirane učence. Temeljito poglobljajo in razširjajo znanje obveznega kurikula ali omogočajo usvajanje znanj s področij, ki niso del obveznega vzgojno-izobraževalnega programa šole. Spodbujajo sicer razvijanje različnih pismenosti, predvsem specifično. Praviloma vključujejo tudi dejavnosti za osebno rast (na kognitivnem, emocionalnem, socialnem, moralnem področju). Pogosto so povezane z zabavo in športno aktivnostjo. Trajajo najmanj 35 ur letno v strnjenih ali porazdeljenih obdobjih. Lahko trajajo več let. Lahko potekajo na šoli ali v zunanjih ustanovah, tudi v tujini. Vedno se zaključijo s kreativnim izdelkom, storitvijo, nastopom, tekmovanjem. Učenec pridobi potrdilo o obiskovanju programa in dosežkih. Lahko potekajo individualno ali v skupinah. Skupine so lahko starostno homogene ali heterogene. Njihove glavne značilnosti so prostovoljno sodelovanje, interesna homogenost skupin in visoka motiviranost udeležencev. Osrednje pedagoško načelo je aktivna vloga učenca pri načrtovanju in izvajanju ter vrednotenju dejavnosti in svojega napredovanja. Poleg omenjenega pa tudi optimalna zahtevnost in kompleksnost nalog, samostojnost, odgovornost učenca za rezultate učenja, eksperimentalno, raziskovalno in projektno delo ter problemsko učenje. Vsebina je praviloma močno povezana z realnimi in aktualnimi problemi na določenem znanstvenem, strokovnem, umetniškem ali humanitarnem področju (Bezić, 2012a). Tipične organizacijske oblike obogatitvenih programov so sobotne šole, poletne šole, raziskovalni tabori, otroške ali dijaške akademije, umetniške kolonije, festivali, umetniške šole, strnjene priprave na tekmovanja in nastope ipd. (Gyori, 2013).

*Priporočljivo je, da* organiziramo tudi obogatitvene programe, v katere se lahko vključijo tudi učenci oz. dijaki drugih šol. Izvajajo jih lahko mentorji šole, pa tudi kompetentni zunanji strokovnjaki in umetniki (primer ESS projektov – RaST in SKOZ, MIZŠ, 2017–2020). Lahko jih organizirajo tudi druge pristojne ustanove – fakultete, inštituti, centri, kulturne ustanove ipd.

**Vsak identificirani nadarjeni učenec osnovne šole naj ima možnost sodelovati vsako leto vsaj v enem obogatitvenem programu v obsegu najmanj 35 ur, srednješolec pa 70 ur.** Uspešno zaključeni uradno verificirani obogatitveni programi se lahko priznajo kot opravljene obveznosti v okviru

predmeta ali izbirnega dela vzgojno-izobraževalnega programa v skladu z zakonodajo in internimi šolskimi akti.

**Obogatitvene dejavnosti** so namenjene razširjanju in preverjanju interesov, širijo obzorje in omogočajo lažje odločanje za vključitev v določen obogatitveni program. Trajajo od ene ure (npr. predavanja, delavnica) do osem ur (obisk sejma, predstave, koncerta, delavnice). Lahko so del obogatitvenega programa, organizirajo jih strokovni delavci šole v okviru razširjenega programa osnovne ali srednje šole (v okviru interesnih dejavnosti ali obveznih izbirnih vsebin). Dejavnosti morajo biti dostopne vsem učencem, še posebej pa nominiranim in identificiranim nadarjenim učencem.

#### **4.3.2.1 Kaj je dodana vrednost obogatitvenih programov in dejavnosti za nominirane in identificirane nadarjene**

Obogatitvene dejavnosti in programe razumemo kot vsebine, ki jih za nadarjene izvajamo:

- zunaj pouka v šoli ali drugje, v organizaciji šole ter v (so)organizaciji šole in drugih ustanov, društev ali oseb; izjemoma se izvajajo v času pouka;
- v bolj homogenih, običajno manjših skupinah ali individualno;
- z namenom doseganja čim višje stopnje personalizacije oz. čim boljšega sledenja vzgojno-izobraževalnim potrebam posameznikov znotraj skupine nominiranih in identificiranih nadarjenih;
- odprtost učnih ciljev in vsebin: programske vsebine so odprte, so okvirno določene, sooblikujejo jih učenci skupaj z mentorji;
- fleksibilno: izbiramo fleksibilnejše, manj formalne oblike in metode vzgojno-izobraževalnega dela.

Različni obogatitveni programi in dejavnosti nadarjenim omogočajo:

- širjenje interesov, npr. obogatitveni triadni model tipa 1 po Renzulliju je namenjen spoznavanju učencev z raznolikimi disciplinami, temami, poklici, hobiji, osebami in dogodki;
- poglobljanje s pomočjo raziskovalnih aktivnosti in razvijanja kreativnih produktov, znanj in spretnosti v manjših skupinah ali individualno, npr. obogatitveni triadni model tipa 3 po Renzulliju, ki učencu omogoča preizkušnjo svojih interesov, znanj, miselnih veščin in kreativnih rešitev po zgledu na poklicnega strokovnjaka;
- razvoj procesnih spretnosti v skupini, npr. obogatitveni triadni model tipa 2 po Renzulliju, ki zajema pet kategorij: 1) ustvarjalno mišljenje, reševanje problemov in kritično mišljenje, 2) čustveni in moralni razvoj, 3) širok obseg strategij učenja, 4) veščine za učenje zahtevnejših gradiv in 5) veščine pisnega in govornega izražanja ter vizualne komunikacije, s poudarkom na opolnomočenju na področjih, na katerih njihov razvoj ni sinhron;
- občasno združevanje v bolj homogene skupine glede na sposobnosti in interese, kar omogoča večjo učinkovitost in kakovost učenja, socialno in čustveno podporo ter sprejetost, pa tudi realizacijo drugih ciljev, predstavljenih v razdelku Cilji/namen vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi;
- učenje in druženje v formalnem in manj formalnem učnem okolju;
- personalizacijo učenja, mentorski pristop in sodelovalno učenje;
- samournavanje učenja, večjo samostojnost učenca, izbirnost in večjo stopnjo sooblikovanja vsebin;

- pridobitev dodatnih kreditov in dokazil o napredku (npr. jezikovni certifikat za štipendije);
- formativno spremljanje in vodenje lastnega listovnika.

Za uravnotežen in celovit razvoj ter realizacijo svojih potencialov nadarjeni potrebujejo sistematično podporo v osebnem in socialnem ter kariernem razvoju. Zanj je treba poskrbeti v okviru izvajanja vsakega obogatitvenega programa. *Lahko pa je specifični program za osebni in socialni razvoj poseben obogatitveni program.*

*Sistematična podpora naj bo usmerjena v razvijanje kognitivnih, socialnih in emocionalnih veščin – veščin samouravnavanja čustev (obvladovanje stresa, sprejemanje tveganja ipd.), motivacije (notranje in zunanje), vedenja (rezilientnost, dinamičnost, iznajdljivost, odzivnost, prilagodljivost, avtonomnost) ter učenja (kognitivne, metakognitivne strategije). Pomembno je spodbujati tudi njihovo razvojno naravnost (angl. *growth mindset*) in miselno odprtost (tolerantnost do neznanega, ustvarjalnost, kritično mišljenje, radovednost, podjetnost, iniciativnost, inventivnost). Poseben pomen imajo tudi zanje jezikovne in socialne kompetence (*sporazumevanje v svojem in v (več) tujih jezikih, konstruktivno sodelovanje, mreženje, državljanske kompetence, razvijanje osebne in socialne odgovornosti, poguma, avtonomnosti, namenskosti (angl. *purposefulness*), humanitarno in prostovoljno delo*). Razvijajo naj tudi veščine vodenja (komunikacijske veščine, veščine odločanja in reševanja problemov, načrtovanja in organiziranja, vodenja skupin, dejavnosti za razvoj osebnosti in značaja (Karnes in Chauvin, 2005; Malešević, 2008).*

M. Green (2006) in mnogi drugi raziskovalci ugotavljajo tudi nekatere *specifične probleme karijerne orientacije izjemno nadarjenih*, npr. multipotencialnost, in probleme identitete, pospešeni kognitivni razvoj, nezdravi perfekcionizem in stalni stres zaradi visokih pričakovanj pomembnih drugih, probleme odločanja za karierni razvoj izjemno nadarjenih žensk itd. Mnogi izjemno nadarjeni potrebujejo svetovalno pomoč in podporo v načrtovanju svojih kariernih poti. Več o svetovanju nadarjenim glej v razdelku 4.3.4.

K celovitemu in uravnoteženemu razvoju nadarjenih prispeva sistematično podpiranje razvoja njihove čim višje funkcionalne pismenosti na najvišji uporabni ravni (npr. politična, religijska, tehnološka, kulturna, medkulturna, finančna pismenost).

#### **4.3.2.2 Preglednica možnih obogatitvenih programov in dejavnosti**

S preglednico obogatitvenih programov in dejavnosti v tabeli 4 želimo spodbuditi šole, da med njimi prepoznajo že do sedaj uspešno izvajane programe in dejavnosti, ter jih spodbuditi za razvijanje novih. Posebej pa želimo izpostaviti, da tudi za izvajanje obogatitvenih programov veljajo nameni, cilji, splošna in specifična pedagoška in psihološka načela ter priporočeni diferenciacijski ukrepi in načini modifikacij didaktičnih elementov, ki so bili predstavljeni v razdelkih 4.1, 4.2 in 4.3.

Še posebno pomembno je upoštevati, da naj bodo cilji, vsebine in načini vzgojno-izobraževalnega dela personalizirani v največji možni meri.



Tabela 4: Primeri obogatitvenih programov in dejavnosti

Obogatitveni programi	Obogatitvene dejavnosti
<p><b>IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Filmska/gledališka šola</li> <li>- Glasbeni, plesni idr.</li> <li>- Tabori (raziskovalni, umetniški, plesni, likovni idr.), sobotne šole, kolonije</li> <li>- Mednarodne šole</li> <li>- Poletne šole univerz, fakultet, inštitutov ali društev</li> <li>- Teorija znanstvenega spoznavanja, metodologije znanstvenega raziskovanja (prim. program mednarodna matura)</li> <li>- Priprava na akceleracijo</li> <li>- Vzoredne učne skupine (<i>pull-out</i>)<sup>10</sup></li> <li>- Obiskovanje pouka/predavanj na višji izobraževalni stopnji, udeležba na vajah/eksperimentalnem delu</li> <li>- Izobraževanje na daljavo (on-line tečaji)</li> <li>- Filozofija za otroke</li> </ul> <p><b>TEČAJI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jezikovni, npr. strokovni jezik; ustvarjalno pisanje</li> <li>- Debatnih tehnik, govorništva, hitrega branja, javnega nastopanja</li> <li>- Računalniškega programiranja, robotike</li> <li>- Uporabe ali izdelave e-gradiv</li> <li>- Za pripravo webinarjev</li> <li>- De Bonovih tehnik ustvarjalnega mišljenja,</li> <li>- Improvizacijskega gledališča</li> <li>- Modelarstvo</li> <li>- Tečaji/programi za samospoznavanje, osebni in socialni razvoj (razvoj rezilientnosti, prepoznavanje lastnega sloga spoznavanja in učenja, razvijanje komunikacijskih in socialnih veščin, mediacija, reševanje konfliktov, sprejemanje različnosti (ranljivih skupin, drugače mislečih in drugih kultur), občutljivost na probleme, voditeljske veščine)</li> <li>- Tečaji/programi za razvijanje podjetnosti, inovativnosti, ustvarjalnosti, npr. kreativne</li> </ul>	<p><b>OBISKI IN OGLEDI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vodeni ogledi galerij, opernih, gledaliških, plesnih, filmskih, glasbenih predstav, koncertov, festivalov</li> <li>- Ekскурzije</li> <li>- Obisk institucij in podjetij</li> </ul> <p><b>DELAVNICE</b></p> <p><b>KONFERENCE, POSVETI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Udeležba na predavanjih</li> <li>- Udeležba na strokovnih in znanstvenih konferencah</li> </ul> <p><b>NASTOPI in PRIREDITVE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nastopanje na dogodkih na šoli ali v okolju: prireditve, okrogle mize, diskusijske skupine, plesne in gledališke predstave, razstave</li> </ul> <p><b>MISELNI IZZIVI (miselne in družabne igre, naloge)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Miselne in družabne igre za razvoj strateškega mišljenja (šah, sudoku idr.)</li> <li>- Reševanje nalog mednarodnih raziskav (TIMSS, PIRLS, PISA)</li> <li>- Učenje argumentiranja</li> <li>- Učenje strategij reševanja problemov</li> </ul> <p><b>DRUGE DEJAVNOSTI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanitarne dejavnosti (prostovoljstvo, delovne brigade, solidarnostne akcije, pomoč vrstnikom pri učenju)</li> <li>- Pogovor z uveljavljenimi avtorji, izumitelji, raziskovalci</li> <li>- Priprava prispevkov za medije: video, radio, časopis, TV-oddaje – promocijska gradiva, predstavitve</li> <li>- Raziskovanje biografij velikih osebnosti iz različnih področij</li> </ul> <p><b>DRUGO</b></p>

<sup>10</sup> Pull-out programi oz. programi izobraževanja v vzporednih učnih skupinah – obogatitveni programi, ki se izvajajo nekaj zaporednih tednov v času rednega pouka (torej to ni redni pouk, ampak del programa poteka vedno tudi v času pouka). Gre za izrazito ciljno usmerjenost. Vsebinsko in metodološko gre lahko za različna področja in strategije – raziskovalno delo, eksperimentalno delo, tečaj, priprava gledališke predstave itd., razširitev rednega kurikula in specifična ter zahtevnejša znanja, ki segajo prek ciljev in vsebin rednega kurikula. V njem običajno združijo učence iz različnih oddelkov, lahko tudi razredov. Vodi jih mentor. Trajanje takega programa (okoli 35 ur) sovpada s povprečnim številom tednov pouka. Na tak način se lahko podpre tudi predmetna akceleracija (Fišer in Dovič, 2019).

<p>delavnice</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Učenje učenja, npr. metakognicija, samouravnavanje učenja, recipročno učenje, sodelovalno učenje, mnemotehnike</li> </ul> <p><b>TEKMOVANJA in NATEČAJI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Priprava na natečaje: literarni, likovni, fotografski, filmski, glasbeni, tehniški ipd.</li> <li>- Priprave na tekmovanja v znanju, olimpijade, državna, evropska in svetovna prvenstva</li> </ul> <p><b>RAZISKOVALNI PROJEKTI in drugo RAZISKOVALNO DELO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laboratorijsko in terensko eksperimentalno delo, praksa v raziskovalnem laboratoriju</li> <li>- Tečaj terenskega zbiranja podatkov, uporabe arhivskih gradiv</li> <li>- Raziskovalna naloga, npr. reševanje avtentičnih problemov, reševanje problemov prihodnosti</li> <li>- Individualni in/ali šolski učni/raziskovalni projekti</li> <li>- Projekti v povezavi z gospodarstvom</li> <li>- (mednarodne) šole in tabori (raziskovalni, umetniški, plesni, likovni idr.), sobotne šole, kolonije</li> </ul> <p><b>DRUGI PROJEKTI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mednarodni dijaški projekti (izmenjave)</li> <li>- Projektna mreža (povezovanje s talent-točkami, z drugimi šolami ipd.)</li> </ul>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

V katalogu **Obveznih izbirnih vsebin in Interesnih dejavnosti za srednješolce**, ki ga vsako leto na podlagi ponudb različnih zunanjih ponudnikov pripravi Zavod RS za šolstvo, lahko najdemo tudi izjemno bogate programe, ki so dejansko že ali bi lahko prerasli tudi v obogatitvene programe, npr. poletne šole fakultet, raziskovalne tabore, razne dejavnosti za osebni in socialni razvoj, za učenje učenja, za razvijanje kreativnosti (kreativno pisanje, likovne tehnike idr.), tečaje tujih jezikov, gledališke, filmske, novinarske šole, tečaje mediacije, govorništva, medpredmetne ekskurzije itd. Tudi mnoge šole ponudijo svojim dijakom zelo kakovostne podobne programe. Nekatere vanje privabijo tudi nadarjene osnovnošolce (npr. II. gimnazija Maribor, 2015). Svoje programe so nekatere izčrpno predstavile v dveh tematskih številkah revije *Šolsko svetovalno delo* (2015a in 2015b). V zadnjih letih posebne programe za nadarjene učence in dijake organizirajo Center šolskih in obšolskih dejavnosti in dijaški domovi (npr. Dijaški dom Lizike Jančar Maribor). Dejavnosti so objavljene na njihovih domačih spletnih straneh.

**Tudi številne osnovne šole so oblikovale specifične visokokakovostne programe** za delo z nadarjenimi in so jih druga drugi predstavile na zaključnem srečanju razvojnega projekta Zavoda RS za šolstvo v letih 2013–2015 »Pedagoško vodenje in dvig ravni znanja nadarjenih učencev« (Bezić, 2015). V začetku leta 2016 so se nekatere med njimi priključile mreži »EU Talent točk«, ki nastaja v

okviru EU Talent centrov Evropske zveze za visoko nadarjenost – ECHA (EU Talent točke, 2016). Tak center je vzpostavljen tudi v Sloveniji, na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

### 4.3.2.3 Tekmovanja

Posebno vlogo pri spodbujanju razvoja nadarjenih imajo tekmovanja, **saj vplivajo na kakovost znanja, storilnostno motivacijo, prizadevnost, vztrajnost, obvladovanje stresa, socialni razvoj idr.** (prim. Fülöp).

Tekmovanja pomenijo možnosti in priložnosti za spodbujanje potencialov učencev/dijakov, prav tako pa lahko prispevajo k celostnemu osebnemu razvoju učenca/dijaka (razvijanje ustrezne motivacijske usmerjenosti, emocionalnih in socialnih kompetenc, realne pozitivne samopodobe, identitete in samozavesti).

Upoštevati moramo (tudi pri kriterijih za identifikacijo), da vsi nadarjeni učenci ne marajo tekmovati, zato mora biti udeležba na tekmovanju zares prostovoljna. Učitelj naj take učence povabi v priprave za tekmovanje, odločitev o udeležbi pa prepusti učencu. Po drugi strani pa se zlasti nadarjeni na več področjih pogosto udeležujejo preveč tekmovanj, zato morda ne dosegajo odličnosti na nobenem področju. Vloga staršev, učiteljev in mentorjev je, da z učencem načrtujejo, pri katerih predmetih se bo udeležil priprav in tekmovanj, da bo lahko razvijal odličnost na posameznem področju in ne bo preobremenjen.

*Dosežki na tekmovanjih odločajo o identifikaciji, pa tudi o tem, ali bo učenec prejel štipendijo ali ne, zato je še toliko bolj pomembno, da so pravične tudi možnosti, ki jih ima učenec za pripravo nanje. Vloga mentorjev je nepogrešljiva. Tekmovanja in raziskovalne naloge pomenijo tudi priložnost za druženje in ustvarjanje novih socialnih mrež, podpornih za osebni in socialni razvoj, zato bi bilo zaželeno, da se da tudi temu vidiku tekmovanj pomembnejšo težo. V povezavi s pomenom spodbujanja prizadevanj učencev za odlično znanje na eni strani in pomenom ustvarjanja razmer za optimalni razvoj vsakega bi tudi ne smeli omejevati udeležbe mlajših učencev na tekmovanjih iz znanj za starejše. Obratno seveda ne velja. Tekmovanje samo po sebi ni obogatitveni program, je pa priprava nanj. Sam dogodek bi moral biti kakovostna obogatitvena dejavnost.*

Državna tekmovanja so organizacijska oblika za primerjanje znanja, namenjena prepoznavanju učencev, ki na nacionalni ravni in najmanj na ravni svoje (šolske) generacije, zmorejo dokazati odlično znanje z ozirom na učni načrt oz. izjemni talent na določenem znanstvenem, strokovnem, umetniškem, voditeljskem (organizacijskem, humanitarnem) ali športnem področju oz. po Bloomu najvišje taksonomske ravni znanja – evalvacijo ter ustvarjalno in inovativno uporabo znanja. Če povzamemo, naj bi bili cilji državnih tekmovanj v prvi vrsti:

- ustvarjanje priložnosti za sodelovanje in ustvarjanje povezav (socialnih mrež) med izjemno talentiranimi na sorodnem področju ter s tem krepitev njihovega socialnega in kulturnega kapitala (prim. Gagné, Fülöp, Mönks, Piirto);
- izbiranje kandidatov za podeljevanje nagrad ali štipendij za nadaljevanje razvoja njihovega izjemnega talenta v smeri ustvarjanja družbeno pomembnih/vrednih vrhunskih dosežkov in morebitne eminentnosti tudi v mednarodnem prostoru (prim. R. Subotnik – Mega model razvoja nadarjenosti);

- krepitev in spodbujanje celostnega osebnega razvoja in avtonomne osebnosti (v pripravah na tekmovanja – razvijanje kognitivnih, socialnih, komunikacijskih, emocionalnih, motivacijskih strategij, vrednotnega razvoja ter moralnega presojanja).

Državna tekmovanja (na šolski, regijski in državni ravni) naj merijo razširjeno in poglobljeno znanje z ozirom na učni načrt za določeni razred ali letnik, zato menimo, da naj se z vsako ravno tekmovanja stopnjuje delež nalog najvišje taksonomskega ravni, npr.:

- na šolski ravni naj vsaj 2/3 tekmovalnih nalog meri zmožnost uporabe znanja in 1/3 tudi zmožnost vrednotenja in ustvarjalne uporabe znanja;
- na regijski ravni naj vsaj 2/3 tekmovalnih nalog meri zmožnost vrednotenja znanja na podlagi analize in sinteze dobljenih izidov ter 1/3 zmožnost uporabe znanja na ustvarjalen način;
- na državni ravni pa naj vsaj 2/3 tekmovalnih nalog meri zmožnost vrednotenja rezultatov in ustvarjalne uporabe znanja ter 1/3 nalog inovativne zmožnosti učencev.

Vsem učencem mora biti omogočena priprava na tekmovanje s pomočjo mentorjev. Tekmovanja morajo biti razpisana pravočasno (najbolje za naslednje šolsko leto), gradiva za pripravo nanje morajo biti javno objavljena, tako da omogočajo pripravo na tekmovanja vsem učencem in mentorjem. Učencev ni treba prezgodaj spodbujati za tekmovanja, saj npr. otroci v prvih letih osnovne šole niti z velikim trudom ne zmorejo nadoknadi morebitnega primanjkljaja, ki izvira iz neugodnega družinskega okolja in določenih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb itd. Priporočamo, da se tekmovanja organizirajo le za učence od 4. razreda dalje, šele od 6. razreda osnovne šole naprej pa naj potekajo tudi na državni ravni. Za dvojno izjemne učence morajo omogočiti prilagoditve na podlagi odločbe, kakor to velja za nacionalno preverjanje znanja in maturo. Dosežke na državni ali mednarodni ravni upoštevamo tudi pri identifikaciji nadarjenih.

### **4.3.3 Akceleracija oz. pospešeno napredovanje v izobraževalnem programu**

Akceleracija pomeni pospešeno napredovanje v izobraževalnem programu. Učencem omogoča, da se vanj vključijo prej, kot je običajno ali predpisano (npr. vpis v osnovno šolo), ali pa da ga zaključijo prej, kot je predvideno in običajno. Pri odločanju o akceleraciji je treba upoštevati učenčevo pripravljenost (znanje, telesni in duševni razvoj, zrelost) in tudi motivacijo. Upoštevati je treba podporo in/ali ovire v družinskem in šolskem okolju. Collangelo navaja (Collangelo in Assouline, 2009) dve glavni obliki akceleracije – predmetno in razredno.

Predmetna akceleracija (angl. *subject-based acceleration*; talentirani akademsko nadarjeni; učenci praviloma ostajajo s svojimi vrstniki). Sem štejemo preskok pri enem predmetu (angl. *single-subject acceleration*), strnjeni učni načrt (angl. *compacted curriculum*), izobraževanje na daljavo (angl. *distance learning*), posebne pospešene programe za specifično nadarjene, npr. pri matematiki, jeziku itd. (prim. Stanleyjev model, TSM – angl. *Talent Search Programs*; Benbow, 2016; ki opisuje pospešeno učenje določenega predmeta oziroma učni načrt za več let v enem), samostojni projekti z mentorstvom (angl. *independent study/mentoring*), AP programi (angl. *advance placement*) – predavanja določenih predmetov na ravni terciarne stopnje izobraževanja, ki omogočajo pridobivanje vnaprejšnjih kreditnih točk za kasnejši študij ali prednost pri vpisu.

Razredna akceleracija (angl. *grade skipping*; primerna za najbolj intelektualno nadarjene). Za to obliko akceleracije priporočajo preverjanje splošnih intelektualnih sposobnosti in drugih pomembnih dejavnikov (Academic Acceleration, 2007); obvezno je soglasje staršev, pričakuje se tudi njihova

podpora in podpora učiteljev. Sem štejemo zgodnejši vstop v osnovno šolo (angl. *early entrance*), preskok enega ali več razredov in teleskopski model (angl. *grade telescoping*; npr. dve leti v enem letu, npr. do mature v treh letih).

Akceleracija je znanstveno največkrat dokazan pozitivni pedagoški ukrep za izjemno nadarjene učence, če je izpeljana strokovno in s podporo staršev in učiteljev. Jo pa spremlja veliko predsodkov, ki izvirajo tudi iz nepoznavanja novejših longitudinalnih znanstvenih raziskav o njenih posledicah (Assouline in Collangelo, 2009; Benbow, 2016; Collangelo in Assouline, 2009; Lupkowski-Shoplik, Wendy, Behrens in Assouline, 2018). Tudi v Sloveniji ji nismo najbolj naklonjeni (Juriševič, 2012), čeprav nekaterim učencem uspe. V analizi Zavoda RS za šolstvo iz leta 2011 je bilo takšnih učencev v osnovni šoli 0,5 % (Bezić idr., 2011). Razvojni projekt Zavoda RS za šolstvo v letih 2013–2015 (Bezić, 2015), pri katerem je sodelovalo več kot 60 osnovnih šol, pa je pokazal, da je vse več šol, ki med kazalnike kakovosti dela z nadarjenimi štejejo tudi jasno strategijo šole v zvezi z akceleracijo. V razvojnem projektu ZRSŠ v letih 2016–2018 je bilo ugotovljeno, da je za izvajanje akceleracije nujno posebno usposabljanje in izmenjevanje izkušenj med praktiki (Bezić, 2018; Bezić idr., 2019).

V primeru razredne akceleracije zakon že določa, da o njej odloča celotni učiteljski zbor. Potrebno je soglasje staršev. V skladu z spoznanji raziskav IRPA priporočamo, da se pred odločitvijo res temeljito in celostno presodi o pripravljenosti učenca za preskok razreda (Academic Acceleration, 2007). Raziskave namreč kažejo, da je za uspešno akceleracijo potrebno tako preseganje najvišjih pričakovanih standardov znanja pri skoraj vseh predmetih in tudi izjemne kognitivne sposobnosti. Vsa omenjena opozorila je na podlagi mednarodnih raziskav omenjal že Ferbežer (1998). Preskok razreda ni neposredno povezan z identifikacijo nadarjenosti oz. identifikacija nadarjenosti ni pogoj za akceleracijo, čeprav je strokovno povsem upravičeno, da izpeljemo vsaj postopek nominacije in izvedemo psihološko testiranje. Upoštevati tudi moramo, kar kažejo znanstvena spoznanja (Assouline in Collangelo, 2009; Collangelo in Assouline, 2009), da učenci, ki preskočijo razred, potrebujejo vsaj eno šolsko leto posebno podporo staršev, razrednika, učiteljev in svetovalne službe (tudi PeNaD), in tudi ni nujno, da so že v prvem letu enako učno uspešni, kot so bili pred preskokom. V naslednjih letih pa se praviloma ponovno pokažejo kot izjemno akademsko uspešni in praviloma nimajo posebnih socialnih in emocionalnih težav.

Pri akceleraciji, kjer gre za izrazito preseganje standardov pri enem ali več predmetih (praviloma pri enem), je za presojo o primernosti najpomembnejša strokovna presoja učitelja, njegova podpora, visoka motivacija učenca ter soglasje staršev. O njej naj odloča OUZ (novi predlog dopolnitve 62. čl. Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)). Čeprav je smiselno, da tudi takega učenca obravnavamo kot potencialno nadarjenega (nominacija), identifikacija nadarjenosti za preskok pri predmetu ni pogoj.

Zgodnejše všolanje v prvi razred osnovne šole v zakonu o osnovni šoli ni posebej opredeljeno. Ob predlogu staršev za zgodnejši vpis v prvi razred je sedaj treba upoštevati 60.b člen zakona, ki določa, da o zgodnejšem vpisu odloči ravnatelj osnovne šole s sklepom. Ravnateljem priporočamo, da pred odločanjem oblikujejo komisijo za ugotavljanje pripravljenosti, ki po analogiji z odločanjem o predlogu za odložitev šolanja celostno oceni pripravljenost učenca za zgodnejše všolanje. Druga priporočila pa so enaka omenjenim za preskok razreda (Bezić idr., 2019). Naj omenimo še, da raziskave kažejo, da je zgodnejše všolanje dovoljeno v večini evropskih držav in da ima praviloma, če

gre za celovito in pozitivno oceno o pripravljenosti, tudi zelo ugodne in pozitivne učinke na otrokov kasnejši razvoj (Keverski, 2005).

#### **4.3.4 Svetovanje nadarjenim učencem**

Šolski svetovalci so usposobljeni za pomoč učencem pri razvijanju njihovega samozavedanja, razumevanja interakcij z drugimi in da bi postali učinkoviti oblikovalci odločitev za prihodnost (Assouline, Colangelo in Heo, 2012), pri nadarjenih učencih pa je še posebno pomembna njihova vloga pri spodbujanju osebne razvoja in odgovarjanju na njihove socialno-čustvene potrebe. Zato morajo imeti svetovalni delavci široko znanje o nadarjenosti in specifikah, ki jih ta prinaša, in biti dobro izurjeni v svetovalnih veščinah. Pomembno je tudi, da so naklonjeni nadarjenim učencem in tako osebno naravnani v to, da jih podpirajo pri premagovanju številnih notranjih in zunanjih ovir, s katerimi se ti srečujejo pri uresničevanju potencialov ter udejanjanju talentov. V nasprotnem primeru obstaja tveganje, da ostanejo nadarjeni učenci s svojimi težavami za svetovalca »nevidni«. J. S. Peterson (2012) poleg tega poudarja, da je za učinkovito delo s to populacijo treba diferencirati svetovalni pristop, za komuniciranje uporabljati primeren jezik in ustrezno raven abstrakcije, prilagoditi obseg in vrsto ponujenih psihoedukativnih informacij, ki jim lahko pomagajo osmisliti čustvovanje in vedenje ter imeti ob tem primerno svetovalno »držo«.

Svetovalci morajo vedeti, da se nadarjeni učenci razlikujejo med seboj ravno tako, kot se razlikujejo od svojih vrstnikov, in hkrati tenkočutno zaznavati in upoštevati tiste značilnosti, ki jih mnogi avtorji (npr. Lovecky, 2003) poudarjajo kot poteze, skupne mnogim nadarjenim: povečano socialno občutljivost, izjemno čustveno občutljivost, neenakomeren intelektualni in čustveni razvoj, doživljanje drugačnosti, perfekcionizem. Ker se nekateri nadarjeni učenci težko spoprijemajo z neskladnostjo intelektualnega, socialnega in čustvenega razvoja, težje obvladujejo svojo izjemno občutljivost in težko najdejo vrstnike (in včasih tudi odrasle osebe), ki jih resnično razumejo in sprejemajo, potrebujejo večjo pozornost svetovalcev.

V splošnem svetovanje za nadarjene učence v šoli pojmuje tako v smislu izboljševanja oz. kurative kot tudi v razvojnem smislu (Colangelo, 2003). Nadarjeni učenci lahko doživljajo težave, ki zahtevajo takojšnje reševanje problemov ali krizno interveniranje, npr. zaradi medosebnih odnosov z vrstniki, zaradi manjše učne uspešnosti ali doživljanja socialno-čustvenih stisk. Kompetenten svetovalec jih ne bo prezrl, temveč jih bo prepoznal, razumel in tudi vedel, ali gre za težave, ki so pri nadarjenih lahko še posebno izrazite, poznal bo načine, kako se te izražajo v šolskem okolju, in predvsem bo vedel, kako ravnati.

Cilj šolskega svetovalca je tudi pomagati nadarjenim učencem, da se bodo čim bolj polno razvili. O razvojnem svetovanju tako govorimo, kadar svetovalec pomaga izoblikovati šolsko okolje, ki npr. spodbuja in ceni raziskovanje, kritično razmišljanje, ki ponuja priložnosti za umetniško izražanje ipd. Svetovalec lahko nadarjenim učencem pomaga razumeti, da zelo intenzivne čustvene reakcije in velika strast do učenja niso ovire, temveč edinstvene prednosti, ki jih lahko privedejo do odličnosti.

Svetovalci lahko perfekcionističnim otrokom in mladostnikom pomagajo osvetliti pozitivne in negativne vidike perfekcionizma ter jih podpirajo tako pri prepoznavanju vzorcev, ki jih lahko vodijo v

akademski neuspeh in doživljanje distresa, kot pri opremljanju s konstruktivnimi strategijami za obvladovanje negativnih vidikov perfekcionizma (Rostohar, 2016).

Posebna pomena je karierno svetovanje nadarjenim učencem, da razumejo, kako pomembno je pri karierni izbiri upoštevati osebnostne poteze, vrednote, življenjski slog, ne zgolj pričakovano zaposlitev, zato pričakujemo, da bodo temu področju namenili še posebno pozornost.

Enako pomembno kot svetovalno delo z nadarjenimi učenci je tudi svetovanje njihovim učiteljem in staršem, le tako lahko zagotovimo sledenje cilju celovitega razvoja nadarjenih in njihove vsestranske podpore. Da bi bili šolski svetovalci dobro usposobljeni za tako odgovorno in zahtevno svetovalno delo, morajo spremljati strokovno literaturo, imeti možnosti za pridobivanje novih znanj različnih strokovnih izobraževanj, uriti svetovalne veščine v različnih delavnicah. Zavedati se je treba, da je tako kot starševanje nadarjenemu otroku in poučevanje nadarjenih učencev tudi svetovanje izjemno nadarjenim učencem zahteven, a nedvomno zelo zanimiv strokovni izziv.

#### **4.4 Personalizirani načrt vzgojno-izobraževalnega dela in osebni izobraževalni načrt**

Po identifikaciji nadarjenosti osnovna šola učencu ponudi možnost vzgojno-izobraževalnega dela po personaliziranem načrtu dela (PeNaD), srednja šola pa osebni izobraževalni načrt (OIN), ki vključuje tudi elemente PeNaD. Učenec oz. dijak se zanj prostovoljno odloči. PeNaD/OIN spadata v pedagoško dokumentacijo razrednika za načrtovanje diferenciacije, individualizacije in personalizacije vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca oz. dijaka.

Za kakovostno izvajanje dogovorjenih organizacijskih, vsebinskih in didaktičnih prilagoditev pri rednem pouku posameznega predmeta in drugih dejavnostih je odgovoren učitelj, mentor oz. svetovalni delavec, za proces in učne izide pa sorazmerno tudi učenec oz. dijak. Njegovo uresničevanje in uspešnost ovrednotimo najmanj ob polletju in ob koncu šolskega leta. Pedagoški koordinator za delo z nadarjenimi vodi evidenco vseh PeNad oz. OIN na šoli ter celovito analizira njihovo uspešnost.

PeNaD oblikujemo na podlagi *strokovnih izhodišč*, ki zajemajo in povzemajo zbrane podatke o pomembnih značilnostih in ugotovljenih vzgojno-izobraževalnih potrebah nadarjenega učenca (prepoznani vrsti in stopnji nadarjenosti, izjemnih dosežkih, učnih značilnostih in učni uspešnosti, interesih in motivaciji idr.). Strokovna izhodišča hranimo v osebni mapi učenca v svetovalni službi.

*V osnovni šoli* strokovna izhodišča pripravi svetovalna služba v sodelovanju z razrednikom, PeNad pa razrednik v sodelovanju z učencem. *V njem so navedeni okvirni cilji, vsebine, oblike ter metode diferenciacije, individualizacije in personalizacije* pri rednem pouku posameznega ali več predmetov ter dejavnosti razširjenega programa osnovne šole, v katere se bo učenec vključil. Z njim morajo soglašati tudi starši. Potrjuje ga OUZ na predlog razrednika. Če prilagoditve presegajo veljavne pravilnike o šolskem redu in ocenjevanju in učenec v skladu z zakonom pridobi poseben status, PeNad podpiše tudi ravnatelj. Priprava vsakega personaliziranega načrta vzgojno-izobraževalnega dela ter njegovo sprotno spremljanje in evalvacija njegovega uresničevanja naj se razredniku časovno ustrezno ovrednoti (npr. 4 delovne ure). Enako velja tudi za časovno ovrednotenje dela učiteljev, ki izvajajo dogovorjene prilagoditve vzgojno-izobraževalnega dela pri rednem pouku za večje število identificiranih nadarjenih učencev (npr. pet ur letno na učenca)

V *srednji šoli* strokovna izhodišča za OIN z elementi PeNaD pripravi svetovalna služba v sodelovanju z mentorjem. Vsebine PeNaD kot dela OIN oblikuje dijak v sodelovanju z mentorjem in zajemajo *okvirne cilje, vsebine, oblike ter metode diferenciacije, individualizacije in personalizacije* pri rednem pouku posameznega ali več predmetov obveznega in izbirnega dela vzgojno-izobraževalnega programa ter obogatitvene dejavnosti in programe, v katere se bo dijak vključil. Če dijak ni polnoleten, morajo z njim soglašati tudi starši. OIN potrjuje ravnatelj v skladu z zakonom.

Mentorjevo delo za pripravo OIN ter za sprotno spremljanje in evalvacijo naj se časovno ustrezno ovrednoti (npr. 4 delovne ure). To velja tudi za prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela pri rednem pouku za večje število identificiranih nadarjenih dijakov (npr. pet ur letno za dijaka).

## **4.5 Vloga mentorja, pedagoškega koordinatorja in šolske svetovalne službe**

### **4.5.1 Vloga mentorja**

Za razvoj nadarjenih otrok in mladostnikov imajo pomembno vlogo mentorji. Mentorji izvajajo obogatitvene programe, skrbijo za varno učno okolje in zagotavljajo učencem tudi osebno podporo pri njihovem čustvenem, motivacijskem, socialnem in vrednotnem razvoju.

R. Subotnik in M. Bassford (2009) izpostavljata, da je bistvena razlika med mentorjem in učiteljem prav v tem, da v mentorskem odnosu niso v ospredju predvsem vsebinska znanja in veščine pri določenem predmetu ali disciplini, ampak tudi njegove profesionalne izkušnje, profesionalne vrednote in vrline, pa tudi interesi, želje, vrednote in cilji učenca mentoriranca. Uspešni mentorji visoko cenijo pristne medsebojne odnose ter omogočajo največjo možno stopnjo personalizacije učenja. S svojim navdušenjem za učno področje ali vrsto dejavnosti navdušujejo tudi učence, jim pomagajo premoščati motivacijske, vsebinske, metodološke ali tehnološke ovire v napredovanju v smeri visokih ciljev in dosežkov. Podpirajo vztrajnost in prizadevnost učencev, njihove cilje in kriterije uspešnosti. Če je treba, jim pomagajo tudi pri iskanju drugih strokovnjakov, materialnih in finančnih virov, so njihovi svetovalci in zagovorniki. Dobri mentorji so tudi »kritični« prijatelji, ki s konstruktivnimi povratnimi informacijami spodbujajo nadaljnje delo učencev, se ne bojijo intelektualnih konfliktov z njimi, ampak jih pogosto tudi spodbujajo, a tudi pokažejo, kako jih uspešno rešujemo. Učijo učence zmagovati in izgubljati. V različnih obdobjih razvoja učenca in talenta je vloga mentorja različna (Worell, 2019).

Mentorstvo vedno pomeni osebni odnos, zato se lahko izvaja le v manjših skupinah ali individualno. Praviloma naj mentorja izbere učenec sam, seveda pa bo pobudo za mentorsko delo pogosto dal prav učitelj. Ker je tudi mentorsko delo mogoče nenehno izboljševati, naj imajo mentorji čim več priložnosti za to. Uspešni mentorji naj bodo vključeni v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev za mentorsko delo. Veliko primerov kakovostnih mentorskih odnosov je mogoče najti tudi v priročniku o akcelaraciji (Bezić idr., 2019).

V analizi Zavoda RS za šolstvo o uresničevanju koncepta za delo z nadarjenimi v srednji šoli (Bezić, 2012a) je bilo najbolj izpostavljeno prav vprašanje premajhnega spoštovanja in vrednotenja dela mentorjev v našem šolskem sistemu in družbi. Za kakovostno mentorsko delo je v osnovni in srednji šoli poleg materialnih, finančnih in drugih pogojev treba zagotoviti ustrezen normativni položaj



mentorjev. Mentor naj ima priznana zmanjšano učno obveznost – v osnovni šoli za eno pedagoško uro, v srednji šoli pa za dve pedagoški uri tedensko.<sup>11</sup>

#### **4.5.2 Pedagoški koordinator za delo z nadarjenimi**

Za koordinacijo nalog, povezanih z usklajevanjem delovanja vrtca na področju dela z otroki z visokimi potenciali ter nominiranimi in identificiranimi nadarjenimi učenci v šoli, ravnatelj imenuje *pedagoškega koordinatorja za delo nadarjenimi*. V vrtcu in osnovni šoli je to praviloma šolski svetovalni delavec, v srednji šoli pa šolski svetovalni delavec ali kompetenten mentor. Pomembno je, da ravnatelj skrbi tudi za to, da uspešni koordinatorji svoje naloge lahko dolgoročno načrtujejo in kontinuirano izvajajo.

Vloga pedagoškega koordinatorja za delo z nadarjenimi v osnovni in srednji šoli zajema sodelovanje z ravnateljem pri načrtovanju razvojnega in izvedbenih načrtov dela šole na področju dela z nadarjenimi, usklajevanje načrtovanja, spremljanja in vrednotenja PeNaD oz. OIN za nadarjene učence, obogatitvenih programov in dejavnosti, vzpostavljanje sodelovanja med šolami in šolo ter širšim okoljem, prijavljanje na projekte itd. Pomembna naloga koordinatorja je tudi kakovostno sodelovanje vrtca oz. šole s starši (organizacija in izvajanje predavanj, delavnic idr.). S krepitvijo samoevalvacijske kulture bo koordinator praviloma koordiniral in aktivno sodeloval pri ugotavljanju kakovosti dela šole na področju dela z nadarjenimi ter sodeloval pri načrtovanju in izvajanju nadaljnega izobraževanja strokovnih delavcev vrtca oz. šole (Bezić, 2015).

Med kazalnike kakovosti za delo koordinatorja za delo z nadarjenimi so srednje šole (Bezić, 2011b) in osnovne šole (Bezić, 2015) umestile strokovno usposobljenost in voditeljske sposobnosti (znanje, spretnosti, zavzetost) za vodenje projektnega tima šole za delo z nadarjenimi, skrb za vključenost programa dela z nadarjenimi v razvojne in izvedbene načrte šole, povezovanje šole s starši in ustreznimi zunanjimi ustanovami, skrb za ustrezne materialne in tehnične vire za delo (npr. literatura v knjižnici, pripomočki IKT ter sodelovanje pri longitudinalnem spremljanju izobraževalne in poklicne (karijerne) poti učencev. V eni od raziskav (Juriševič, 2015) so koordinatorji (večinoma svetovalni delavci) še posebej izpostavili koordinatorjevo zmožnost biti pedagoški konzulent kolegom ter jih redno seznanjati s strokovnimi novostmi.

Pedagoški koordinator se redno vključuje v nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje za področje vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi ter se udeležuje srečanj koordinatorjev na regijski, vsaj enkrat letno pa tudi na nacionalni ravni. Z novostmi sproti seznanja sodelavce, izvaja predavanja za starše ter po potrebi tudi nominirane in identificirane učence oz. dijake. Srečanja pedagoških koordinatorjev na nacionalni ravni praviloma organizira Zavod RS za šolstvo.

Koordinator vodi evidence o nominiranih in identificiranih nadarjenih učencih, o učencih, ki imajo potrjene PeNaD oz. OIN, spremlja in analizira njihovo izvajanje ter sodeluje pri načrtovanju in izvajanju samoevalvacije dela šole na področju dela z nadarjenimi. Svoje delo usklajuje z ravnateljem šole in opravlja tudi druge naloge v skladu z njegovimi usmeritvami.

---

<sup>11</sup> O zmanjšanju učne obveze odloča minister.

Naloge pedagoškega koordinatorja za delo z nadarjenimi na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda naj bodo sistemizirane. Delež določajo normativi in standardi (v vrtcu/OŠ/SŠ).<sup>12</sup> Pedagoškega koordinatorja naj imenuje tudi ravnatelj v vrtcu. Več o njegovi vlogi in nalogah glejte v razdelku 5.

#### **4.5.3 Vloga šolske svetovalne službe in svetovalnih delavcev na področju dela z nadarjenimi**

*Svetovalni delavec v skladu s Programskimi smernicami za delo svetovalne službe (1999; 2008) in v skladu s svojo svetovalno vlogo izvaja razvojne in preventivne naloge, naloge pomoči ter evalvacijske naloge na petih temeljnih področjih: na področju učenja in poučevanja, telesnega, osebnega in socialnega razvoja ter karijerne orientacije, šolanja in reševanja socialno-ekonomskih težav vseh učencev in tako tudi nadarjenih učencev.*

*Proces prepoznavanja nadarjenih koordinira šolski svetovalni delavec in v njem tudi aktivno sodeluje (razdelek 4). Če šolski svetovalni delavec ni šolski psiholog, organizira s pomočjo zunanjih sodelavcev tudi izvajanje testiranja s psihodiagnostičnimi pripomočki. Svetovalni delavec zbira in hrani osebne in druge podatke, potrebne za identifikacijo nadarjenosti in načrtovanje PeNaD oz. OIN.*

Svetovalni delavec po potrebi sodeluje z razrednikom pri seznanjanju staršev o nominaciji in starše seznanja o rezultatih procesa identifikacije nadarjenosti, sodeluje pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela šole kot celote, pa tudi pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji PeNaD in OIN.

Vloga šolskega svetovalnega delavca se v posodobljenem konceptu v primerjavi s konceptom OŠ iz leta 1999 oz. za srednjo šolo iz leta 2007 ni bistveno spremenila, zato so njegove naloge obširno predstavljene že v več priročnikih (Bezić idr., 2006; Bezić, 2012b; Bezić, 2017).

Poudarjamo le, da naj bi svetovalni delavci še posebno skrbeli za razvojne in preventivne dejavnosti za *spodbujanje celostnega osebnega razvoja nadarjenih (emocionalni, socialni, kognitivni, vrednotni, moralni in telesni razvoj)*, pri čemer morajo biti te praviloma integrirane v redni pouk in razredne ure, v dodatni pouk in individualno in skupinsko pomoč v osnovni šoli ter v obogatitvene dejavnosti in programe. Specifični programi za osebni in socialni razvoj nadarjenih – obogatitveni programi za osebni razvoj – pa naj vključujejo vsebine, kot so vprašanja identitete, samopodobe, razvijanje specifičnih socialnih in komunikacijskih veščin, načrtovanje izobraževalne in poklicne poti idr.

Svetovalni delavci naj se še posebej usposobijo za pomoč učno neuspešnim, dvojno izjemnim ter drugim visoko ranljivim skupinam potencialno nadarjenih in identificiranih nadarjenih učencev (npr. visoka kognitivna in emocionalna vzdražljivost, perfekcionizem, izjemno nadarjeni na več področjih, nadarjeni iz revnih družin, kulturnih manjšin, priseljenci itd.) in naj v skladu s potrebami izvajajo tudi skupinsko ali individualno svetovalno pomoč. Izvajanje svetovalne pomoči po potrebi načrtujemo v PeNaD oz. OIN. Svetovalni delavec izvaja tudi posvetovalno delo z učitelji in mentorji ter svetuje staršem. Več o svetovanju nadarjenim je pojasnjeno v razdelku 4.3.4.

---

<sup>12</sup> Predlog: Delež za sistemizacijo delovnih nalog koordinatorja se opredeli v deležu zaposlitve kot znižana učna obveznost ali znižan normativ za sistemizacijo delovnega mesta svetovalnega delavca. Za izvajanje nalog koordinatorja za delo z nadarjenimi je delež zaposlitve odvisen od števila oddelkov, enak za vrtce, OŠ in SPSI, za gimnazije višji za 10 %, za umetniške gimnazije pa za 20 % (\*o deležu zaposlitve oz. znižanem normativu odloča minister).

## 5 Visoki potenciali predšolskih otrok in ustvarjanje pogojev za spodbujanje njihovega razvoja v vrtcu

Pomembne usmeritve za prepoznavanje in podpiranje optimalnega razvoja predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale, najdemo že v temeljnem programskem dokumentu za vzgojno-izobraževalno delo v predšolskem obdobju – v *Kurikulu za vrtce* (1999). Tam je v uvodu (str. 8) poudarjeno: »Načelo enakih možnosti in upoštevanje različnosti med otroki se uresničuje preko zagotavljanja enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka in upoštevanje individualnih razlik v razvoju in učenju.«

Med cilje *Kurikula za vrtce* med drugimi spadajo: »Pestrejša in raznovrstnejša ponudba na vseh področjih dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih, bolj uravnotežena ponudba različnih področij in dejavnosti, ki hkrati ne onemogoča poglobljenosti na določenih področjih, omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire, ter oblikovanje pogojev za večje izražanje in ozaveščanje skupinskih razlik.« (Str. 10) In še: »Posebno pozornost naj namenijo otrokom, ki so izrazito gibalno nadarjeni, in tistim, ki so gibalno manj spretni. Prve vodijo pri razvoju njihove nadarjenosti, druge pa podpirajo in opogumljajo.« (Str. 30)

Tudi v Beli knjigi (Krek in Metljak, 2011) v četrtem poglavju med drugimi ugotovitvami in predlaganimi rešitvami za predšolsko obdobje poudarjajo, da je z namenom zagotavljanja enakovrednih pogojev za razvoj in učenje vsakega otroka in ob upoštevanju razlik med otroki treba okrepiti dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok in predopismenjevanja oz. porajajoče se pismenosti (npr. širjenje besednjaka, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje, simbolno izražanje, branje knjig, socialne interakcije, drobnogibalne spretnosti, učenje tujega jezika), vse v smeri spodbujanja zmožnosti zgodnjega branja in pisanja, spodbujanja radovednosti, domišljije, raziskovalnega duha in neodvisnega mišljenja (str. 85–88).

V uradnem *mnenju Evropskega ekonomsko-socialnega odbora* (Garcia-Caro, 2013) z naslovom Sprostiti potencial visoko nadarjenih otrok in mladih v EU (podrobneje v poglavju 2.1.1) govorijo o izboljšanju pozornosti do visoko nadarjenih in o previdnosti glede preuranjenega ugotavljanja domnevno visoke nadarjenosti. Kljub temu sta prvo prepoznavanje in psihopedagoško ocenjevanje potencialno visoko nadarjenih učencev še posebno pomembna, saj velja, da kot pri vsakem drugem učencu, ki potrebuje posebno pedagoško podporo, le zgodnje sistematično opazovanje in prepoznavanje visokih potencialov omogoča ustrezen pedagoški pristop ter preprečuje morebitne poznejše primere šolskega neuspeha in osipa. Dejstva pa kažejo tudi, da je v nekaterih evropskih državah obvezna vključitev otroka v vzgojno-izobraževalni program ali vključitev v obvezno šolanje že med 4. in 5. letom otrokove starosti, npr. Nizozemska, Ciper, Poljska (Eurydice, 2009).

Tudi spoznanja nevroznanosti poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja otrokovih potencialov in spodbujanja vzpostavljanja nevronske povezave v možganih z zadostno stimulacijo (Stadelman, 2003). T. Bregant (2012) izpostavlja, da je za psihofizični razvoj predšolskega otroka značilna izredna dinamičnost v nastanku sinaps, razvojna plastičnost (sinapse nastajajo, se krepijo ali izginjajo, kar omogoča hitro učenje) ter mnoga kritična (ranljiva) obdobja razvoja (v razvoju možganov so časovna obdobja, ki omogočajo v tistem času najoptimalnejši razvoj njihovega določenega področja).

Za celoten tempo otrokovega razvoja so značilne velike individualne razlike glede vplivov dednih in okoljskih dejavnikov ter aktualno ali dolgoročno asinhroni profil razvoja. Kognitivni razvoj in učenje nista omejena z razvojnimi mejniki (APA, 2017).

Predšolsko obdobje je za razvoj otrokovih visokih potencialov še posebno pomembno zaradi izrazito intenzivnega in hitrega učenja kot tudi zaradi oblikovanja otrokovega pozitivnega odnosa do učenja. Ta zgodnja otrokova naravnost določa potencial za vseživljenjsko učenje posameznika (Dweck, 2006). Predšolsko obdobje zahteva izrazito personalizirani in odprt pedagoški pristop pri spremljanju in spodbujanju otrokovih visokih potencialov na različnih področjih njegovega dinamičnega razvoja, ki upošteva razvojne in individualne značilnosti posameznika ter ožji in širši socialni kontekst.

## **5.1 Značilnosti predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale**

K splošnim značilnostim nadarjenih otrok in mladostnikov nekateri avtorji še dodajajo tudi znake nadarjenosti mlajših otrok.

L. Silverman (2012) navaja nekatere značilne znake nadarjenosti mlajših otrok: čuječnost v zgodnjem otroštvu, manjša potreba po spanju, dolgotrajneje usmerjena pozornost, visoka stopnja aktivnosti, zgodnje odzivanje na znano osebo, npr. z nasmehom, močnejši odziv na hrup, bolečino oz. frustracijo, preseganje razvojnih mejnikov, izreden spomin, hitro učenje, ki ga spremlja veselje, zgodnji in intenziven napredek v jezikovnem razvoju, navdušenje nad knjigami, nenehna radovednost, izreden smisel za humor, abstraktno mišljenje in sposobnost reševanja problemov, bujna domišljija, občutljivost in sočutje.

P. Torrance (2012) na podlagi študij mlajših otrok opisuje njihovo ustvarjalno vedenje kot občutljivost za probleme, hitro zaznavanje pomanjkljivosti in nelogičnosti v gradivu ter manjkajočih elementov. Izjemno ustvarjalni predšolski otroci pogosteje vidijo situacije iz drugačne, nenavadne perspektive, in jih rešujejo na izviren način. Na visok ustvarjalni potencial predšolskega otroka lahko sklepamo tudi iz otrokovih nenavadnih vprašanj, iz njegovega vztrajnega eksperimentiranja ter njegove bolj kompleksne in dolgotrajne igre.

L. Marjanovič Umek (2013) navaja, da je pri nekaterih predšolskih otrocih opazila visoke govorne zmožnosti, zanimanje za simbole, knjige in branje, radovednost, postavljanje velikega števila vprašanj, bogato domišljijo; ti otroci uživajo v pretvarjanju, imajo dober spomin, prepoznajo humor v situacijah, intenzivno izražajo čustva in doživljajo čustva drugih, raje se igrajo s starejšimi otroki, imajo specifične talente. Ugotavlja, da otroci z visokimi potenciali stalno presegajo razvojne mejnike v primerjavi z vrstniki.

Visoki potenciali otrok se kažejo in včasih že udejanjajo v predšolski dobi na različnih področjih: splošno intelektualnem, govorno-jezikovnem, motoričnem, umetniških, socialnem in čustvenem. Nekateri predšolski otroci tako že zelo zgodaj izkazujejo posebne talente. Sem spadajo zgodnji bralci, izredni pevci ali inštrumentalisti, matematiki, šahisti, konstruktorji, plesalci, športniki idr.

### 5.1.1 Procesi opazovanja znakov visokih potencialov predšolskih otrok

Odrasli oz. vzgojitelj v vrtcu mora stalno opazovati in spremljati napredovanje razvoja vsakega otroka (Fekonja Peklaj, 2011; *Department for Children, Schools and Families* (DSZF, 2010)).

S. Peter Szarka (2014) izpostavlja predvsem nevsiljivost opazovalca kot prednost pri opazovanju vedenja predšolskih otrok, ki ga namenoma izvajajo strokovni delavci vrtca oz. starši, da bi prepoznali otrokove visoke potenciale. Predšolski otrok namreč ni navajen in pripravljen na testno situacijo. Vzgojitelj lahko s starši otroka, ki kaže visoke potenciale, izmenjuje opažanja o njem in prilagaja svoje vzgojno-izobraževalno delo v podporo otrokovemu optimalnemu razvoju in v njegovo dobrobit (Ferbežer, 2005).

Na podlagi znakov, ki kažejo na visoke potenciale otrok, lahko sklepamo tudi na določene vzgojne in izobraževalne potrebe otroka po dodatnih in raznolikih spodbudah – različnih individualiziranih izzivih, dejavnostih in ukrepih. Z opazovanjem znakov in s hkratnimi DIP pristopi lahko oblikujemo celovito oceno tako o otrokovih potencialih kot o njegovih specifičnih vzgojno-izobraževalnih potrebah.

Takšno opazovanje izboljšuje pozornost vzgojitelja tudi za dvojno izjemne predšolske otroke in za druge ranljive skupine otrok, ki kažejo visoke potenciale. Znotraj teh skupin se enako pogosto in zgodaj pojavljajo otroci z visokimi potenciali, katerih razvoj je treba negovati in spodbujati (Ferbežer, 2005).

Raziskave kažejo, da vzgojitelji potrebujejo sistematična usposabljanja za namen prepoznavanja znakov visokih potencialov otrok ter za odzivanje nanje, pred tem pa še ozaveščanje o lastnih (subjektivnih) teorijah o nadarjenosti v predšolskem obdobju (Čotar Konrad, M. Kukanja Gabrijelčič, 2016).

### 5.1.2 Pripomočki za opazovanje in spremljanje razvoja otrok, ki kažejo visoke potenciale

V predšolskem obdobju govorimo o razvojnoprocesni diagnostiki, v okviru katere namerno in sistematično opazujemo ter spremljamo napredovanje otroka v skladu z načeli formativnega spremljanja (APA, 2017), nenehno ponujamo individualizirane učne izzive ter ustvarjamo pogoje za otrokovo aktivno vlogo in participacijo (Rutar, 2013).

Mnogi avtorji navajajo *pripomočke za načrtovano opazovanje, prepoznavanje potencialov in spremljanje otroka*, s pomočjo katerih si ustvarijo celostnejšo sliko o njih. Nekaj jih navajamo v nadaljevanju.

- *Strukturirani anekdotski zapisi*: M. Sutherland (2015) za spremljanje otroka, ki kaže visoke potenciale, predlaga sprotno zapisovanje opažanj o dosežkih otrok na vnaprej definiranih področjih: postavljanje vprašanj, razumevanje, ustvarjalnost, logično razmišljanje, pomnjenje, sodelovanje z drugimi, pripravljenost tvegati itd.
- *Protokol za opazovanje značilnosti*, ki kažejo na visoke potenciale mlajših otrok (npr. holistični pristop *Challenging Young Children* (2018); »The Nebraska Starry Night Protocol«, 1995).

- *Ocenjevalne lestvice za ocenjevanje znakov visokih potencialov otrok* (za vzgojitelje), npr. Tebbs, Kukanja Gabrijelčič, 2018 (v Kukanja Gabrijelčič, Gorela, 2018) in M. Ozbič idr. (2012).
- Drugi pripomočki, kot je npr. »Škatla za radovedne« (Curios Chest), ki je v bistvu diagnostični pripomoček, ki prek dejavnosti z otrokom omogoča identifikacijo in prepoznavanje potencialov in interesov otrok, starih med 4 in 8 let (Peter-Szarka, 2014).

Za ustrezno spodbujanje in podpiranje razvoja predšolskih otrok ne potrebujemo nujno zgodnje identifikacije visokih potencialov oz. uporabe psihodiagnostičnih in drugih standardiziranih instrumentov. Ta je potrebna le, kadar gre za izredne osebnostne in kognitivne posebnosti otroka ali kadar skupaj s starši razmišljamo o zgodnejšem vpisu v šolo.

## **5.2 Spodbujanje razvoja predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale**

Sodobna nevroznanstvena spoznanja poudarjajo holistični pristop, ki sloni na medsebojni povezanosti telesnega in intelektualnega razvoja in blagostanja ter tesne povezanosti emocionalnega in kognitivnega razvoja mlajšega otroka (OECD, 2007). V nadaljevanju predstavljamo nekatere pomembne naloge in vloge strokovnih delavcev vrtca.

### ***Vloga vodstvenih delavcev vrtca in pedagoškega koordinatorja***

Pedagoška skrb za spodbujanje razvoja visokih potencialov predšolskih otrok zahteva od *vodstvenih delavcev vrtca* sistematično spremljanje izvajanja načrtovanega opazovanja otrok in pedagoškega odzivanja strokovnih delavcev nanje. Ta prizadevanja vrtca je treba umestiti v razvojne načrte in samoevalvacijske dokumente, saj lahko prispevajo k dvigu kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih.

Ključne naloge *pedagoškega koordinatorja za vzgojno-izobraževalno delo z otroki, ki kažejo visoke potenciale v vrtcu* (praviloma svetovalni delavec) so: sodelovanje s starši, strokovna podpora strokovnim delavcem vrtca pri opazovanju otrok in izvajanju diferenciranih, individualiziranih in personaliziranih dejavnosti (DIP),<sup>13</sup> podpora pri vodenju listovnikov otrok ter koordinacija dodatnih dejavnosti za spodbujanje visokih potencialov.

### ***Vloga vzgojiteljev***

Če je vzgojiteljevo vzgojno-izobraževalno delo osredinjeno na otroke oz. temelji na pristopih DIP in sistematičnem opazovanju otrok in znakov njihovih visokih potencialov ter na aktivni vlogi otrok v procesu učenja, je dosežen visok standard odzivanja na njihove razvojne in izobraževalne potrebe. Tak pristop je hkrati tudi pomembno zagotovilo, da bo razvoj vseh otrok optimalen, kar je tudi cilj predšolske vzgoje.

Izredno pomembna je vzgojiteljeva vloga pri oblikovanju otrokove slike o sebi kot učečem se subjektu oz. oblikovanju pozitivne učne samopodobe in zavedanja pomena aktivne vloge otroka v procesu zgodnjega učenja (Sutherland, 2008). Avtorica priporoča, da vzgojitelj dejavnost ponudi vsem otrokom v oddelku in ko prepozna visok potencial oz. interes otroka, poveča učni izziv in otroke ob tem podpira pri doseganju učnega cilja.

<sup>13</sup> Diferencirane, individualizirane in personalizirane dejavnosti – več v razdelku 4.

V procesu opazovanja otroka in ponujanja dodatnih učnih izzivov vzgojitelj vodi *listovnik otroka* za spremljanje in dokumentiranje otrokovega napredka. Listovnik otroka priporočajo že v drugem starostnem obdobju oz. od tretjega leta dalje, nujen pa je vsaj leto pred vstopom v šolo. Dopolnjujejo ga tudi anekdotski zapisi vzgojiteljice, opazovalni protokoli in drugi dokazi o napredku, ki jih vzgojiteljica zbira in hrani ločeno (lahko tudi v digitalni obliki) od zbirke izdelkov otroka – *otrokov listovnik* (otrokov portfolio).

*Otrokov listovnik* je njegova last in je del listovnika otroka. Med letom ga otrok praviloma hrani v oddelku vrtca. Vloga vzgojitelja pa je, da otroku pomaga pri zbiranju in vrednotenju lastnih izdelkov. S tem mu pomaga pri samospoznavanju, spoznava pa tudi otrokove razvojne značilnosti, posebnosti, interese, zmožnosti in sposobnosti. V pogovorih s starši pa lahko z njegovo pomočjo utemeljuje svoja opažanja o razvoju otroka, njegova prizadevanja in napredovanje (Stritar in Sentočnik, 2005; Škarič, 2004).

### ***Proces načrtovanja in izvajanja izzivov in dejavnosti DIP ter celovite skrbi za visoke potenciale otrok v varnem in spodbudnem okolju vrtca***

Skrb za celostni razvoj otroka pomeni podpreti otrokov spoznavni, čustveni, socialni, moralni in telesni razvoj, poskrbeti za njegova izrazito močna in šibkejša področja, še posebno če je ta izrazito disharmoničen. Ta dosegamo z diferenciranimi, individualiziranimi in personaliziranimi pedagoškimi pristopi.

Za otroke, ki kažejo visoke potenciale oz. za vse otroke v vrtcu je pomembno upoštevati *načelo individualizacije in personalizacije igre in učenja* kot osnovnih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v vrtcu.

Izjemen pomen za razvoj otrokovih psihičnih funkcij v varnem okolju brez strahu pred neuspehom je *igra v vrtcu*. Še predvsem simbolna igra na zgornji meji ali tik nad območjem bližnjega razvoja otroka,<sup>14</sup> je pomembna podpora razvoju otroka, ki kaže visoke potenciale. Otrok s takšno igro neposredno razvija jezikovno kompetenco, metajezik (Marjanovič Umek, 2001) in samoregulacijo (Bodrova idr., 2013). Igra podpira raziskovalno učenje in razvoj divergentnega mišljenja (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001). Pomembna podpora razvoju je tudi raznovrstno, fleksibilno in po kompleksnosti široko okolje za igro in zgodnje učenje (kontekstualni pogoji ali spodbudno učno okolje).

Vzgojitelj naj pri načrtovanju dejavnosti izhaja iz otrokovih interesov, njegovih trenutnih zmožnosti ter predznanja na vsakem *posameznem področju iz Kurikula* (1999) – na področju gibanja, jezika, umetnosti, družbe, narave in matematike.

M. Sutherland (2015) za ta namen ponuja koristen model (shema) za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela, v katerem že v procesu načrtovanja dejavnosti v oddelku vzgojitelj predvidi odziv otroka in razvojno naprednejši odziv ter načrtuje dodatne učne izzive. V pomoč za načrtovanje mu lahko služi spodnja razpredelnica.

---

<sup>14</sup> Območje bližnjega razvoja je Vigotski opredelil kot razdaljo med otrokovo dejansko razvojno ravno, na kateri deluje, ko probleme rešuje sam, in ravno potencialnega razvoja, na kateri deluje ob pomoči kompetentnejšega posameznika (Vigotski, 1978, v Marjanovič Umek).

Dejavnost	Odzivi otroka	Razvojno naprednejši odziv	Dodatni izzivi in dejavnosti

Kako pomembno je ustrezno spodbudno učno okolje tudi za delovanje možganov, za vzpostavljanje nevronske povezave in za hitrost procesiranja informacij, dokazujejo tudi raziskave nevroznanosti (Bregant, 2007; 2012).

***Za ustvarjanje spodbudnega okolja za otroke, ki kažejo visoke potenciale, pa še posebej priporočajo:***

- Spodbujanje ustvarjalnega mišljenja (DCSF, 2010; Pečjak in Cvetković Lay, 2004), reševanja problemov (Pečjak in Cvetković Lay, 2004), razmišljanja »kaj če« (DCSF, 2010), umetniškega izražanja (Kroflič idr., 2010), s podpiranjem otrokove radovednosti in pripravljenosti tvegati, ustvarjalnih miselnih izzivov (Bucik idr., 2013), povezovanja gibalnega in miselnega (Rajović, 2016), skrb za socialni in čustveni razvoj (Željeznov Seničar idr., 2018) idr.
- Omogočanje čim večje samostojnosti otroka, čim bolj aktivne vloge v igri oz. dejavnosti (Conkbayir, 2017) ter sooblikovanja oz. participacije pri izbiri in izvajanju dejavnosti. Vse individualizirane dejavnosti naj spodbujajo tudi glavne izvršilne funkcije (inhibicija izziva, usmerjanje pozornosti in delovni spomin), ki so temelj za razvoj otrokove samoregulacije. Ta se lahko kasneje izkaže kot pomemben dejavnik pri realizaciji visokih potencialov (Hudoklin, 2015).
- *Obogatitveni programi vrtca*: zgodnje učenje tujega jezika, vključevanje v športne in plesne dejavnosti ter glasbeni vrtec, filozofija za otroke idr.; uvajanje šaha v predšolsko obdobje, ki se je izkazalo kot izredna miselna spodbuda za otroke, ki kažejo interes zanj (primer: na Madžarskem šah promovira in zagotavlja strokovno podporo vzgojiteljem in učiteljem šahovska velemojstrica J. Polgar).
- *Personalizacija učnih izzivov* na zgornji meji območja bližnjega razvoja predvsem za zgodnje bralce, za predšolske otroke, ki kažejo izrazit interes in talent za glasbo, matematiko, šport, ples, likovno izražanje, matematiko, konstrukcijske dejavnosti, miselne aktivnosti itd.
- *Dokumentiranje napredovanja* otroka s pomočjo videa, avdiozapisa in spremljanje razvoja s pomočjo listovnika.

Podpora razvoju visokih potencialov otrok pomeni tudi spremljanje otrokovega dobrega počutja in aktivne vključenosti, npr. s pomočjo Leaversovih lestvic (Marjanovič Umek idr., 2005), saj je ugotovljeno, da je eden od pogojev za optimalno učno delovanje in razvijanje frontalnega dela možganov tudi odsotnost bojazni in stresa (Conkbayir, 2017; DSCF, 2010) oz. varno in pozitivno čustveno vzdušje v skupini.

### **5.3 Sodelovanje vrtca s starši otrok, ki izkazujejo višje potenciale**

*Kurikul vrtca* (1999) med drugimi opredeljuje *načelo sodelovanja vrtca s starši otroka*. Sem spadajo obveščanje staršev, sprotne izmenjave informacij, poglobljeni pogovori o otroku in drugo.



*Vzgojitelj in pedagoški koordinator za vzgojno-izobraževalno delo z otroki, ki kažejo visoke potenciale v vrtcu, sodelujeta oz. izmenjujeta informacije ter svetujeta staršem teh otrok glede:*

- procesa opazovanja in spremljanja znakov visokih potencialov, individualizacije in personalizacije izzivov in dejavnosti ter glede listovnika otroka;
- opažanj o znakih visokih potencialov pri otroku doma in v vrtcu ter morebitnih odstopanjih, npr. socialno in čustveno področje razvoja ali vzgojno zahtevni otroci;
- optimalnega obsega vključevanja otroka v obogatitvene in interesne dejavnosti vrtca in zunanjih izvajalcev, glede na razvojne značilnosti in interese otroka, da bi zagotovili za razvoj optimalno oz. celostno spodbudne dejavnosti, kakor tudi dovolj časa za otrokove nestrukturirane dejavnosti (npr. igro);

*Ob zamenjavi vrtca ali ob prehodu otroka v osnovno šolo vzgojitelj k otrokovemu listovniku doda kratko sintezo svojih spoznanj, v kateri celovito ovrednoti napredek otroka in na podlagi svojih opažanj v okviru DIP vzgojno-izobraževalnega dela opredeli otrokova močna in manj močna področja. Staršem otrok, ki kažejo visoke potenciale, naj vzgojitelj oz. vrtec svetuje, da to celovito informacijo skupaj z otrokovim listovnikom predstavijo tudi v drugi instituciji (vrtcu ali šoli) in s tem ponazorijo otrokov predhodni napredek in aktualno stopnjo razvoja.*

*Ob predlogu zgodnejšega všolanja (oblika razredne akceleracije) vzgojitelj v pogovoru s starši predstavi svoje mnenje, ki si ga je oblikoval na podlagi opazovanja, spremljanja in DIP dejavnosti. Na pobudo vrtca ali šole in s pisnim soglasjem staršev se strokovni delavci vrtca lahko tudi pisno opredelijo o otrokovi pripravljenosti za zgodnejše všolanje. O zgodnejšem vpisu otroka v prvi razred odloča osnovna šola na predlog staršev (ZOSn). Odločitev osnovne šole temelji na strokovni oceni celostnega razvoja otroka in njegovih potencialov. Več o akceleraciji v osnovni šoli glej razdelek 4.3.3.*

## **6 Potrebna podpora za uspešno uresničevanje posodobljenega Koncepta v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah**

Da bi posodobljeni Koncept lahko *postopoma udejanjili* v polni meri, je nujno zagotoviti sistemsko podporo pri zagotavljanju dodatnih finančnih sredstev za razvojno delo, dopolnitve in spremembe obstoječe zakonodaje, finančno podporo za uvajanje novih oblik dela z nadarjenimi, še posebej za delo mentorjev in pedagoških koordinatorjev za delo z nadarjenimi (znižana obveza učitelja ali normativa za zaposlitev svetovalnega delavca), in za izboljšanje kakovosti že obstoječih. Posodobljeni Koncept mora biti usklajen s strategijo razvoja šolskega sistema in se navezovati na nacionalno strategijo za spodbujanje odličnosti v izobraževanju. Na nacionalni ravni mora potekati spremljanje izvajanja koncepta na ravni vrtcev in šol in biti zagotovljena stalna strokovna podpora vrtcem in šolam za kakovostno izvajanje nalog. Na Zavodu RS za šolstvo naj deluje *ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi*, ki jo sestavljajo svetovalci zavoda za šolstvo, strokovnjaki iz akademske sfere in prakse ter predstavnik ministrstva za šolstvo.

V nadaljevanju predlagamo še nekatere nujne oblike sistemske podpore.

### **a) Potrebna finančna podpora za razvojno delo**

– Posodobitev pripomočkov za nominacijo in identifikacijo nadarjenih

- Posodobitev norm za Ravenove matrice, WISC III in Torranceova testa ustvarjalnosti;
- posodobitev norm za ocenjevalne lestvice OLNAD07-izp. (za 4 in 7. razred) in OLNADSŠ 010; Posodobitev je nujna čimprej, tudi zaradi potrebnega prehodnega obdobja za uveljavitev posodobljenega koncepta
- Oblikovanje/prirejanje novih ocenjevalnih lestvic in testov za merjenje talentov na različnih predmetnih področjih
- Razvoj novih pripomočkov za nominacijo potencialno nadarjenih – ček liste za učitelje; ček lista za učitelje za nominacijo učencev iz ranljivih skupin (nizek SES, učenci z učnimi težavami, revni, priseljenci, kulturne in druge manjšine); ček lista za starše – znaki nadarjenosti
- Prirejanje Pfeifferjevih ocenjevalnih lestvic za identifikacijo za učitelje; prirejanje WISC IV; prirejanje Todd Lubardovih testov za ugotavljanje kreativnega potenciala – EPoC
- Prirejanje multifaktorske baterije testov (MFBT) ali prirejanje drugega mednarodno uveljavljenega poliprofilnega testa intelektualnih sposobnosti

### **b) Uvajanje posodobljenega Koncepta s poskusom ali postopno uvajanje, če se zagotovi zakonska podlaga za obvezno postopno uvajanje po sprejemu Koncepta na SSSI**

### **c) Nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje**

- Usposabljanje šolskih psihologov za izvajanje testiranj s psihodiagnostičnimi instrumenti; materialni stroški za nakup testnih priročnikov in testov
- Razvoj programov za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev (npr. seminarji, tematske konference, webinarji)

- Oblikovanje podpornih mrež osnovnih in srednjih šol ter usposabljanje multiplikatorjev za izobraževanje učiteljskih zborov šol (tudi spletnih mrež)

**č) Evalvacijske študije na nacionalni ravni za spremljanje uspešnosti posodobljenega Koncepta**

- Umestitev evalvacije uresničevanja Koncepta v nacionalne evalvacijske študije in metodologijo za ugotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema na nacionalni ravni
- Oblikovanje metodologije za povezovanje podatkov o uspešnosti identificiranih nadarjenih z nacionalnim preverjanjem znanja, maturo (splošno in poklicno), raziskavami PISA, TIMSS in PIRLS
- Umestitev podatkov o identificiranih nadarjenih v osnovnih in srednjih šolah v njihovo letno poročilo za ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

**d) Umestitev posodobljenega Koncepta v okvir nacionalne strategije za spodbujanje in podporo razvoja nadarjenih v smeri odličnosti**

- Strategija za spodbujanje in podporo razvoja vseh potencialov za celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno od vrtca do prvega vstopa na trg dela (Bela knjiga, 2011)
- Oblikovanje novih študijskih programov za izpopolnjevanje izobrazbe na fakultetah, ki izobražujejo bodoče učitelje, šolske svetovalne delavce in druge strokovne delavce šol
- Štipendiranje, enkratne nagrade in vavčerji za vključitev učencev v obogatitvene programe drugih šol

## 7 Viri in literatura

- Academic Acceleration (2007). Institute for Research and Policy on Acceleration (IRPA) at the University of Iowa's Belin-Blank Center for Gifted Education. Pridobljeno 1. 6. 2016 s <https://pll.asu.edu/p/sites/default/files/lrm/attachments/When%20is%20Acceleration%20Right.pdf>.
- Acceleration. Position Paper (2004). National Association for Gifted Children. Pridobljeno 3. 6. 2016 s [www.nagc.org](http://www.nagc.org).
- Achenbach, G. (1997). *The screening of gifted students in Pennsylvania: Do elementary teachers feel adequately prepared?* (Neobjavljena doktorska disertacija). Chester, PA: Widener University.
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. Washington, DC: American Psychological Association. Pridobljeno s <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> (prevod 2016 UL PEF Center za raziskovanje in spodbujanje ustvarjalnosti (2016), pridobljeno s <http://https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-slovenian.pdf>).
- APA (American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education). (2017). *Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning*. Pridobljeno 12. 4. 2019 s <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx>.
- Anderson, N. C. (2005). *The creative brain. The science of genius*. New York: Plume.
- Assouline, S., Colangelo, N. idr. (2009). *The Iowa Acceleration Scale. (3. izd.)*. Pridobljeno 31. 5. 2016 s [http://www.accelerationinstitute.org/resources/policy\\_guidelines/Acceleration%20Guidelines.pdf](http://www.accelerationinstitute.org/resources/policy_guidelines/Acceleration%20Guidelines.pdf).
- Assouline, S. G., Colangelo, N. in Heo, N. (2012). Counselling Needs and in Interventions for Gifted Students: Personality Considerations and Social-Emotional Development. V T. L. Cross in J. R. Cross (ur.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: development, relationship, school issues, and counselling needs/interventions* (str. 649–664). Waco, Texas : Prufrock Press Inc.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Baum, S. M. in Owen, V. S. (2004). *To be gifted & learning disabled: strategies for helping bright students with learning & attention difficulties*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Benbow, C. P. (2016). *Forty years later: What happens to mathematically precocious youth identified at age 12?* Book of Abstract. 15. ECHA conference. Vienna. Pridobljeno 3. 6. 2016 s [http://www.echa2016.info/images/downloads/ECHA2016\\_Booklet.pdf](http://www.echa2016.info/images/downloads/ECHA2016_Booklet.pdf).
- Betts, G. in Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Bezić, T. (2011a). *Dejavnosti Zavoda RS za šolstvo v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah Sloveniji, od leta 1996 do 2011*. ESS projekt. Ljubljana: PEF ULJ. Pridobljeno 10. 3. 2015 s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=7227>.
- Bezić, T. (2011b). *Kazalci kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjih šolah (KKNAD)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi Pridobljeno 10. 3. 2015 s [http://www.zrss.si/pdf/221211133958\\_kazalci\\_kakovosti\\_nad\\_srednje\\_november\\_011\\_24%C5%A1t%C4%8Drke.pdf](http://www.zrss.si/pdf/221211133958_kazalci_kakovosti_nad_srednje_november_011_24%C5%A1t%C4%8Drke.pdf).
- Bezić, T. (ur.). (2011c). *Poročilo o projektu: Spremljanje uvajanja koncepta VIZ dela z nadarjenimi v srednjih šolah (2007/2008 do 2010/2011)*. (Neobjavljeno besedilo). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo Pridobljeno 13. 8. 2014 s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4032>.
- Bezić, T. (ur.). (2012a). *Ekspertna skupina: Poročilo o analizi uresničevanja koncepta v srednjih šolah ob koncu šol. leta 2011/2012*. (Neobjavljeno besedilo). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 13. 8. 2014 s [http://www.zrss.si/pdf/160113125725\\_analiza\\_-\\_viz\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_v\\_srednji\\_soli\\_2011\\_2012\\_ekspertna\\_skupina\\_zrs%C5%A1.pdf](http://www.zrss.si/pdf/160113125725_analiza_-_viz_delo_z_nadarjenimi_v_srednji_soli_2011_2012_ekspertna_skupina_zrs%C5%A1.pdf).
- Bezić, T. (ur.). (2012b). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (priročnik). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (2014). A development of quality indicators for gifted and talented education in Slovenia. V M. Juriševič (ur.), *14. ECHA Conference: Rethinking giftedness: Giftedness in the digital age. Programme and abstract book* (str. 23). Ljubljana: European Council for High Ability (ECHA), University of Ljubljana, Faculty of Education, MiB, d. o. o.

- Bezić, T. (2015). Kazalniki kakovosti za VIZ delo z nadarjenimi – pripomoček za samoevalvacijo dela šole in za načrtovanje sprememb in izboljšav. *Šolsko svetovalno delo*, 19(1-2), 33–47.
- Bezić, T. (2017). The role of the internal school counselling service in implementation of The Concept of Recognising and Working with Gifted and Talented Students in Slovenia. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Talent Education. III. International Conference*. Book of Papers. Str. 20–24. Portorož: MiB. Pridobljeno 30. 11. 2018 s <https://www.talentededucation.si/en/library/talent-education-2017/>.
- Bezić, T. (2018). Inclusive School and Academic Acceleration through the Primary School Educational Programme. V J. Hercog (ur.), *Challenges of working with gifted pupils in European school systems* (str. 45–60). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Bezić, T. (ur.) idr. (2019). Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrssi.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=272>.
- Bezić, T. in Deutsch, T. (2011). *Analiza uresničevanja koncepta – odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ob koncu šolskega leta 2009/2010* (poročilo o raziskavi). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 13. 8. 2014  
[shttp://www.zrssi.si/pdf/241111145902\\_bezic\\_2011\\_porocilo\\_o\\_raziskavi\\_-\\_analiza\\_uresnicevanja\\_koncepta\\_nad\\_o%C5%A1\\_9\\_10splet.pdf](http://www.zrssi.si/pdf/241111145902_bezic_2011_porocilo_o_raziskavi_-_analiza_uresnicevanja_koncepta_nad_o%C5%A1_9_10splet.pdf).
- Bezić, T., Blažič, A., Brinar Huš, M., Boben, D., Marovt, M., Nagy, M. in Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod RS šolstvo.
- Bijuklič: (2015). Opolnomočenje kot zmožnost skupnostnega delovanja: Karierna rezilientnost. V U. Štremfel in M. Lovšin (ur.), *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Boben, D. (2012). Smo psihologi (edini) kompetentni za identifikacijo nadarjenih? V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih: zbornik posvetovanja Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (str. 19–25). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Boden, M. A. (ur.). (1996). *Dimensions of creativity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bodrova, E., Germeroth, C. in Leong, J. D. (2013). Play and self-regulation. *American Journal of Play*. Pridobljeno 5. 1. 2016: <http://www.journalofplay.org/issues/6/1/article/7-play-and-self-regulation-lessons-vygotsky>.
- Brasseur, S. in Cuche, C. (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe* (working document). Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Eurydice European Unit. Pridobljeno 25. 8. 2014 s [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Specific\\_measures\\_giftedness\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf).
- Bregant, T. (2007). *Nova spoznanja o razvoju možganov*. Pridobljeno 12. 4. 2019 s <https://www.kclj.si/dokumenti/razvojnanevrologija.pdf>.
- Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, 21(2), 51–60.
- Brody, N. (1992). *Intelligence*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bucik, V. (2011). Kaj je (in kaj ni) inteligentnost. *Gea*, 21, 18–24.
- Bucik, V. (2015). Giftedness and creativity: Myth and truth. V P. Zarevski, T. Jurin in K. Modić Stanke (ur.). *Book of abstracts, 22. Ramioa & Zoran Bujas days*, str. 47. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- Bucik, N., Bucik, G., Bucik, V. (2014). *Misleca: miselne naloge za mlade bistroume*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Bucik, N., Požar Matijašič, N. in Pirc, V. (ur.). (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Butler-Por, N. (1995). Gifted children: Who is at risk for underachievement and why? V M. W. Katzko in F. J. Mönks (ur.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (str. 252–261). Assen: Van Gorcum.
- Campbell, R. J., Eyre, D., Muijs, R. D., Neelands, J. G. A. in Robinson, W. (2007). The English Model of Gifted and Talented Education: Policy, context and challenges. *Gifted and Talented International*, 22(1), 47–56.
- CCS (2012). *Campbell County Schools gifted & talented program handbook*. Gillette, WY: *Campbell County Schools*. Pridobljeno 7. 5. 2016 s <http://www.campbellcountyschools.org/userfiles/1375/CCS%20GT%20Handbook.pdf>.

- Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. V N. Colangelo & G. A. Davis (ur.), *Handbook of gifted education* (3. izd., str. 373–387). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Colangelo, N. in Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. V L. V. Shavinina (ur.), *International Handbook on Giftedness* (str. 1085–1099). Berlin: Springer.
- Conkbayir, M. (2017). *Early Childhood and Neuroscience*. London: Bloomsbury Academic.
- Council Conclusion (2009). Conclusions on 'A reinforced European research area partnership for excellence and growth' Pridobljeno 6. 6. 2016 s [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/intm/134168.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/intm/134168.pdf).
- Cropely, A. J. (2001). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
- Cseh, A. (2011). Programmes of talent identification and talent management in Slovenia. V J.G. Györi (ur.), *International horizons of talent support, I., Best practices within and out of the European Union* (str. 166–182). Budapest: Genius Konyvek 18.
- Davis, G. A. in Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families). Department for Education). (2010). The National Strategies | Early Years. Finding and exploring young children's fascinations. Strengthening the quality of gifted and talented provision in the early years. Pridobljeno 30. 5. 2019 s [www.standards.dcsf.gov.uk](http://www.standards.dcsf.gov.uk).
- De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenca. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Detterman, D. K. (ur.). (1993). *Individual differences and cognition: Current topics in human intelligence, Vol. 3*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dorset County Council Able And Gifted Pupils (2016). *Dorset lea policy for very able and gifted pupils*. Dorchester: Dorset. Pridobljeno 7. 6. 2016 s <http://www.dorsetforyou.com/media/pdf/f/d/Identification%20checklists.pdf>.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY: Random House.
- Eurydice, informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi. (2009). Pridobljeno 15. 5. 2019 s <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/2009-11-25/pv-in-varstvo-v-evropi.pdf>.
- ESS projekt – RaST in SKOZ, MIŽŠ, 2017–2020. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://www.projekt-rast.si/> <https://www.gimvic.org/dejavnosti/skoz/>.
- EU Talent Point (2016). *Call for application to be a European talent point*. Pridobljeno 30. 5. 2019 s [http://www.echa2016.info/images/EUTalent\\_Point\\_Call\\_TIBI](http://www.echa2016.info/images/EUTalent_Point_Call_TIBI).
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fekonja Peklaj, U. (2011). Lev S. Vigotski: Mišljenje in govor. *Ars et humanitas*, 5 (1) 201–204. URN:NBN:SI:DOC-SG6AA1IJ from <http://www.dlib.si>.
- Ferbežer, I. (1998). Identifikacija in razvijanje nadarjenosti. V T. Bezić (ur.), *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ferbežer, I. (2005). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Fišer, G. in Dovič, I. (2019). Pull out ali izobraževanje v vzporednih učnih skupinah. V T. Bezić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=272>.
- Flynn, J. (2007). *What is intelligence?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, J., Raffan, J., Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gift and talents: An international survey. Research report*. Reading: CFBT, Education Trust. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://www.ioanfreeman.com/pdf/towereport.pdf>.
- Fülöp, M. (2014). *Do contests and competition enrich or ruin the life of the gifted?* 14. ECHA Conference. Book of Abstract. Ljubljana. Pridobljeno 5. 6. 2016 s <https://www.echa2014.info/media/video/1003-Fulop-web.mp4>.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109–136.
- Gagné, F. (2012). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Pridobljeno 30. 5. 2019 s [https://docs.wixstatic.com/ugd/b64a15\\_d990e509038044d6a59b648bb9e2c472.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/b64a15_d990e509038044d6a59b648bb9e2c472.pdf).
- García-Caro, R. (2013). *Unleashing the potential of children and young people with high intellectual abilities in the European Union* (own-initiative opinion of the Section for Employment, Social Affairs and Citizenship). Brussels: European Economic and Social Committee of the European Union.

- Pridobljeno 25. 8. 2014 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:EN:PDF>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. in Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brice.
- Gifted Learners (2009). *A survey for Educational policy and provision*. Pridobljeno 20. 1. 2016 s [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted\\_Learners\\_A\\_Survey\\_of\\_Educational\\_Policy\\_and\\_Provision\\_2009.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Learners_A_Survey_of_Educational_Policy_and_Provision_2009.pdf).
- Greene, J. M. (2006). *Multipotentiality: Issues and Considerations for Career Planning*. Pridobljeno 5. 6. 2016 s <http://tip.duke.edu/node/784>.
- Griffin, S. in Shevlin, M. (2007). *Responding to special educational needs: An Irish perspective*. Dublin: Gill and Macmillan.
- Gyori, J. (2013). Best practices in international talent nurturing and support. Reflections, lessons and questions. V J.G. Györi (ur.) *International horizons of talent support. I. Best practices within and out of the European Union*. Budapest: Genius Konyvek 18.
- Hackman, D. A. in Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 66–73.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302–323.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R. F. in Sternberg, R. (ur.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola, odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hudoklin, M. (2015). *Izvršilne funkcije in specifične bralno napisovalne učne težave* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Istance, D. in Dumont, H. (2013). *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Istance, D. in Dumont, H. (2010). Future directions for learning environments in 21st century. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *The nature of learning: using research to inspire practices* (str. 317–338). Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- Jaušovec, N. (1994). Metacognition in creative problem solving. V M. A. Runco (ur.), *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (str. 329–345). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2014). Creativity: An interview with Prof. Todd Lubart on the multivariate approach to creativity. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 23, 168–170.
- Juriševič, M. in Gradišek, P. (ur.). (2013). *Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi*. Zbornik posvetovanja. Ljubljana: CRNS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. in Stritih, B. (ur.). (2012). *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih*. Zbornik posvetovanja Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M., Kralj, D., Vogrinc, J. in Žagar, D. (2015). Vloga koordinatorja za delo z nadarjenimi na osnovni šoli in predlogi za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Šolsko svetovalno delo*, 19(1-2), 14–23.
- Juriševič, M. in Bezić, T. (2010). *Early childhood education and care in Slovenia. Promotion of the gifted and talented*. Salzburg: ÖZBF Institut.
- KKNAD OŠ 2015 – *Kazalniki kakovosti za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci OŠ*. Pridobljeno 30. 5. 2019 s [https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/542874/mod\\_resource/content/1/KKNAD%20OŠ%202015.pdf](https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/542874/mod_resource/content/1/KKNAD%20OŠ%202015.pdf).
- Karnes, F. in Chauvin, J. (2005). *Leadership development*. Scotsdale: GPP.
- Katalog obveznih izbirnih vsebin. (2015). ZRSŠ. (Pridobljeno 5. 6. 2016 s [http://www.zrss.si/pdf/250515133942\\_katalog\\_oiv\\_2015-16.pdf](http://www.zrss.si/pdf/250515133942_katalog_oiv_2015-16.pdf)).
- Kaufman, A. S. in Harrison, P. L. (1986). Intelligence tests and gifted assessment: What are the positives? *Roeper Review*, 8, 154–159.
- Kaufman, J. C. in Sternberg, R. J. (ur.). (2019). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kerr, B. (ur.). (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P. in Jug, A. (ur.). (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših. Razvoj identitete učenec v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2016). Subjective Theories and Main Problems of Preschool Teacher working with Gifted child. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 2016, 5(1), 86–100.
- Kukanja Gabrijelčič, M., Čotar, K. S. (2016). Izzivi in težave na področju odkrivanja in dela z mlajšimi nadarjenimi otroki. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Nadarjeni in talentirani predšolski otrok : zbornik*. Ljubljana: Mib. Str. 28–39.
- Kukanja Gabrijelčič, M. in Gorela, K. (2018). *Nadarjenost na predšolski stopnji*. [Znanstvena monografija]. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. Pridobljeno 5. 6. 2016 s [http://nrcgt.uconn.edu/research-based\\_resources/kulik/](http://nrcgt.uconn.edu/research-based_resources/kulik/).
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Lep, B. (2012). *Dvojno izjemni otroci nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami*. Predavanje na seminarju Didaktični vidiki dela z nadarjenimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 13. 8. 2014 s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4022>.
- Lep, B. (2014). *Twice exceptional children detected in year 2013*. 14. International ECHA Conference. Rethinking giftedness: Giftedness in the digital age. Programme and Abstract Book. Ljubljana: European Council for High Ability. Pridobljeno 5. 6. 2016 s <http://www.echa2014.info/programme/contributions/81/>.
- Lep, B. (2016). *How succesful are teachers in recognising twice-exceptional students in schools in Podravje region*. Programme Booklet. 15. International ECHA Conference Talents in Motion: Encouraging the Gifted in the Context of Migration and Intercultural Exchange. Vienna: European Council for High Ability.
- Lep, Ž. (2018). Prevod in priredba lestvic za ocenjevanje nadarjenosti v slovenščino. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Lovecky, D. (2003). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. Pridobljeno 30. 5. 2019 s [http://www.Sengifted.org/articles\\_social/Lovecky\\_ExploringSocial](http://www.Sengifted.org/articles_social/Lovecky_ExploringSocial).
- Lubart, T. I., Besançon, M. in Barbot, B. (2011). *Evaluation du potentiel créatif (EPoC). Test psychologique et Manuel*. Paris: Editions Hogrefe France.
- Lupkowski-Shoplik, A., Wendy, D. A., Behrens, M. A. (ur.), in Assouline, S. G. (2018). *Developing Academic Acceleration Policies: Whole Grade, Early Entrance & Single Subject*. Pridobljeno 30. 5. 2019 s [http://www.accelerationinstitute.org/Resources/Policy\\_Guidelines/Developing-Academic-Acceleration-Policies.pdf](http://www.accelerationinstitute.org/Resources/Policy_Guidelines/Developing-Academic-Acceleration-Policies.pdf).
- Magajna, L. (2005). *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Razvojnoraziskovalni inštitut Svetovalnega centra.
- Magajna, L. in Božič, J. (2012). Vloga šolskega psihologa pri prepoznavanju in obravnavi rizičnih skupin nadarjenih učencev. V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (str. 27–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Maleševič, T. (2008). Zakaj in kako razvijati karakter nadarjenega otroka za bodočega voditelja. V I. Ferbežar in F. J. Mönks (ur.), *Holistični pogled na nadarjenost*. Ptuj: MiB.
- Maleševič, T. (2010). Samoregulacijsko učenje in znižani učni dosežki nadarjenih otrok. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih: zbornik II. mednarodne znanstvene konference* (str. 251–256). Ljubljana: MiB.
- Maleševič, T. (2013). Nekatera pogosta vprašanja o visokih potencialih mlajšega otroka. M. Juriševič in P. Gradišek (ur.), *Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi*. Zbornik posvetovanja. Str. 43–49. Ljubljana: CRNS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Mapa učnih dosežkov. Spletna stran Centra za poklicno izobraževanje. Pridobljeno 18. 5. 2019 s <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja/mapa-ucnih-dosezkov.aspx>.
- Marjanovič Umek, L. (2013). *Individualne razlike v razvoju in učenju predšolskih otrok ali nadarjeni predšolski otroci?* Posvet Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnješolskem obdobju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, CRNS.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (ur.). (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.



- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2001). *Psihologija otroške igre*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction – A User's Manual*. Pridobljeno 30. 5. 2019 s [https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped\\_classroom](https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom).
- McClain, M. C. in Pfeiffer, S. I. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28, 59–88.
- Mező, F. in Péter-Szarka, S. (2008). *Psychological aspects of gifted education*. Debrecen: Department of Educational Psychology, University of Debrecen.
- Miliband, D. (2003). *Personalized learning: building a new relationship with the schools*. Pridobljeno 20. 1. 2016 s [http://schools.cbe.ab.ca/b352/pdfs/PersonalizedLearning\\_Building.pdf](http://schools.cbe.ab.ca/b352/pdfs/PersonalizedLearning_Building.pdf).
- MIZŠ. (2016). Zgodnejše všolanje. Portal Ministrstva Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno 30. 5. 2019 s [http://www.mizs.gov.si/si/medijsko\\_sredisce/pogosta\\_vprasanja\\_in\\_odgovori/osnovnosolsko\\_izobrazevanje/](http://www.mizs.gov.si/si/medijsko_sredisce/pogosta_vprasanja_in_odgovori/osnovnosolsko_izobrazevanje/).
- Mönks, F. J. in Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University.
- Munro, J. (2005) *Insights into the creativity process: Identifying and measuring creativity*. Pridobljeno 30. 5. 2019 s [https://students.education.unimelb.edu.au/selage/pub/readings/creativity/UTC\\_Assessing\\_creativity.pdf](https://students.education.unimelb.edu.au/selage/pub/readings/creativity/UTC_Assessing_creativity.pdf).
- Musek, J. (2014). *Psihološki temelji družbe prihodnosti*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj.
- NAGC. (2013). *Advanced standards in gifted education teacher preparation*. National Association for Gifted Children. Pridobljeno 31. 5. 2019 s <http://www.nagc.org/sites/default/files/standards/Advanced%20Standards%20in%20GT%20%282013%29.pdf>.
- NAGC. (2014). *Knowledge and skill standards in gifted education for all teachers*. National Association for Gifted Children. Pridobljeno 31. 5. 2019 s <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/knowledge-and#sthash.bnhVhLb2.dpuf>.
- NAGC. (2016). *State definitions of giftedness (as of 1-13-16)*. National Association for Gifted Children. Pridobljeno 31. 5. 2019 s <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education#sthash.bimQrlbv.dpuf>.
- NAGC. (2019). Key Considerations in Identifying and Supporting Gifted and Talented learners– A Report from the 2018 NAGC Definition Task force. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <https://www.nagc.org>.
- Nagy, M. (2011). Dizajnersko mišljenje v osnovni šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 15(1/2), 28–35.
- Nagy, M. (2006). Model vodenja kreativne delavnice. V T. Bezić (ur.), *Odkrivanje in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nagy, M. (2016). Čas za reformo Zoisovega štipendiranja. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 25, 1–17. Pridobljeno 31. 5. 2019 s [http://psiholoska-obzorja.si/arhiv\\_clanki/2016/nagy.pdf](http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2016/nagy.pdf).
- Neihart, M. in Betts, G. (2010). *Revised profiles of the gifted & talented*. Pridobljeno 31. 5. 2019 s <http://www.ingeniosus.net/wp-content/uploads/2010/11/profiles-best-revised-matrix-2010.pdf>.
- Nolimal, F. (2010). Modeli učne diferenciacije in individualizacije v teoriji, zakonodaji in praksi slovenskih osnovnih šol. *Šolsko svetovalno delo*, 14(3/4), 17–30.
- Nolimal, F. (2012). Učna diferenciacija v teoriji in praksi osnovne šole. V T. Bezić (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nolimal, F. (2015). *Personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela kot odgovor na izzive šolstva*. Predstavitev na konferenci NAMA v Laškem. Pridobljeno 31. 5. 2019 s <http://www.zrss.si/naravoslovje2015/?lnk=program-cetrtek>.
- O'Brien, T. in Guney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and practices*. London: Bloomsbury.
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence. The determinants of creative genius*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2007). *Understanding the Brain: the Birth of a Learning Science*. Pridobljeno 12. 4. 2019 s <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>.
- Ozbič, M., Kogovšek, D. in Zver, P. (2011). Šibka in močna področja otrok : zgodnje prepoznavanje kazalnikov učnih težav ter močnih področij pred vstopom v šolo s pomočjo vprašalnika za učitelje in vzgojitelje: prvi podatki iz pilotske študije. *Bilten Bravo* 7(15), 11–17.

- Pečjak, V. in Cvetković Lay, J. (2004). *Možeš i drukčije: Priručnik za poticanje kreativnog mišljenja*. Zagreb: Alinea.
- Pedagoška enciklopedija. (1989). Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
- Péter-Szarka, S. (2014). Talent identification in Hungary: From identification to investigation. *Psihološka obzornica*, 23, 155–162.
- Peterson, J. S. (2012). Differentiating Counseling Approaches for Gifted Children and Teens: Needs and Strategies. V T. L. Cross in J. R. Cross (ur.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: development, relationship, school issues, and counselling needs/interventions*. Str. 681–698. Waco, Texas : Prufrock Press inc.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3–9.
- Pfeiffer, S. I. in Jarosewich, T. (2003). *GRS – Gifted Rating Scales: Manual*. San Antonio, TX: Pearson.
- Pfeiffer, S. I. in Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form: An analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 39–50.
- Polgar, J. (2016). *Chess program*. Pridobljeno 10. 5. 2016 s <http://happykids.hu/chess-program/>.
- PROGRAMSKE smernice. (2008). Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih / [Gabi Čačinovič Vogrinčič ... et al.]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PROGRAMSKE smernice. (2008). Svetovalna služba v osnovni šoli / [Gabi Čačinovič Vogrinčič ... et al.]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PROGRAMSKE smernice. (2008). Svetovalna služba v vrtcih / [Gabi Čačinovič Vogrinčič ... et al.]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rajović, R. (2016). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka med 4. in 9. letom*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). *Priručnik za Ravnove progresivne matrice in besedne lestvice. Standardne progresivne matrice – vključno z vzporedno in plus različico testa SPM*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Renzulli, J. S. (1998). *The three-ring conception of giftedness*. V S. M. Baum, S. M. Reis in L. R. Maxfield (ur.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2006). *Schools for talent development: A comprehensive plan for program planning an implementation*. Book of Abstracts. ICIE.
- Resch, C., Samhaber, E. in Weilguny, W. (2008). *Begabungs- und Begabtenförderung als Kernelement der europäischen und nationalen Bildungspolitik*. Entwurf Policy Paper. Übermittelt an das BMUKK im Dezember 2008.
- Ricovero, J. (2000). *The relationships among teacher ratings, intelligence, and academic achievement in predicting »schoolhouse giftedness«*. (Neobjavljena doktorska disertacija). New York: Hofstra University.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds. Learning to be creative*. Chichester: Capstone.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* TED talks. Pridobljeno 8. 3. 2013 s <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>.
- Robinson, K. (2009). *The element. How finding your passion changes everything*. London: Penguin.
- Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M. in Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues: What have we learned and what should we do now? V M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson in S. M. Moon (ur.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (str. 267–288). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rostohar, G. (2012). Socialno-emocionalni razvoj nadarjenih. V T. Bezić (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (priročnik). Str. 59–64. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rostohar, G. (2016). *Razvoj diagnostike perfekcionizma*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Rupnik Vec, T., Stanojev, S. (2015). Elektronski listovnik učenca v vlogi spodbujanja razvoja kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 15(1), 39–58, 132.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Annales.
- Silverman, L. K. (2012). Asynchronous development: A key to counseling the gifted. V T. L. Cross in J. R. Cross (ur.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents*. Str. 261–279. Waco, TX: Prufrock Press.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man. Their nature and measurement*. London: MacMillan.

- Stadelmann, W. (2003). *Frühe Förderung und lebensbegleitendes Lernen im Lichte neuropsychologischer Erkenntnisse*. Vortrag beim OECD-Regionalseminar für deutschsprachige Länder vom 29. September bis 2. Oktober 2003 in Wien.
- State notes: Gifted and Talented. (2004). *State gifted and talented definitions*. Denver, CO: Education Commission of the States. Pridobljeno 25. 8. 2014 s <http://www.ecs.org/clearinghouse/52/28/5228.htm>.
- State of the States in Gifted Education. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://www.nagc.org/resources-publications/gifted-state/2014-2015-state-states-gifted-education>.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (ur.). (1988). *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (ur.). (2004). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2016). *Giftedness in the 21st century – How to make this world a better place?* Book of Abstracts. Dunaj: 15. ECHA conference. Pridobljeno 3. 6. 2016 s [http://www.echa2016.info/images/downloads/ECHA2016\\_Booklet.pdf](http://www.echa2016.info/images/downloads/ECHA2016_Booklet.pdf).
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. in Singer, J. L. (ur.). (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J., Lautrey, J. in Lubart, T. I. (ur.). (2003). *Models of intelligence: International perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Stritar, U. in Sentočnik, S. (2005). *Otrokov portfolio*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Subotnik, R. F. (2009). Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood. V F. D. Horowitz, R. F. Subotnik in D. J. Matthews (ur.), *The development of giftedness and talent across the life span*. Str. 155–170. Washington, DC: American Psychological Association.
- Subotnik, R. F. (2010). Creativity and the Science Enterprise, *Gifted and Talented International*, 25(1), 93–94, DOI: 10.1080/15332276.2010.11673556.
- Subotnik, R. F., Bassford, M. M. (2009). Mentoring Gifted and Talented Individuals. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*, Volume 2, 561–562. SAGE Publications, Inc.
- 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(1), 3–54.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176–188, DOI: 10.1177/0016986212456079.
- Sutherland, M. (2008). *Developing the gifted and talented young learner*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sutherland, M. (2015). *Nadarjeni v zgodnjem otroštvu. Dejavnosti za otroke, stare od 3 do 6 let*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Škarič, J. (2004). Portfolio v vrtcu. *Šolsko svetovalno delo*, 9 (3-4), 37–43.
- Šolsko svetovalno delo (2015a). Nadarjeni v slovenskih šolah. *Šolsko svetovalno delo – Tematska številka*, 19(1-2).
- Šolsko svetovalno delo (2015b). Nadarjeni v slovenskih šolah. *Šolsko svetovalno delo – Tematska številka*, 19(3-4).
- Štremfel, U., Lovšin, M. (ur.). (2015). *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tebbs, T. J. (2014). Chandelier: Picturing potential. *Roepers Review*, 36, 155–167, DOI: 10.1080/02783193.2014.919564.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curric.
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Torrance, E. P. (2009). *Torrancovi testi ustvarjalnega mišljenja (TTCT). Besedna oblika A (priročnik)*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- Travers, J. F., Elliot, S. N. in Kratochwill, T. R. (1993). *Educational psychology. Effective teaching, effective learning*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it work*. Stafford, NASEN.
- Vpeljimo e-listovnik v pouk. Elektronski vir. (Pridobljeno 18. 5. 2019 s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/vpeljimo-e-listovnik-v-pouk>.)
- Wechsler, D. (2001). *Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za učence – tretja izdaja SI – Priročnik* (D. Boben in V. Bucik, avtorja dodatnega besedila). Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. in Hartel, B. (2013). *White paper promoting talent and excellence*. Salzburg: ÖZBF – Austrian Research and Support Center for the Gifted and Talented. Pridobljeno 24. 8. 2014 s [http://www.oezbf.net/cms/tl\\_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/weissbuch\\_E\\_fertig\\_interaktiv.pdf](http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/weissbuch_E_fertig_interaktiv.pdf).
- Westwood. (2007). *Common sense methods for children with special educational needs*. New York: Rutledge.
- Worrell, C. F. (2019). [Video predavanje]. Aren't »Gifted« and »Talented« the Same Thing? Moving from Gifted Education to Talented development. Kolokvij na UC Berkely. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <https://www.youtube.com/watch?v=uVADJRleags>.
- Yang, Y. (2009). *Identification of young, gifted children: An analysis of instruments and recommendations for practice*. West Lafayette, IN: Purdue University, Educational Studies.
- Ziegler, A. (2014). *Learning capital and educational capital as the basic resources for the development of G/T students*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität.
- Ziegler, A. in Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High ability studies*, 23(1), 3–30.
- Ziegler, A., Vialle, W. in Wimmer, B. (2012). The Actiotope Model of Giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. V S. Phillipson, H. Stoeger in A. Ziegler (ur.), *Development of excellence in East-Asia: Explorations in the Actiotope model of giftedness*. London: Routledge.
- Zgim. (2018). Zakon o gimnazijah. Ljubljana: Uradni list RS. Pridobljeno 31. 5. 2019 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>.
- ZOFVI. (2015). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Uradni list RS. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://pisrs.si/pis.web/pregledpredpisa?id=zako445>.
- Zosn. (2016). Zakon o osnovni šoli. Ljubljana: Uradni List RS. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
- ZPSI-1. (2017). Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Uradni List RS. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.
- Zupan, B. in Svetina Nabergoj, A. (2014). Razvoj podjetniških kompetenc s pomočjo dizajnerskega pristopa. *Economic and Business Review*, 16(4), 49–74. Pridobljeno 8. 6. 2016 s <http://www.ebrjournal.net/ojs/index.php/ebr/article/view/401>.
- Žagar, D. (2012). Metodologija odkrivanja nadarjenih učencev v Sloveniji: zakaj tako in kaj spremeniti. V M. Juriševič in B. Stritih (ur.). *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (str. 19–25). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). *Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žagar, D., Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Nagy, M., Brinar Huš, M. in Marovt, M. (2007). *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Željeznov Seničar, M., idr. (2018). *Challenging Young Children*. Pridobljeno 4. 6. 2019 s <http://www.talentededucation.eu/toolkitforteachers/challengingyoungchildren>.
- II. gimnazija Maribor. (2015). *Iskanje inovativnih učnih okolij za delo z nadarjenimi dijaki*. Prijavna dokumentacija. Projekt ZRSS: Inovativna učna okolja za delo z nadarjenimi dijaki. Pridobljeno 3. 6. 2019 s <http://www.zrss.si/nadarjeni-dijaki/projekt/prijavnica-drugagimn-mb.pdf>.

## 8 Priloge

### 8.1 Priloga 1: Opis profilov nadarjenih učencev (povzeto in prirejeno po Neihart in Betts, 2010, in Juriševič, 2012)

Oznaka	Osnovne osebnostne lastnosti	Značilna vedenja	Kaj potrebuje za svoj razvoj?	Kako ga zaznavajo odrasli in vrstniki?	Predlagana merila za identifikacijo glede na posamezni profil nominiranih učencev	Podpora doma	Podpora v šoli
<b>Uspešen</b>	Samozadovoljen, nesamostojen, ima dobro učno samopodobo, strah ga je neuspeha, je zunanje motiviran, samokritičen, uči se za ocene, je negotov glede prihodnosti, željan pohval in odobravanja, Inteligentnost razume kot nespremenljivo lastnost.	Storilnostno naravnani, išče potrditve pri učitelju, se izogiba tveganjem, deluje znotraj določenega načrta, sprejema in se prilagaja, izbira varne dejavnosti, ima dobre ocene, je uporabnik znanja.	Izzive in tveganja, spoznavanje pomanjkljivosti, razvijanje asertivnosti, razvijanje ustvarjalnosti, postopno prepoznavanje inteligentnosti kot razvijajoče se lastnosti, znanje o sebi, strategije za samostojno učenje.	Učitelji ga imajo radi, vrstniki ga občudujejo, starši ga imajo radi in ga sprejemajo, drugi precejujejo njegove sposobnosti in verjamejo, da bo uspel sam od sebe, brez pomoči.	Kombinacija različnih kriterijev, šolske ocene, dosežki na standardiziranih testih, tekmovalni in drugi izjemni dosežki, dosežki na individualnih testih inteligentnosti, ocenjevalne lestvice, predlogi učiteljev, staršev in vrstnikov.	Spodbujanje samostojnosti in svobodnega sprejemanja odločitev, omogočanje situacij, v katerih je treba tvegati, doživeti stisko, potrjevanje otrokove sposobnosti za spoprijemanje z izzivi.	Hitrejše napredovanje (predmetna in razredna akceleracija), spodbujanje celostnega osebnostnega razvoja, individualni program, dejavnosti, ki ga spodbujajo k delovanju zunaj »varne cone«, razvijanje samostojnih učnih strategij, poglobljeno učenje, mentorstvo, vodenje/svetovanje, druženje z nadarjenimi vrstniki.
<b>Ustvarjalen</b>	Zelo ustvarjalen, zdočel in (za)frustriran, nima v samozavesti, nepotrpežljiv in obrambno naravnani, izjemno občutljiv, negotov o socialnih vlogah, psihološko bolj ranljiv, izjemno motiviran za sledenje notranjim prepričanjam, napačne stvari želi spremeniti v pravilne, visoko tolerantni do dvoumnosti, močna energija.	Daje pobude, izziva učitelja, dvomi o postavljenih pravilih, je pošten in neposreden, čustveno labilen, lahko ima slab samonadzor, se ustvarjalno izraža, vztrajen na področjih, ki ga zanimajo, stoji za svojimi prepričanji, lahko je v konfliktu z vrstniki.	Povezovanje z drugimi, naučiti se taktičnosti in fleksibilnosti, razvijanje samozavedanja in samonadzora, podpora za ustvarjalnost, manj pritiskov h konformiranju, medosebne spretnosti kot nadarjenega, podcenjujejo njegov uspeh, hočejo, da se prilagodi.	Učitelji ga ne marajo, imajo ga za upornika, močnega, ustvarjalnega, disciplinsko problematičnega, vrstniki menijo, da je zabaven, ga hočejo spreminiti, ne vidijo ga kot nadarjenega, podcenjujejo njegov uspeh, hočejo, da se prilagodi.	Upoštevanje različnih področij nadarjenosti (merjenja specifičnih potencialov), testi ustvarjalnosti, ocenjevalne lestvice, ustvarjalni dosežki na različnih področjih (mnenje neodvisnih ocenjevalcev), usmerjanje pozornosti k ustvarjalnim potencialom, ne le k dosežkom.	Spoštovanje njegovih ciljev, toleriranje višje stopnje vedenjske odklonkosti, dopuščanje sledenja lastnim interesom, modeliranje primerne obnašanja, družinski projekti, zaupanje v njegove sposobnosti in njihovo potrjevanje, prepoznavanje njegove psihološke ranljivosti in po potrebi posredovanje.	Strpnost, pohvale za nova razmišljanja, zagotavljanje primernih učiteljev, neposredna in jasna komunikacija, dovoljevanje čustvenega izražanja, specifična usposabljanja, dovoljevanje drugačnosti, mentorstvo, povečevanje medosebnih spretnosti, vodenje/svetovanje v namenskih dejavnostih.
<b>Prikrit</b>	Želi si družbene pripadnosti, ima občutek negotovosti in pritiska drugih, je konflikten z občutki krivde, ni prepričan v pravilnost svojih čustev, nejasno zaznava samega sebe, ima mešana občutja do lastnih dosežkov, ponotrjanja in pooseblja družbeno različnost in konfliktnost, določene uspehe oziroma dosežke razume kot »izdajox svoje socialne skupine.	Znižuje vrednost svojim talentom, jih razvrednoti ali zanika, izstopa iz boljših učnih skupin ali programov za nadarjene, vrača izzive, menjuje vrstniške skupine, ne najde stika z učiteljem ali razredom, je negotov glede lastne življenjske naravnosti.	Občutje svobodnega odločanja, jasnost v konfliktnih situacijah, naučiti se prilagajati komunikacijo kontekstu, povezovanje z drugimi nadarjenimi, podpora pri izražanju sposobnosti, vzorniki, ki so kulturno razgledni, razumevanje sebe in samosprijemanje, priložnosti »biti slišani«.	Drugi ga zaznavajo bodisi kot vodjo ali neopaženega, povprečnega ali uspešnega, zadovoljnega samega s seboj, mirnega in/ali strahljivega, nepripravljenega na tveganja, odprnega.	Intervjuji, predlogi staršev in učiteljev, upoštevanje prikazanih dosežkov (tudi tekmovalnih), merjenje ustvarjalnega potenciala, uporaba nebesednih testov inteligentnosti, ocenjevalne lestvice, pri predlogih vrstnikov je treba pozornost posvetiti njihovi zanesljivosti.	Spodbujanje oblikovanja vrednostnega sistema, uravnavanje njegove neuravnoteženosti, spodbujanje načrtovanja izobraževanja in kariere, modeliranje vedenja nadarjenih vzornikov in vseživljenjskega učenja, omogočanje svobodnega prevzemanja odločitev, brez primerjav s sorojenci, spodbujanje k medkulturnemu razumevanju.	Spodbujanje razumevanja in spoštovanja družbenega konteksta, sprejemajoče učno okolje, zagotavljanje vzornikov za modeliranje vedenja, pomoč pri iskanju podpore skupine, odprti pogovori o socialnih razredih, razizmu in razvijanje kulturne ozaveščenosti, neposredna navodila za učenje socialnih veščin, učenje prikritega kurikula, karierno svetovanje, spodbujanje razmišljanja o »ceni uspeha«.
<b>Ranljiv</b>	Zamerljiv in jezen, potr, nepremišljen, manipulativen, ima slabo samopodobo, obrambno naravnani, z nerealnimi pričakovanji, nesprejet, nagradniško od avtoritet, ni motiviran z nagradami od učiteljev. Podskupina so nedružabni učenci.	Ustvarja nered in je moteč, išče vznemirljive situacije, pripravljen je delati za odnos, občasno odsoten od pouka, sledi zunajšolskim interesom, dosega nizke učne rezultate, lahko je osamljen, pogosto ustvarjalen, kritičen do sebe in drugih, nedosleden pri šolskem delu in dosežkih.	Varnost in organiziranost, »alternativno« okolje, individualizirani program, spoprijemanje in odgovornost, alternativne, strokovno svetovanje, usmerjanje in zastavljanje kratkoročnih ciljev.	Odrasli so lahko nanj jezni, vrstniki ga kritično presoja, drugi ga vidijo kot težavnega ali neodgovornega, uporniškega, lahko se ga bojijo ali pa se bojijo zanj, odrasli se čutijo nemočne, ne znajo mu pomagati.	Individualni testi inteligentnosti, različni testi (učnih?) dosežkov, ocenjevalne lestvice, intervjuji, avdicije, testi ustvarjalnosti, nebesedni testi inteligentnosti.	Priporoča se svetovanje družini, izogibanje »bojem za prevlado moči«, vključevanje v zunanjske dejavnosti, spremljanje znakov »nevarnega« vedenja, vzdrževanje odprte komunikacije in odgovornega vedenja, minimalna uporaba kaznovanja, spodbujanje občutka zaupanja v lastne sposobnosti za spoprijemanje z ovirami, ohranjanje odnosov.	Vzdrževanje visokih pričakovanj, diagnostično testiranje, razvijanje raznovrstnih, tudi netradicionalnih učnih strategij, poglobljeno učenje in mentorstvo, programi za nadarjene, obiski na domu, spodbujanje osebnostne prožnosti in odpornosti (rezilientnosti), pogovori o drugih možnostih, zagovorništvo.
<b>Dvojni/večkратно izjemen</b>	Doživlja »naučeno nemoč«, izrazito frustriranost in jezo, ima motnje razpoloženja, hitro je razočaran, se ne počuti uspešnega, zavlačuje z delom, ima slabo (učno) samopodobo, ne ve, kam spada.	Z lahkoto najde stik z drugimi, nedosleden pri šolskem delu in dosežkih, daje vtis povprečnosti oz. nižjih sposobnosti, v nekaterih pogledih socialnega ali čustvenega funkcioniranja je bolj podoben mlajšim, lahko je moteč ali ne dela, dobro rešuje probleme, ima vedenjske težave, razmišlja na pojmovni ravni, rad ima novosti in kompleksnost, je neorganiziran, počasi predeluje informacije, včasih se ne ujame z drugimi nadarjenimi v skupini.	Poudarjanje in spodbujanje močnih področij, razvijanje strategij spoprijemanja in različnih spretnosti, učenje vztrajnosti in asertivnosti, opazovanje in spremljanje zaradi morebitnih drugih posebnosti oz. motenj, še posebno motenj pozornosti.	Zahteva veliko prilagoditev okolja, drugi ga zaznavajo kot »čudnega«, podcenjujejo njegove potenciale, vidijo ga kot nemočnega, kot da ne spada v skupino nadarjenih, menijo, da potrebuje strukturo oz. organiziranost, opazen je samo zaradi svojih posebnih potreb.	Merjenje trenutnega funkcioniranja v razredu, testi dosežkov, ocenjevanje na podlagi učnega načrta, pregled uspešnosti skozi določeno časovno obdobje, individualni testi inteligentnosti, iskanje vzorcev nizkih dosežkov v primerjavi z dokazanimi izjemnimi sposobnostmi, prevadnost je potrebna pri razlagi profila intelektualnih sposobnosti.	Pri prilagajanju posebnim potrebam je treba poudarjati močna področja, razvijanje želje po uspehu, prepoznavanje in potrjevanje različnih sposobnosti, zagotavljanje izzivov na močnih področjih, omogočanje situacij, v katerih je treba tvegati, spodbujanje razmišljanja o študiju na fakulteti, zagovorništvo v šoli, vključevanje družine v šolo, vzgajanje samonadzora, učenje postavljanja in doseganja uresničljivih ciljev.	Postavljanje izzivov na močnih področjih, akceleracija na močnih področjih, prilagoditve glede na posebne potrebe, individualizacija, neposredna navodila pri strategijah samousmerjanja, omogočanje druženja z nadarjenimi vrstniki, učenje zagovorništva in zastavljanja primernih učnih ciljev.
<b>Avtonomen</b>	Je samozavesten in se sprejema, inteligentnost razume kot lastnost, ki se razvija, je optimističen, notranje motiviran, ambiciozen in entuziastičen, akademski svet ni njegova najvišja prioriteta, ne boji se neuspeha in se iz njega kaj nauči, kaže toleranco in spoštovanje do drugih.	Obvlada socialne veščine, dela samostojno, zastavlja si ustrezne učne cilje, išče izzive, je močno usmerjen vase, sledi zanimanju, dobro samoorganiziran, zavzema se za svoja prepričanja, odporen, je proizvajalec znanja, kaže samorazumevanje in samosprijemanje.	Veliko podpore, zagovorništvo za nove usmeritve in spodbujanje samostojnosti, povratne informacije o močnih področjih in možnostih, omogočanje stalnega napredovanja, podpora pri prevzemanju tveganja, negovanje spodbujajočih odnosov, razvijanje spretnosti za samoorganiziranje, podporna skupina.	Občudovan in sprejet, starši ga zaznavajo kot sposobnega in odgovornega, pozitivni vplivi, drugi menijo, da je uspešen v različnih okoliščinah, psihološko zdrav, v dobrih odnosih z vrstniki.	Izjemni (tekmovalni in drugi) dosežki, ustvarjalni dosežki in izdelki, nagrade, mnenje neodvisnih ocenjevalcev (ocenjevalne lestvice), intervjuji, portfelji, rezultati pri standardiziranih testih.	Zagovorništvo v šoli in družbi, omogočanje dejavnosti, za katere kaže interes, dovoljevanje prijateljev vseh starosti brez časovnega in prostorskega omejevanja pri učenju, pomoč pri oblikovanju podpore skupine, vključevanje v starševske interesne dejavnosti in družinsko odločanje, poslušanje, dopuščanje lastnih poti.	Dovoljevanje razvoja dolgoročnega in integriranega načrta učenja, odstranitev časovnih in prostorskih omejitev, omogočanje medpredmetno poglobljenega učenja in raziskovanja z mentorstvom, čim širše možnosti za hitrejšo napredovanje, mentorstvo in posredovanje pri spoznavanju drugih kultur ter razumevanju kulturnih različnosti, opuščanje tradicionalnih šolskih pravil, dopuščanje lastnih poti, pomoč pri soočanju s psihološkimi posledicami uspeha.

## 8.2 Predlog posodobitve Koncepta (2019) in primerjava s konceptoma za OŠ in SŠ (1999 in 2007)

Posodobljeni Koncept 2019	Koncept OŠ, 1999; Koncept SŠ, 2007
<b>Opredelevanje pojmov – nadarjeni in talentirani učenci</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oblikovana je posodobljena opredelitev pojmov nadarjeni in talentirani učenec z razširitvijo na nekatere odločilne osebnostne značilnosti.</li> <li>- V posodobljenem konceptu razlikujemo med skupino potencialno nadarjenih oz. nominiranih (prej evidentiranih) in skupino identificiranih nadarjenih učencev.</li> <li>- Opredelitev poudarja, da gre za otroke in mladostnike, ki izkazujejo izrazito nadpovprečno visoke (izjemne) lastnosti.</li> <li>- Nadarjenost razumemo kot 1) izrazito razvojno lastnost, 2) da gre za kontinuiran proces razvoja in 3) da so dinamike razvoja pri različnih talentih različne tako v času kot v načinu pojavljanja in da so tudi znotraj iste lastnosti medosebne razlike lahko velike.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dosedanja opredelitev kot nadarjene ali talentirane opredeljuje tiste otroke in mladostnike, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifičnem akademskem (učnem), vodstvenem, umetniškem, telesno-gibalnem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti.</li> <li>- Med področji ni senzomotoričnega področja, nekatere posebne značilnosti socialnočustvenega, motivacijskega in ožjega osebnostnega področja pa se obravnavajo kot pogostejša ali izrazita značilnost nadarjenih.</li> <li>- Koncept poudarja, da nadarjeni učenci niso homogena skupina, natančneje pa ne poudarja razlik med njimi in tudi ne dinamike razvoja nadarjenosti.</li> </ul>
<b>Posodobitev postopka prepoznavanja in pripomočkov za nominacijo in identifikacijo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Način in obdobje prepoznavanja visokih potencialov ter identifikacija nadarjenosti se bolj prilagajajo razvojni stopnji učenca ter vrsti nadarjenosti.</li> <li>- Prepoznavanje visokih potencialov se začne že v vrtcu, v osnovni šoli pa se nadaljuje in poteka kot kontinuiran proces od prvega razreda osnovne šole dalje; nadaljuje se v srednji šoli, pri čemer se načini, metode in instrumenti za nominacijo ter identifikacijo uporabljajo selektivno in upoštevajo tudi profile nadarjenih učencev in tveganja pri prepoznavanju.</li> <li>- Posodobljeni Koncept vključuje tudi posebno poglavje o prepoznavanju otrok z visokimi potenciali v vrtcu in spodbujanju njihovega razvoja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vzgojno-izobraževalno delo z otroki z visokimi potenciali v vrtcih ni del koncepta.</li> <li>- Čeprav naj bi osnovne šole prvo sistematično evidentiranje nadarjenih izpeljale ob koncu 3. razreda in identifikacijo v 4. razredu, je bilo še v šolskem letu 2009/10 mogoče najti šole (4 %), ki so z uvajanjem koncepta šole začele. Te šole uresničevanja koncepta niso razumele kot dolžnost. Delno tudi zaradi postopnega uvajanja devetletke je istega leta večina devetošolcev bila evidentirana in identificirana šele v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Eni so tako bili identificirani prepozno, da bi lahko osnovne šole zanje zagotovile optimalno učno okolje.</li> <li>- Proces prepoznavanja nadarjenosti poteka za vse učence z vsemi predvidenimi pripomočki, ne upošteva profilov nadarjenih in nekaterih tveganj pri njihovem prepoznavanju.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Učenec je lahko prepoznan kot nadarjen z ustrežno kombinacijo kriterijev, med katerimi so tudi izjemni dosežki; koncept je zastavljen tako, da naj ne bi bil spregledan noben izjemen učenec, saj med stopnjo opazovanja in nominacije ter stopnjo identifikacije umeščamo stopnjo razvijanja potencialov.</li> <li>- Za identifikacijo se načrtuje uporaba svetovno priznane Pfeifferjeve ocenjevalne lestvice GRS za učitelje, predvideva pa se tudi posodobitev drugih instrumentov za identifikacijo.</li> <li>- Za identificirane nadarjene v osnovni šoli se uvajajo personalizirani načrti vzgojno-izobraževalnega dela (PeNaD), za srednje šole pa osebni izobraževalni načrti (OIN), ki vključujejo elemente PeNaD. Zaradi zahtevnejših kriterijev za identifikacijo predvidevamo bistveno znižanje števila identificiranih nadarjenih in s tem učencev s PeNaD in OIN.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Učenec je lahko identificiran kot nadarjen že z izpolnjenjem enega kriterija na ravni najmanj 90. percentila dosežkov v ciljni populaciji. Med kriteriji za osnovnošolce ni izjemnih dosežkov na nacionalni ravni, so pa za srednješolce.</li> <li>- Po mnenju približno tretjine svetovalnih delavcev v osnovnih šolah ocenjevalne lestvice nadarjenosti (OLNAD07-izp) zaradi svoje subjektivnosti ne smejo imeti enake teže pri identifikaciji kot psihodiagnostični testi, preveriti pa bi bilo treba tudi njihovo vsebinsko veljavnost in posodobiti norme.</li> <li>- Individualizirani načrt vzgojno-izobraževalnega dela (INDEP) naj bi šole ponudile vsem identificiranim učencem. Teh je v generaciji v povprečju 25 %, na nekaterih šolah tudi 50 %, kar pogosto vodi v administrativni pristop pri pripravi, še posebno če jo šole prepuščajo svetovalnim delavcem. Nekateri zgodaj identificirani učenci tudi niso motivirani za zahtevnejše vzgojno-izobraževalno delo in ob koncu osnovne šole ne kažejo več znakov nadarjenosti.</li> <li>- V gimnazijskem programu, v katerega se vpisuje večina identificiranih v osnovni šoli, je leta 2012 imelo INDEP le 11 %. Potrebne prilagoditve vzgojno-izobraževalnega dela šole rešujejo z osebni izobraževalni načrti.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- V procesu prepoznavanja in razvijanja visokih potencialov se še povečuje pomen in vloga zunanjih strokovnjakov;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sodelovanje zunanjih strokovnjakov je priporočeno, vendar se še ni uveljavilo v zadostni meri. Šole jih le redko vključujejo tudi v proces odkrivanja nadarjenih.</li> </ul>
<b>Vzgojno-izobraževalno delo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolj so poudarjeni inkluzivni pristopi, individualizacija, personalizacija ter diferenciacija v okviru rednega pouka in tudi v obogatitvenih programih in dejavnostih; teh se sicer lahko udeležujejo vsi učenci, a so v prvi vrsti namenjeni poglobljanju in razširjanju znanja nadarjenih učencev ter njihovem druženju in povezovanju. Posebna pozornost je namenjena možnosti hitrejšega napredovanja (predmetna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analize in razvojni projekti Zavoda RS za šolstvo so pokazali, da so najšibkejša področja diferenciacija, individualizacija in personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene v okviru rednega pouka.</li> <li>- Učitelji se še zmeraj ne čutijo dovolj kompetentne za prepoznavanje nadarjenih ter izvajanje sodobnih in uspešnih oblik in metod dela z njimi. Za to delo se ne usposobijo dovolj niti v</li> </ul>

<p>in razredna akceleracija).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posebej se izpostavljajo pomen mentorskega dela in vloga ter naloge pedagoškega koordinatorja za delo z nadarjenimi.</li> </ul>	<p>dodiplomskem izobraževanju niti v nadaljnjem strokovnem izobraževanju in usposabljanju.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Razredna akceleracija se izpelje za manj kot odstotek otrok, predmetne pa v praksi skoraj še ne poznajo.</li> <li>- V analizi izvajanja koncepta v srednjih šolah je bilo ugotovljeno (2012), da je ključni problem izvajanja koncepta v srednjih šolah nizko vrednotenje izjemne vloge mentorjev, v osnovni in srednji šoli pa preobremenjenost določenih učiteljev in svetovalnih delavcev.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolj se poudarja pomen razvijanja avtonomnega in odgovornega učenca, razvijanja veščin za samouravnavanje procesa učenja ter soustvarjanja in mreženja. Za vse nominirane in identificirane nadarjene se zato uvaja tudi Mapa dosežkov. Ob postopnem zmanjševanju pomoči učitelja je za vodenje mape dosežkov odgovoren učenec in je mapa njegova last.</li> <li>- Listovnik otroka v vrtcu sestavljajo otrokov lastni del in vzgojiteljeve refleksije ter spremljanje razvoja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Odgovornost za načrtovanje, izvajanje in spremljanje ter vrednotenje INDEP je v prvi vrsti naloga učiteljev. Učenci v načrtovanje, spremljanje in evalvacijo niso dovolj vključeni, zato jih pogosto ne doživljajo kot del svoje odgovornosti. Nekateri niti ne vejo, kaj v njih piše, čeprav jih morajo podpisati oni in starši.</li> <li>- 80 % koordinatorjev (večinoma svetovalnih delavcev) pa INDEP ocenjuje kot zelo pomemben dokument za načrtovanje in spremljanje celostnega razvoja nadarjenega učenca.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posebej se obravnavajo značilnosti in vzgojno-izobraževalne potrebe dvojno izjemnih učencev, heterogenost in asinhroni razvoj nadarjenih ter vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega okolja.</li> <li>- Bolj se poudarja pomen socialnega in kulturnega kapitala in s tem tudi potrebna sistemska podpora vzgojno-izobraževalni ustanovi, ne le posamezniku.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Čeprav so učenci z učnimi težavami posebej izpostavljeni, med njimi ni posebej navedenih dvojno izjemnih učencev. Ta pojem se je v Sloveniji uveljavil šele po letu 2010. Leta 2011 je bilo med identificiranimi manj kot odstotek OPP in odstotek otrok iz zelo neugodnega socialno-ekonomskega okolja, zato je Ekspertna skupina ZRSŠ že tedaj opozorila šole na nujnost posebne pozornosti nanje. V priložniku ZRSŠ leta 2012 pa jim je bilo namenjeno že posebno poglavje.</li> </ul>
<b>Evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela na ravni posameznika in šole</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolj se poudarja pomen sprotne in končne evalvacije procesov prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela značilnostim in potrebam posameznega nadarjenega učenca, sistematična, načrtna in celovita samoevalvacija dela vrtca oz. šole s pomočjo kazalnikov kakovosti za delo z nadarjenimi ter na njej temelječe razvojno in akcijsko načrtovanje dela vrtca in šole.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Šole svoje vzgojno-izobraževalno delo evalvirajo v skladu z zakonom, a se je v razvojnem projektu ZRSŠ v okviru oblikovanja kazalnikov kakovosti izkazalo, da je ciljno usmerjena »samoevalvacija« eno od šibkejših področij dela šol. Premalo pozornosti posvečajo spremljanju in vrednotenju učenčevega napredovanja v smeri postavljenih ciljev, pa tudi sistematičnemu vrednotenju dela z nadarjenimi na ravni šole. Premalo aktivno so v evalvacijo vključeni tudi učenci in starši. Akcijski načrti za nadaljnji razvoj vzgojno-izobraževalnega dela šole tako niso dovolj jasno utemeljeni in ciljno usmerjeni.</li> </ul>
<b>Nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posebej se izpostavlja pomen sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja vseh strokovnih delavcev za prepoznavanje in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, še posebej vloga pedagoškega koordinatorja.</li> <li>- Posodobljeni Koncept je zasnovan na znanstvenih ter strokovnih izhodiščih, ki so temeljni strokovni vir tudi za načrtovanje in izvajanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter za delo vrtcev in šol;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Po sprejemu koncepta za osnovno šolo (1999) in srednjo šolo (2007) je bilo v različne oblike usposabljanja vključenih več tisoč udeležencev (študijske skupine za svetovalne delavce, seminarji, tematske konference za učiteljski zbor, svetovalne storitve za učiteljski zbor). Po letu 2011 je interes za usposabljanje že občutno upadel, so se pa številne šole vključile v nove razvojne projekte in svoje delo začele predstavljati tudi v javnosti (konference, objave v strokovnih revijah, soavtorstvo v priložnikih). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani je ustanovila Center za raziskovanje in spodbujanje razvoja nadarjenosti in občasno organizira različna predavanja in srečanja strokovnjakov in strokovnih delavcev šol (EU Talent center). ZRSŠ je izdal pet priložnikov in več tematskih številk svojih strokovnih revij. Na fakultetah univerz v Ljubljani, Mariboru in Kopru so uvedli izbirne predmete za področje dela z nadarjenimi. Na podlagi ugotovljenega stanja je Ekspertna skupina že leta 2012 začela razmišljati o posodabljanju koncepta.</li> </ul>