

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

**Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok,
učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega
dela z njimi**

Ljubljana, junij 2019

(nelektorirano interno gradivo)

Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (Koncept NAD 2019)

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi:

Mag. Tanja Bezić, predsednica, ZRSŠ

prof. dr. Valentin Bucik, ULJ FF

Staša Bučar Markič, ZRSZ

mag. Mojca Miklavčič, MIZŠ

Tomaž Kranjc, ZRSŠ

Biserka Lep, ZRSŠ

mag. Tamara Malešević, ZRSŠ

dr. Fani Nolimal, ZRSŠ

Jasna Rojc, Gimnazija Nova Gorica

dr. Gordana Rostohar, Gimnazija Brežice

dr. Branko Slivar ZRSŠ

Milena Vidovič, OŠ Rodica

Dr. Tina Vršnik Perše, UMB PeF

Vsebina

1	Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (Koncept NAD 2019).....	1
1.1	Uvod	1
1.2	Temeljni smisel in namen prepoznavanja nadarjenih in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi.....	1
1.3	Temeljne posodobitve Koncepta NAD 2019.....	1
2	Opredelitev nadarjenosti.....	3
2.1	Teoretična in empirična izhodišča	3
2.2	Opredelitev temeljnih pojmov.....	3
2.3	Ključne determinante nadarjenosti	5
2.4	Opredelitev nadarjenosti.....	7
2.4.1	Na kaj moramo biti pri prepoznavanju nadarjenih še posebej pozorni?	8
3	Prepoznavanje nadarjenih.....	10
3.1	Osnovne značilnosti procesa prepoznavanja nadarjenih	10
3.2	Opis posameznih stopenj in korakov prepoznavanja nadarjenih	10
3.3	Kriteriji in pripomočki za identifikacijo (diagnostični inštrumentarij)	13
4	Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi.....	15
4.1	Namen in cilji vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi	15
4.2	Načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi	15
4.2.1	Temeljna načela spodbudnega učnega okolja	16
4.2.2	Specifična načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi.....	16
4.3	Modeli podpore.....	17
4.3.1	Podpora nadarjenim znotraj rednega pouka v heterogenih učnih skupinah	17
4.3.2	Podpora nadarjenim zunaj rednega pouka.....	18
	Obogatitveni programi in dejavnosti.....	18
4.3.3	Akceleracija oz. pospešeno/hitrejše napredovanje v izobraževalnem programu	19
4.3.4	Svetovanje nadarjenim učencem.....	20
4.4	Personalizirani načrt VI dela in Osebni izobraževalni načrt	20
4.5	Vloga mentorja, pedagoškega koordinatorja in šolske svetovalne službe	21
4.5.1	Vloga mentorjev.....	21
4.5.2	Pedagoški koordinator za delo z nadarjenimi	21
4.5.3	Vloga šolske svetovalne službe in svetovalnih delavcev na področju dela z nadarjenimi	22
5	Visoki potenciali predšolskih otrok in zagotavljanje spodbudnega učnega okolja za njihov razvoj v vrtcu	23
5.1	Značilnosti predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale	23
5.1.1	Opazovanje znakov visokih potencialov predšolskih otrok in pripomočki za opazovanje.....	24
5.2	Spodbujanje razvoja predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale	25
5.3	Vloga vodstvenih delavcev vrtca, vzgojiteljev in pedagoškega koordinatorja.....	25
6	Pogoji za uspešno uresničevanje Koncepta	27
7	Reference	28

1 Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (Koncept NAD 2019)

1.1 Uvod

Koncept NAD 2019 prinaša posodobitev Koncepta odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Koncept 1999) in Koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki srednjih šol (Koncept 2007). Z vključevanjem posebnega poglavja o prepoznavanju otrok z visokimi potenciali v vrtcu in spodbujanja njihovega razvoja *predstavlja enovit koncept za prepoznavanje nadarjenih otrok, učencev in dijakov in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi v vrtcu, osnovni in srednji šoli.*¹

Koncept NAD 2019 upošteva in povzema sodobna znanstvena in strokovna spoznanja o prepoznavanju in VI delu z nadarjenimi in so predstavljena v *Strokovnih izhodiščih za posodabljanje koncepta odkrivanja nadarjenih in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi otroki, učenci in dijaki* (Strokovna izhodišča..., 2019, Bezić idr., 2019). *Strokovna izhodišča...* so torej temelj Koncepta NAD 2019 in njegov integralni del.

Koncept NAD 2019 temelji na *ciljih vzgoje in izobraževanja v Sloveniji* (ZOFVI, 2015; ZOsn, 2016; ZPSI-1, 2017; ZGim, 2018), sodobnih spoznanjih o procesih učenja in poučevanja in spodbudnem učnem okolju (APA 2015, 2017; De Corte, 2013; Ziegler, 2014) ter ciljih vzgoje in izobraževanja, ki jim sledijo sodobni razviti šolski sistemi (Istance in Dumont, 2013). Še predvsem upošteva spoznanja o pomenu inkluzije, personalizacije učenja, pristnih medsebojnih odnosov ter visokih pričakovanj do vseh učencev oz. stremljenje k odličnosti pri nadarjenih učencih.

1.2 Temeljni smisel in namen prepoznavanja nadarjenih in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi

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 osebnem razvoju v skladu s svojimi naravnimi telesnimi in duševnimi potenciali, vrednotami in cilji ter učnimi zmožnostmi, pa tudi zaradi upravičenega pričakovanja, da bodo nadarjeni v prihodnosti lahko bistveno prispevali k trajnostnemu razvoju. Pri tem je odločilnega pomena omogočanja visoke in kakovostne izobrazbe nadarjenih ter spodbujanje njihovega celostnega osebnega razvoja. Harmonizacija potencialov in vrednotne usmerjenosti je eden od glavnih ciljev vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi (Musek, 2014).

1.3 Temeljne posodobitve Koncepta NAD 2019

Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli (Žagar idr., 1999) in Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi v srednjih šolah (Žagar idr., 2007) sta sprožila pomembne pozitivne premike pri delu z nadarjenimi v slovenskih šolah. Zaradi zaradi novih znanstvenih spoznanj na področju prepoznavanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi, kakor tudi zaradi zaznanih težav pri njunem izvajanju v praksi, Koncept NAD 2019 uveljavlja naslednje posodobitve:

Opredelitev pojmov – nadarjeni in talentirani učenec:

- oblikovana je posodobljena opredelitev pojmov - nadarjeni in talentirani učenec«, z razširitvijo na nekatere odločilne osebnostne značilnosti;
- razlikuje skupino potencialno nadarjenih oz. nominiranih in skupino identificiranih nadarjenih učencev;

¹ V Konceptu NAD 2019 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.

- poudarja, da gre za otroke in mladostnike, ki izkazujejo izrazito nadpovprečno visoke (izjemne) lastnosti; nadarjenost razume 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 prilagaja razvojni stopnji učenca ter vrsti nadarjenosti;
- prepoznavanje visokih potencialov se začne že v vrtcu, v OŠ pa se nadaljuje in poteka kot kontinuiran proces od prvega razreda osnovne šole dalje in nadaljuje v srednji šoli, pri čemer se načini, metode ter instrumenti za nominacijo ter identifikacijo uporabljajo selektivno in upoštevajo tudi profile nadarjenih učencev in tveganja pri prepoznavanju;
- učenec je lahko prepoznan kot nadarjen z ustrezno kombinacijo kriterijev, med katerimi so tudi izjemni dosežki; med stopnjo opazovanja in nominacije ter stopnjo identifikacije je umeščena stopnja razvijanja potencialov;
- za identifikacijo se uvajajo svetovno priznane Pfeifferjeve GRS ocenjevalne lestvice za učitelje, predvideva pa se tudi posodobitev drugih instrumentov za identifikacijo;
- za identificirane nadarjene v OŠ se uvajajo Personalizirani načrti VI dela – PeNaD, za SŠ pa Osebni izobraževalni načrti (OIN), ki vključujejo elemente PeNaD.
- v procesu prepoznavanja in razvijanja visokih potencialov se povečuje pomen in vloga zunanjih strokovnjakov;

Vzgojno izobraževalno delo:

- poudarjeni so inkluzivni pristopi, individualizacija, personalizacija ter diferenciacija v okviru rednega pouka in tudi v obogatitvenih programih in dejavnostih; Posebna pozornost je namenjena možnosti hitrejšega napredovanja (predmetna in razredna akceleracija);
- posebej se izpostavlja pomen mentorskega dela in vloga ter naloge pedagoškega koordinatorja za delo z nadarjenimi;
- poudarja se pomen razvijanja avtonomnega in odgovornega učenca, razvijanja veščin za samournavanje procesa učenja ter soustvarjanja in mreženja. Za vse nominirane in identificirane nadarjene se zato uvaja tudi Mapa dosežkov, v vrtcu pa se poudarja pomen že široko uveljavljenega Listovnika otroka;

Evalvacija vzgojno-izobraževalnega (VI) dela na nivoju posameznika in šole:

- poudarja se pomen sprotne in končne evalvacije procesov prilagajanja VI 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 se izpostavlja pomen sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vseh strokovnih delavcev za prepoznavanje in VI delo z nadarjenimi, še posebej pedagoškega koordinatorja;
- Koncept NAD 2019 je zasnovan na znanstvenih ter strokovnih izhodiščih, ki predstavljajo temeljni strokovni vir tudi za načrtovanje in izvajanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in za delo vrtcev in šol;

2 Opredelitev nadarjenosti

2.1 Teoretična in empirična izhodišča

Pri pripravi izhodišč za opredelitev nadarjenosti izhajamo iz različnih dokumentov, ki urejajo šolsko polje in ki 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 pridobivanje 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 ...),
- enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje (tistih iz socialno/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 ...) ter telesno-gibalnem področju.

Izhodišča za oblikovanje prenovljene opredelitve nadarjenosti ter dela z nadarjenimi so poleg veljavnih šolskih zakonov (ZOFVI, ZOSn, ZGim, ZPSI-1) še drugi uradni dokumenti, pomembnejše domače analize in opredelitve nadarjenosti nekaterih uveljavljenih tujih strokovnjakov. Navajamo jih v nadaljevanju:

- 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 ZRSS za VI 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 šole in za osnovne šole (Bezić, 2011b; 2015; KKNAD OŠ 2015).

2.2 Opredelitev temeljnih pojmov

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). Pri opredelitvi nadarjenosti izhajamo najprej iz opredelitve temeljnih pojmov - inteligentnost, nadarjenost, talentiranost in ustvarjalnost ter njihovih medsebojnih relacij.

Odnos med 'inteligentnostjo' in 'nadarjenostjo'

Inteligentnost je zapleten pojem, saj se ob kognitivnih, miselnih komponentah vanj vpletajo druge lastnosti človekove osebnosti, hkrati pa tudi mnogi drugi, družbeni, izobrazbeni, vzgojni, kulturni ... dejavniki. Običajno rečemo, da je inteligentnost sposobnost pravilnega presojanja, razumevanja in sklepanja, zmogljivost tvorjenja konceptov in razumevanja njihovega pomena, ustreznega prilagajanja novim situacijam 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 baza inteligentnemu vedenju), je povezana z izkustvi pri prilagajanju okolju, izbiranju okolja in preoblikovanju okolja, pri čemer je inteligentno vedenje posledica različnih socialno-kulturnih kontekstov (Sternberg, 1985). Je 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-kinestetičnega ter osebnostnega (Gardner, 1983).

Za opredelitev nadarjenosti je pomembnih več dejstev:

- (i) izjemna kognitivna učinkovitost (inteligentnost) sodi med nadarjenosti (določa eno od področij nadarjenosti),
- (ii) visoka inteligentnost kot nadarjenost se močno povezuje z oziroma določa druge bolj specifične nadarjenosti,
- (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.

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.**

Odnos med 'nadarjenostjo' in 'talentiranostjo'

V evropskih državah v vrsti različnih pojmov, ki skušajo opisati nadarjenost pri otrocih in mladih, sta najpogosteje uporabljena izraza 'nadarjen' in 'talentiran', ki pa se uporabljata bodisi ločeno ali v kombinaciji (Brasseur in Cuche, 2006). V kombinaciji sta termina uporabljena približno v polovici držav, vendar tudi tu obravnava izrazov ni enaka. Na Finskem, Norveškem in Švedskem ne uporabljajo nobenega določenega izraza za oznako teh skupin mladih ljudi. Umanjkanje tovrstnih izrazov odraža jasno zavezo izogibanju kakršnegakoli klasificiranja učencev, posebej v smislu sposobnosti. Poudarek je na potencialih za razvoj vseh mladih, brez razvrščanja v tovrstne kategorije.

Podobna je situacija tudi 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 (NAGC, 2016; 2019; State notes: Gifted and Talented, 2004).

Tudi za izkazovanje talenta na določenem področju je potrebna (a ne zadostna) visoka splošna inteligentnost, izrazite specifične nadarjenosti ter ustrezna osebnostna 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 osebnostno 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.

V Konceptu OŠ (Žagar idr., 1999) in Konceptu SŠ (Žagar idr., 2007), avtorji ne govorijo samo o visoki splošni intelektualni sposobnosti, ampak tudi o talentih na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja. *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*'.

Na podlagi povedanega v *Konceptu NAD 2019* ostajamo 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.**

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 originalne 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 originalni, novi, nevsakdanji in enkratni, vendar (ii) morajo biti ustvarjalni produkti več kot le originalni, imeti morajo tudi vrednost, torej morajo biti primerni, ustrezni ali umestni, oziroma na nek način uporabni in učinkoviti. Originalne rešitve, ki niso učinkovite, ustrezne, umestne, ne veljajo za kreativne rešitve, pač pa so zgolj originalne. Prav tako niso kreativne tiste učinkovite stvari, ki rešujejo probleme, oziroma so uporabne, a niso originalne. Ustvarjalne rešitve morajo torej biti oboje: originalne in učinkovite, pri čemer je tako originalnost kot zlasti učinkovitost ('vrednost') izjemno težko določati oziroma ocenjevati. Nekateri avtorji temu dodajajo tudi t.i. etično komponento (Sternberg, 2004). Namreč, originalno idejo 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... področjih, in ustvarjalnih, ki poleg izrazite nadarjenosti (ali ob njej, ali mimo nje) izkazujejo produkcijo originalnih 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 torej vključena v pojem nadarjenosti, je torej del nadarjenosti. Učenec ali mladostnik torej lahko izkazuje vedenje ali produkte (izdelke, rešitve, ideje), ki je tako izrazito ustvarjalno, da ga prepoznamo kot nadarjenost.

2.3 Ključne determinante nadarjenosti

Iz vrste različnih opredelitev domačih in tujih avtorjev (Juriševič, 2011; Žagar idr., 1999 in 2007; 2012; Gagne, 2012; Heller, 2004; Pfeiffer, 2007; Renzulli, 2006; Robinson, 2006; Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011; Sternberg, 2004; Ziegler, Vialle in Wimmer, 2012), predvsem pa na podlagi uradnega neobveznega mnenja Evropskega ekonomsko-socialnega odbora EU o sproščanju potencialov učencev in mladih z visokimi intelektualnimi sposobnostmi v EU (García-Caro, 2013) in R. Subotnik idr. (2011) je mogoče zaključiti o nekaterih ključnih determinantah nadarjenosti:

- Nadarjenost je zelo raznolika - zajema vrsto različnih, včasih med seboj težko primerljivih področij.
- Nadarjenosti 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 enem 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 kinestetičnem področju, ni potrebno izvajati vseh ostalih diagnostičnih korakov.
- Potencial in dosežek posameznika (ter posledično njegova odličnost oziroma izjemnost) se vedno primerja z dosežki v generaciji.
- Tako pri razvoju potencialov kot pri pričakovanju rezultatov je treba upoštevati tako osebne 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 poudarjajo, da je najpomembnejše je oceniti potencial učenca, tako z vidika stopnje kot z vidika vsebine posameznega področja nadarjenosti.
- Nadarjeni učenci so 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 ali 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)
- Nadarjenost pomeni izjemnost v 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. Za izjemnega (še posebej to velja za ustvarjalnega) velja dosežek ali produkt, če je originalen 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.
- 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.

2.4 Opredelitev nadarjenosti

Na osnovi teoretskih in empiričnih izhodišč velja, da so **nadarjeni učenci oz. dijaki 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...) 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 ...,
- *na psihomotoričnem in senzomotoričnem* (ali telesno-gibalnem oz. športnem) področju,
- *pri socialnih veščinah* (npr. sposobnost vodenja) in
- *na področju samournavanja* (motivacija, čustva, metakognicija).



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

Naštete 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).

Nadarjenost se odraža na različnih področjih in skozi različne osebnostne lastnosti, osebnostne poteze in vedenja. Skozi taksativno naštete lastnosti v Strokovnih izhodiščih za posodobitev koncepta (str. XX) 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. Natančnejše opredelitve lastnosti nadarjenih (osebnostne lastnosti, poteze in vedenja nadarjenih) pa so lahko tudi osnova za pripravo lestvic za ocenjevanje stopnje nadarjenosti po posameznih navedenih področjih.

Tudi med tistimi, ki so nadarjeni, lahko iščemo (in najdemo) razlike v obsegu in v stopnji izražnosti nadarjenosti. Za nadarjene smatramo tiste učence (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, za visoko nadarjene tiste v zgornjih 5% porazdelitve, za izjemno nadarjene pa one v zgornjih 3 % porazdelitve ciljne populacije v skladu s kriteriji, pojasnjenimi v pogl. 3.3v nadaljevanju.

2.4.1 Na kaj moramo biti pri prepoznavanju nadarjenih še posebej pozorni?

Pri prepoznavanju nadarjenih moramo biti pozorni tudi na različne skupine nadarjenih. Betts in M. Neihart sta podala 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 Aavtonomen (angl. *Autonomous Learner*). **Z njo opozarjata, da skupina nadarjenih še zdaleč ni enovita in da različni profili nadarjenih učencev potrebujejo različne pristope.** Posebno pozornost sta namenila vprašanju, kako odrasli in kako 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 nudenje podpore, tako v šoli, kot tudi doma (Betts in Neihart, 1988; Neihart in Betts, 2010). Njuna spoznanja se naj uporabijo tako pri odločanju o izbiri meril za identifikacijo, kot tudi pri načrtovanju spodbud za razvoj v šoli kot tudi v domačem okolju.

Pri morebitnem napačnem zajemu pri nominiranju (in pri samem normiranju) ter pri identifikaciji nadarjenih moramo torej biti še posebej 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 ter interesnih dejavnosti...), kompetence osebja (prešibka usposobljenost in izurjenost za ocenjevanje).

Pri učno neuspešnih nadarjenih učencih pogosto najdemo naslednje značilnosti, ki jih ovirajo pri šolskem delu 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; nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja, negativna slika o sebi; občutek nesprejetja in nenaklonjenosti; nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu; izoliranost in osamljenost; učenca ni možno motivirati z običajnimi spodbudami (dobrimi ocenami, nagrajevanjem pridnosti, navdušenjem učitelja 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 še naslednje 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 ali vedenjskimi motnjami ali nadarjeni s senzornimi motnjami ali gibalno ovirani; Lep 2014; 2016), 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; 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 visoko nadpovprečne nadarjenosti niso pokazali; učitelji, ki so občutljivi za kulturne razlike, so lahko zelo dobri ocenjevalci učencev iz nizkih socialnih slojev ali različnega ali drugačnega kulturnega okolja; Ne nazadnje tudi 30 od 43 držav v ZDA uporablja učiteljevo ali starševsko poročilo (podatke) kot prvi korak v postopku identifikacije (State of the States, 2004: 2018).

3 Prepoznavanje nadarjenih

3.1 Osnovne značilnosti procesa prepoznavanja nadarjenih

V posodobljenem konceptu je **prepoznavanje nadarjenih dalj časa trajajoč proces**, ki se pričinja že v vrtcu in traja do zaključka 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 skozi diferenciacijo individualizacijo in personalizacijo vzgojno-izobraževalnega dela (odslej DIP; več pogl. 4) ustvarjajo takšno učno okolje, v katerem se potenciali učenca lahko tudi pokažejo, razvijajo, opazujejo, njihov razvoj spremlja, 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 se sprejme končna odločitev o prepoznani nadarjenosti učenca.

V nadaljevanju sledi shematski prikaz posameznih stopenj in korakov za prepoznavanje nadarjenih (*strokovna pravila*) 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

Opazovanje in nominacija potencialno nadarjenih se začne že v vrtcu, kjer se izvaja praviloma prvi korak - Opazovanje otrok z visokimi potenciali in spodbujanje njihovega razvoja (več v poglavju 5). V OŠ se v soglasju s starši proces opazovanja znakov visokih potencialov nadaljuje, sicer pa se prva stopnja začne v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) in zaključi z nominacijo potencialno nadarjenih.

1. korak - Opazovanje znakov potencialne nadarjenosti

V prvem VIO (pa tudi kasneje) je naloga vsakega učitelja, da pri VI 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, športno-vzgojni karton. Znak nadarjenosti je tudi doseženih 95% in več točk na NPZ pri posameznem predmetu v 6. razredu OŠ. Pri

tem naj učitelji upoštevajo, da vsi potencialno nadarjeni učenci ne kažejo vseh znakov nadarjenosti, zato morajo biti pozorni tudi na posamezne ali specifične znake nadarjenosti. Izogibati se morajo vplivom splošnih mnenj o učencu (halo efektu).

Da bi lahko uspešno izpeljali nominacijo potencialno nadarjenih učencev, naj si v okviru obveznega in izbirnega ali razširjenega VI programa prizadevajo zagotoviti čim bolj diferencirano, individualizirano in personalizirano učno okolje.

2. korak - Nominacija potencialno nadarjenih učencev

Prva stopnja prepoznavanja nadarjenih se zaključi z nominacijo potencialno nadarjenih učencev, torej z imenovanjem tistih učencev, ki pogosteje kažejo znake nadarjenega vedenja oziroma več tipičnih znakov nadarjenosti. Bistveno je, da učitelj dobro pozna znake nadarjenega vedenja in tudi, kako vzpostaviti primerno učno situacijo, v kateri bi učenci lahko takšno vedenje lahko izrazili. .

Nominiranje učencev se praviloma izvede kadarkoli od 2. razreda do konca šolskega leta 8. razreda osnovne šole, le v izjemnih in utemeljenih primerih še v prvi polovici 9. razreda. Izjemoma se lahko izvede tudi v 1. razredu osnovne šole, vendar pa naj učitelj vsaj pol leta načrtno opazuje in spremlja ter stalno spodbuja učenčev razvoj.

Učitelj ali drugi kompetentni strokovni delavec šole (npr. svetovalni delavec) je v presoji oziroma pobudi za nominacijo avtonomen. Učenca predlaga za nominacijo, če ta izrazito presega vrstnike na enem ali več področjih nadarjenosti in o tem (v kolikor ni tudi razrednik) obvesti razrednika. O nominaciji odloči OUZ, na katerem sodeluje tudi šolska svetovalna služba in pedagoški koordinator za delo z nadarjenimi. OUZ pobudo lahko sprejme in predlog potrdi, ali ga utemeljeno zavrne. Odločitev se dokumentira v zapisniku OUZ.

O tem, da je bil učenec *nominiran kot potencialno nadarjen*, starše seznanijo razrednik skupaj z učiteljem, ki je učenca nominiral. V razgovoru lahko sodeluje tudi svetovalni delavec. Učitelj staršem predstavi oblike in metode DIP pri rednem pouku ter vse možnosti, ki jih nudi šola (ali tudi ustanove zunaj šole) v okviru razširjenega ali izbirnega dela programa.

Po nominaciji učenec prične dokumentirati svoje delo in dosežke v Listovniku oz. Mapi dosežkov (odslej MD). V OŠ jo najprej vodi s pomočjo učitelja, kasneje pa samostojno. Na razredni stopnji se MD praviloma hrani pri razredniku, kasneje pa pri učitelju/-ih ustreznega/-ih predmetov. V zadnji triadi OŠ in v srednji šoli za MD skrbi učenec sam (Strokovna izhodišča..., str. 33).

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

Če učenec v OŠ 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 sodeluje tudi šolska svetovalna služba in pedagoški koordinator za delo z nadarjenimi, če ni svetovalni delavec. Dijak se na osnovi dokazil o izjemnih dosežkih za nominacijo lahko predlaga tudi sam.

Druga stopnja: Razvijanje potenciala

Druga stopnja prepoznavanja nadarjenih se začne takoj po nominaciji in dejansko traja ves čas šolanja. Cilj druge stopnje je razvijanje učenčeve motivacije za področje (področja), kjer kaže največji potencial. Da bi lahko ugotovili, kje oziroma 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:

- DIP pri rednem pouku in v okviru razširjenega in izbirnega dela programa OŠ in SŠ;
- v OŠ pomoč učitelja pri vodenju MD;

- vključitev učenca v dodatni pouk, ustrezne interesne dejavnosti, sodelovanje v primernih tekmovanjih, v primerne obogatitvene dejavnosti in obogatitvene programe oz. v interesne dejavnosti oz. v Obvezne izbirne vsebine OIV v srednji šoli, v izbirne učne projekte (npr. interdisciplinarne timske projekte) idr.

Da bi se prepoznani potencial pri učencu razvil v visoke dosežke, je potrebno predvsem tudi sistematično samoiniciativno prizadevanje učenca. Izjemno pomembna je tudi vloga staršev, ki naj sodelujejo z učitelji in drugimi strokovnimi delavci šole predvsem pri usklajevanju pričakovanj o vzgojno izobraževalnem delu (odslej VI) med učencem, šolo in starši.

Ob koncu vsakega šolskega leta se s pomočjo MD opravi evalvacija razvoja potencialov in dosežkov. Evalvacijske sestanke organizira razrednik, na nivoju vrtca oz. šole pa jih koordinira pedagoški koordinator za VI z nadarjenimi (glej pogl. 4.5.2). Na sestanku sodelujejo tudi učenec in starši, po presoji razrednika pa tudi šolski svetovalni delavec. V primeru menjave razrednika ali učitelja se MD in vse ugotovitve evalvacijskega sestanka posredujejo njima.

Če nominirani učenec ne napreduje v svojem razvoju se v obravnavo vključi šolska svetovalna služba. Če je potrebno, se v obravnavo vključi tudi starše.

Na prvi in drugi stopnji mora šola zagotoviti čim večje možnosti izvajanja različnih oblik in metod dela in omogočiti prostovoljno izbiro DIP načinov dela vsem učencem, ki si to želijo, ne glede na to, ali so bili predhodno nominirani kot potencialno nadarjeni ali ne. Čim več različnih oblik DIP načinov dela organizira šola, tem večja bo verjetnost za prepoznavanje znakov nadarjenosti pri učencih.

Tretja stopnja: Identifikacija nadarjenih

Identifikacija nadarjenosti se izvede, ko so imeli nominirani učenci tudi že dovolj možnosti za izkazovanje svojih potencialov. Odločitev o tem, kdaj se za posameznega nominiranega učenca začne proces identifikacije, je odvisna predvsem od aktivnosti nominiranega učenca, njegove motivacije in dosežkov, ki jih je možno ovrednotiti primerjalno z dosežki ostalih učencev iste starosti in drugih okoliščin (npr. SES, dvojne izjemnosti in drugo). Proces identifikacije se praviloma začne v drugem VIO in se zaključi najkasneje do konca šolskega leta 8. razreda osnovne šole, le izjemoma še v prvem polletju 9. razreda, kar se posebej utemelji.

Proces identifikacije vodi šolska svetovalna služba. Ob začetku procesa identifikacije starši pisno izrazijo strinjanje z izvajanjem procesa identifikacije. V procesu identifikacije je potrebno upoštevati različne osebne profile nadarjenih (Neihart in Betts, 2010). Tako se zagotovi možnost identifikacije in primerne spodbude vsem nadarjenim, in ne le uspešnim

Identifikacija nadarjenih je torej proces (t.i. procesna diagnostika), ki poteka v treh korakih.

- 1. korak:** V prvem koraku se *zbirajo informacije* o nominiranih učencih, pri čemer se glede na učenčev profil uporabi priporočeni inštrumentarij za identifikacijo - ocenjevalne lestvice, testi sposobnosti, testi ustvarjalnosti ter izjemni dosežki zbrani v MD.
- 2. korak** – *vrednotenje* zbranih informacij po kriterijih za identifikacijo;
- 3. korak** – obravnava ovrednotenih informacij in odločanje o identifikaciji nadarjenosti na OUZ, ki identifikacijo potrdi ali ne. Odločitev o identifikaciji se izvede praviloma *najkasneje do zaključka 8. razreda OŠ.*

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

Kadar učenec **konstantno** presega vrstnike na več področjih in **dlje časa**, se lahko izjemoma hitreje pristopi k identifikaciji, torej že pred 6. razredom OŠ. O tem odloči OUZ. V primeru predloga za razredno akceleracijo se priporoča, da se v soglasju s starši ugotovi pripravljenost za akceleracijo tudi s pomočjo ugotavljanja splošnih intelektualnih sposobnosti ali izpelje celoten postopek identifikacije (glej pogl. 4.3.3).

Po zaključenem procesu identifikacije šola učencu omogoči nadaljevanje dela po Personaliziranem načrtu VI dela (odslej PeNaD) oz. osebni izobraževalni načrt v srednji šoli (odslej OIN). (glej pogl. 4.4). Učenec nadaljuje z vodenjem MD. Izjemoma se lahko izvajanje PeNaD začasno tudi preloži. Posebne ugodnosti in obveznosti identificiranega nadarjenega učenca se lahko določi tudi v šolskih normativnih aktih.

Ob prehodu učenca na srednjo šolo, učenec, če to želi, preda Poročilo o prepoznani nadarjenosti razredniku ali svetovalnemu delavcu SŠ in odda vlogo za OIN, ki ji priloži MD. Dijak prvega letnika, ki je bil v OŠ že nominiran, a je dosegel izjemen dosežek šele v drugi polovici 9. razreda, lahko, 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 in pripomočki za identifikacijo (diagnostični inštrumentarij)

Za identifikacijo se v skladu z opredelitvijo nadarjenosti uporablja 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 aktivnostih (tekmovanja, razstave, nastopi...) ter druge informacije iz MD nominiranega učenca.

Uvaja se multipla identifikacija, kar pomeni, da mora biti za identifikacijo izpolnjenih več meril.

Za identifikacijo uporabljamo štiri kriterije in posamezne spodaj navedene psiho-diagnostične instrumente, ocenjevalne lestvice oz. informacije o dosežkih na različnih področjih:

a) Intelektualno 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, ZRSZ, 2014). WISC III se uporablja 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**: Torranceova testa ustvarjalnega mišljenja V in L (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 (akademske) 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 otrokom od 6 do 14. leta. Za ocenjevanje nadarjenosti na telesno-gibalnem in tehniškem področju se v OŠ uporabljajo posodobljene OLNAD07-izpopolnjena oblika. Za ocenjevanje nadarjenosti na učnih področjih v srednjih šolah se uporabljajo posodobljene OLNADSŠ 010. Na vseh ocenjevalnih lestvicah morajo učenci doseči rezultat najmanj na nivoju 95 percentila.

d) Ocenjevanje Izjemnih dosežkov

Pri pregledu **izjemnih dosežkov** na učnem ali kateremkoli drugem področju, se med dokazila za izjemne dosežke štejejo tekmovanja iz posameznih predmetov ali predmetnih področij na državnem nivoju – 1., 2. in 3. mesto, zlato in srebrno priznanje, status perspektivnega ali vrhunskega športnika potrjen s strani 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, ki imajo vsaj eno predhodno stopnjo tekmovanja ter javno objavljene pogoje za sodelovanje in kriterije uspešnosti (Pravilnik o tekmovanju). Za dvojno izjemne učence je s pravilniki o tekmovanjih potrebno zagotoviti možnost prilagoditev na tekmovanjih, kot so jim na podlagi odločbe o usmeritvi omogočene na NPZ ali maturi.

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 kriterij c **in** d;
2. kadar učenec doseže rezultate med 96. in 97. percentilom pri merjenju intelektualnih sposobnosti **ali** na testu ustvarjalnega mišljenja mora izpolnjevati tudi kriterij c **ali** d;
3. kadar učenec doseže 98. percentil pri merjenju intelektualnih sposobnosti **ali** na testu ustvarjalnega mišljenja;
4. Učenca lahko **izjemoma identificira OUZ**
 - a) v OŠ na telesno-gibalnem ali tehniškem področju, če izpolnjuje kriterij c in d.
 - b) v SŠ, če izpolnjuje kriterij d, in pred tem še ni bil prepoznan kot nadarjen 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.)	d – izjemni dosežek
1	91–95	ali 91–95	c	in* d
2	96–97	ali 96–97	c	ali d
3	98–100	ali 98–100		
4	Oddelčni učiteljski zbor			
	a) OŠ: TGIB ali TEH področje		c	in d
	b) SŠ – učna področja		c	in d in priporočilo mentorja in zun. strok.

*Za OPP velja izpolnjevanje kriterija c **ali** d.

4 Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi

Vzgojno-izobraževalno (VI) delo z nadarjenimi temelji na pomembnem spoznanju, da nadarjenost ni statična zgolj gensko pogojena lastnost, temveč potencial, ki ga je mogoče učinkovito razvijati pri vsakdanjem VI delu v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Pri tem je pomembno, da VI delo večinoma poteka v skupinah vrstnikov in 'rednih' oddelkih (angl. *mainstream classes*), z ustrezno notranjo ali koncentrično diferenciacijo (Strmčnik, 1993; 2001; O'Brien in Guiney, 2001). Zagotoviti namreč moramo kar najbolj inkluzivno izobraževanje nadarjenih, temelječe na zagotavljanju diferenciranega, individualiziranega in personaliziranega vzgojno-izobraževalnega (VI) dela v okvirih, ki jih učenec, učitelji in starši predhodno dogovorijo in opredelijo v Personaliziranem načrtu VI dela za nadarjene (PeNaD) oz. mentor in dijak v Osebnem izobraževalnem načrtu (OIN) (več v pogl. 4.4). Pomembno pri tem je, da je VI delo za nadarjene učence intelektualno dovolj zahtevno, podprto z informacijsko tehnologijo, z (vsaj delno) personaliziranimi učnimi zadolžitvami, ki spodbujajo učenčev ustvarjalnost in motivacijo za samostojno učenje, raziskovanje in reševanje odprtih, avtentičnih problemskih situacij ter nalog (Flynn, 2007; Freeman, Raffan in Warwick, 2010).

Podpore nadarjenim učencem moramo po vertikali izobraževanja stopnjevati, biti mora vse bolj kompleksno, zato je treba v višjih razredih osnovnošolskega izobraževanja in v srednješolskem, poleg podpore v oddelkih na šoli, ponuditi tudi dodatne obogatitvene programe in dejavnosti (glej več v poglavju 4.3.2), bodisi kot posebne učne ure za nadarjene ali kot občasno poučevanje in učenje nadarjenih v homogenih oddelkih znotraj ali izven rednih šol in šolskega časa (fleksibilna diferenciacija). Navkljub vsemu pa moramo biti pozorni, da pri tem učencev pretirano ne obremenimo, temveč skrbimo za njihovo *optimalno obremenjenost z učenjem*, usklajeno z njihovo motivacijo, zmožnostmi in interesi.

4.1 Namen in cilji vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi

Pri VI z nadarjenimi sledimo ciljem, ki omogočajo učenčev celostni razvoj in učinkovito realizacijo ter nadaljnji razvoj nadarjenosti na splošnem in/ali specifičnem področju (talentov). S cilji se tako osredotočamo na:

- razvoj visoko 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

Podpore nadarjenim uresničujemo v vsej vertikali – v predšolski vzgoji in izobraževanju in v najrazličnejših programih ter oblikah formalnega in neformalnega osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Pri tem je nadvse pomembno ožje in širše učno okolje z učnimi izzivi v zoni bližnjega

razvoja (Vigotski, 1977), ki omogoča tudi realizacijo individualnih (personaliziranih) vzgojno-izobraževalnih ciljev, opredeljenih v PeNaD oz. OIN. Poučevanje in učenje mora tako slediti najnovejšim razvojno-psihološkim spoznanjem in *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 VI 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

Temeljna načela spodbudnega učnega okolja v 'rednih', heterogenih oddelkih, v katerih tudi nadarjeni lahko učinkovito realizirajo svoje potenciale, so naslednja (APA, 2017; Freeman idr., 2010; Istance in Dumont, 2010):

- Učenci so aktivni udeleženci učnega procesa, aktivno sodelujejo pri izgradnji in nadgradnji znanja ter izkušenj v zoni bližnjega razvoja (Vigotski, 1977; 2010), osrednja vloga učiteljev pri tem je, da organizirajo in usmerjajo 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
- Skupinska in individualna podpora
- Uravnoteženost in koherentnost med celostnim razvojem in razvojem na specifičnih področjih
- Fleksibilnost didaktičnih pristopov in učnih gradiv
- Ustvarjalnost/kreativnost
- Diferenciacija, individualizacija, personalizacija poučevanja in učenja
- Hitrejše napredovanje – akceleracija (predmetna in razredna)
- Aktivna vloga, samostojnost, avtonomna odgovornost
- Formativno spremljanje, preverjanje in ocenjevanje
- (Samo)evalvacija in (samo)regulacija učenja
- Sodelovanje deležnikov, horizontalna in vertikalna usklajenost

Poleg temeljnih in specifičnih didaktičnih načel za delo z nadarjenimi velja upoštevati tudi z njimi skladna tudi temeljna psihološka načela (APA, 2017). Podrobneje so posamezna načela predstavljena v *Strokovnih izhodiščih (2019)*.

Skladno z dinamičnim-interaktivnim modelom vzgojno-izobraževalne podpore nadarjenim (Ziegler in Philipson, 2012) uspešnost realizacije temeljnih in specifičnih načel, ki zadevajo neposredno učno okolje, redno spremljamo in evalviramo ter glede na ugotovitve reguliramo proces poučevanja in učenja. 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. Pri vrednotenju napredka posameznega učenca je pomembno formativno spremljanje in končna evalvacija uspešnosti PeNaD oz. OIN za vsakega posameznega učenca, kar je v domeni učiteljev in oddelčnega učiteljskega zbora (OUZ).

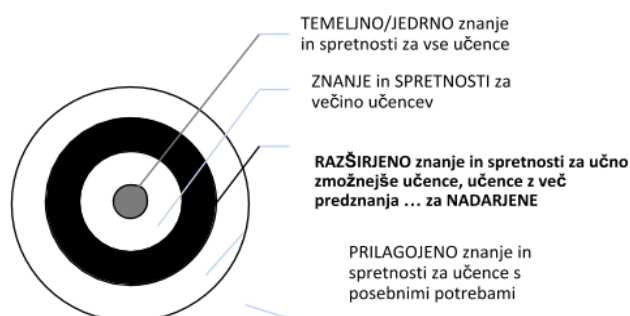
Za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi lahko šole razvijejo svoje kazalnike kakovosti, lahko pa uporabijo že oblikovane (Kazalniki kakovosti za srednje šole, 2011b; Kazalniki kakovosti za osnovne šole, 2015; Bezić, 2015; 2015a).

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 in odličnosti (Hopkins, 2007; Istance in Dumont, 2010).

Podpore pri realizaciji potencialov otrok z visokimi potenciali in nadarjenih učencev moramo 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). Notranja (Strmčnik, 1993; 2011) in/ali koncentrična diferenciacija (O'Brien in Guiney, 2001) se izvajata na način, ki omogoča doseganje temeljnega znanja in bistvenih spretnosti za vse učence, omogočata znanje in spretnosti za večino učencev, za nadarjene pa tudi razširjeno in prilagojeno znanje in spretnosti (Nolimal, 2012) (glej več: Slika 2).



Slika 2: Koncentrična diferenciacija – prikaz ravni znanja po učnih skupinah (prirejeno po O'Brien in Guiney 2001, str. 15)

Učne značilnosti predstavljajo osnovo za oblikovanje PeNaD oz. OIN, ki upošteva *skupni* vzgojno-izobraževalni del (predpisani del kurikula za razred/letnik) in *personalizirani*, ki je lasten le

posameznemu nadarjenemu učencu in ustreza njegovim zmožnostim, aspiracijam, interesu, tempu idr. značilnostim. Pri oblikovanju le-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 učence dosegel itd.

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 materiale za spodbujanje učenja (usmerjenost na učenca, neodvisnost in odgovornost, odprtost, kompleksnost, aktivnost);
- *Učne vsebine*: cilj je graditi bogatejše, bolj raznoliko in organizirano znanje oz. njegove temelje s tem, da dvignemo meje naučenega in uporabo učenčevih zmožnosti (abstraktnost, kompleksnost, raznolikost, metode raziskovanja)
- *Učni proces*: cilj je spodbuditi kreativnost in višje ravni kognitivnih spretnosti ter produktivno uporabo in upravljanje pridobljenega znanja (višje ravni mišljenja, kreativno mišljenje, odprto mišljenje, skupinska interakcija, spremenljivo tempo, raznoliki učni procesi, refleksija (metakognitivni procesi in poročanje, svoboda in izbira)
- *Učni izdelki/dosežki*: cilj je dati učencem priložnost, da ustvarijo produkte/dosežke, ki odražajo njihove celostne zmožnosti (realni/avtentični problemi, realno/avtentično občinstvo in oblika predstavitve, realni datum, transformacije (vrste dosežkov in predstavitev, vrednotenje, evalvacija in samoevalvacija);

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. Možni načini njihove modifikacije oz. prilagoditve so podrobneje predstavljeni v *Strokovnih izhodiščih za posodabljanje...*(2019).

Oblikovanje in izvajanje PeNaD oz. OIN temelji na dogovorjenih ciljno-vsebinskih in didaktično-metodičnih prilagoditvah, ki šolam predstavljajo osnovo 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 v naravnem okolju, in v avtentičnih situacijah. Razredniku ali mentorju se priprava, spremljanje in evalvacija izvajanja PeNad oz. OIN šteje kot del delovne obveze. Enako tudi učiteljem, ki izvajajo DIP za nadarjene v okviru rednega pouka za nadpovprečno veliko število učencev (Strokovna izhodišča..., str. 59–60).

4.3.2 Podpora nadarjenim zunaj rednega pouka

Obogatitveni programi in dejavnosti

Oblike in modeli podpore so obogatitev/dodana vrednost rednemu pouku. Niso obvezni del kurikula, učenci se jih udeležujejo prostovoljno. Raziskave so pokazale, da večletni posebni programi pospešenega in poglobljenega učenja, v katere se vključijo nadarjeni, izrazito prispevajo k njihovem optimalnejšemu razvoju (APA, 2017; 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 na področjih nadarjenosti, ki niso del obveznega vzgojno-izobraževalnega programa šole in trajajo najmanj 35 ur letno, tudi več let. Še posebej je pomembno upoštevati, da cilji, vsebine in načini VI dela sledijo individualnim potrebam, interesom in željam (personalizirani) v največji možni meri.

Praviloma vključujejo tudi dejavnosti za osebnostno rast in karierni razvoj. *Specifični program* za osebni in socialni razvoj je lahko tudi poseben obogatitveni program. Obogatitvene programe vodijo mentorji.

Obogatitveni programi potekajo na šoli ali v zunanjih ustanovah, lahko tudi v tujini. Vedno se zaključijo s kreativnim izdelkom, storitvijo, nastopom, tekmovanjem. Osrednje pedagoško načelo je aktivna vloga učenca pri načrtovanju in izvajanju ter vrednotenju dejavnosti in svojega napredovanja. Vsebina je praviloma močno povezana z realnimi in aktualnimi problemi na določenem znanstvenem, strokovnem, umetniškem ali humanitarnem področju (Bezić, 2012a; Bezić, 2017). Vsebinsko jih lahko razmejimo na:

izobraževalne programe (npr. filmska/gledališka šola, glasbeni, plesni... programi, tabori, sobotne šole, umetniške kolonije, mednarodne šole...), **tečaje** (npr. jezikovni, – npr. strokovni jezik; ustvarjalno pisanje, debatne tehnike, govorništvo, hitro branje, javno nastopanje, računalniško programiranje, robotike,...), **tekmovanja in natečaje** (priprava na natečaje: literarni, likovni, fotografski, filmski, glasbeni, tehniški...; priprave na tekmovanja v znanju, olimpijade, ...), **raziskovalne projekte in drugo raziskovalno delo** (laboratorijsko in terensko eksperimentalno delo, praksa v raziskovalnem laboratoriju, raziskovalna naloga) ter **druge projekte** (mednarodni dijaški projekti (izmenjave), projektna mreže, ...).

Priporočljivo je, da se organizirajo tudi obogatitveni programi, v katere se lahko vključijo tudi učenci oz. dijaki drugih šol. Izvajajo jih lahko, bodisi mentorji šole, bodisi zunanji strokovnjaki in umetniki idr. Poleg šol jih lahko organizirajo tudi 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 VI programa, kar se opredeli v zakonskih ali podzakonskih aktih ali normativnih aktih šole.

Obogatitvene dejavnosti so namenjene razširjanju in preverjanju interesov, širijo obzorje in omogočajo lažje odločanje za vključitev v določen obogatitveni program. Trajajo od 1 ure (npr. predavanje, delavnica) do 8 ur (npr. ekskurzije, obisk sejma, predstave, koncerta, delavnice). Organizirajo jih strokovni delavci šole v okviru razširjenega programa OŠ ali SŠ (v okviru ID ali OIV). Dejavnosti morajo biti dostopne za vse učence, še posebej pa za nominirane in identificirane nadarjene učence.

Posebno vlogo pri spodbujanju razvoja nadarjenih imajo **tekmovanja**, saj vplivajo na kakovost znanja, storilnostno motivacijo, prizadevnost, vztrajnost, obvladovanje stresa, socialni razvoj idr. (Fülöp, 2014). Omogočajo tudi spodbujanje razvoja potencialov učencev/dijakov in prispevajo k celostnemu osebnemu razvoju učenca (ustrezne motivacijske usmerjenosti, emocionalnih in socialnih kompetenc, realne pozitivne samopodobe, identitete in samozavesti). Dosežki na tekmovanjih so *eden od kriterijev za identifikacij nadarjenosti*, zato je pomembno, da so učencem zagotovljene enakopravne možnosti za pripravo nanje, razpisana naj bodo pravočasno (najbolje za naslednje šolsko leto) in gradiva za pripravo javno objavljena. Izvedba tekmovanj naj bo prilagojena tudi dvojno izjemnim učencem.

4.3.3 Akceleracija oz. pospešeno/hitrejše napredovanje v izobraževalnem programu

Akceleracija učencem omogoča, da se v VI program 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 potrebno upoštevati učenčevo pripravljenost (znanje, telesni in duševni razvoj, zrelost) in motivacijo. Upoštevati je potrebno podporo in/ali morebitne ovire v družinskem in šolskem okolju. Collangelo navaja (Collangelo in Assouline, 2009) dve osnovni obliki akceleracije - predmetno in razredno:

Predmetna akceleracija (angl. *subject-based acceleration*) je primerna za talentirane učence na posameznem učnem/predmetnem področju; učenci praviloma ostajajo s svojimi vrstniki.

Razredna akceleracija (angl. *grade skipping*) je primerna za najbolj intelektualno nadarjene učence. Sem štejemo: zgodnejši vstop v osnovno šolo (*early entrance*), preskok enega ali več razredov in teleskopski model (angl. *grade telescoping*; npr. 2 leti v enem letu, npr. do mature v 3 letih).

Zgodnejše všolanje v prvi razred osnovne šole v ZOsn ni posebej opredeljeno. Ravnateljem priporočamo, da pred odločanjem o zgodnejšem všolanju oblikujejo komisijo za ugotavljanje pripravljenosti, ki celostno oceni pripravljenost učenca za zgodnejše všolanje.

Strokovna in s podporo staršev in učiteljev izvedena akceleracija je znanstveno največkrat dokazan pozitivni pedagoški ukrep za izjemno nadarjene učence. Jo pa še zmeraj spremlja veliko predsodkov (Academic Acceleration, 2007; Lupkowski-Shopluk, Wendy, Behrens in Assouline (2018). Za izvajanje akceleracije je priporočljivo posebno usposabljanje in izmenjevanje izkušenj med praktiki (Bezić, 2018; Bezić idr., 2019).

4.3.4 Svetovanje nadarjenim učencem

Mnogi avtorji (npr. Lovecky, 2003) pri nadarjenih opozarjajo na večjo socialno in čustveno občutljivost, neenakomerni 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 ali odrasle osebe, ki jih resnično razumejo in sprejemajo, zato potrebujejo večjo pozornost svetovalcev (Rostohar, 2016). Svetovalci morajo imeti široko znanje o nadarjenosti in specifikah, ki jih ta prinaša, biti morajo dobro izurjeni v svetovalnih veščinah. Še posebej je pomembna njihova vloga pri spodbujanju osebnostnega razvoja in odgovarjanju na socialno čustvene potrebe nadarjenih. Biti morajo osebno naravnani, da nadarjene podpirajo pri premagovanju številnih notranjih in zunanjih ovir, s katerimi se ti srečujejo pri uresničevanju potencialov ter udejanjanju talentov. J. S. Peterson (2012) poudarja, da je za učinkovito delo s to populacijo potrebno diferencirati svetovalni pristop, za komuniciranje uporabljati primeren jezik in ustrezen nivo abstrakcije. Prilagoditi morajo obseg in vrsto ponujenih psihoedukativnih informacij, ki jim lahko pomagajo osmisliti čustvovanje in vedenje ter imeti ob tem primerno svetovalno »držo«.

V splošnem svetovanje za nadarjene učence v šoli pojmuje tako v smislu izboljševanja oz. kurative, kot tudi v razvojnem smislu (Colangelo, 2003). Posebnega pomena je karierno svetovanje nadarjenim učencem. Enako pomembno kot svetovalno delo z nadarjenimi učenci je tudi svetovanje njihovim učiteljem in staršem.

4.4 Personalizirani načrt VI dela in Osebni izobraževalni načrt

Slehernemu identificiranemu nadarjenemu učencu osnovna šola ponudi njegovim močnim področjem, interesom, željam in/ali talentom prilagojeno VI delo, ki se natančneje opredeli v Personaliziranem načrtu VI dela za nadarjene (PeNaD), v srednji šoli pa v Osebnem izobraževalnem načrtu (OIN). 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.

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 predvsem učenec oz. dijak. Njegovo uresničevanje in uspešnost se formativno spremlja in vrednoti najmanj ob polletju in ob koncu šolskega leta.

PeNaD se oblikuje se na podlagi *strokovnih izhodišč*, ki zajemajo in povzemajo zbrane podatke o pomembnih značilnostih in ugotovljenih VI potrebah nadarjenega učenca (prepoznani vrsti in stopnji nadarjenosti, izjemnih dosežkih, učnih značilnostih in učni uspešnosti, interesih in motivaciji idr.). Strokovna izhodišča za pripravo PeNaD se hranijo v osebni mapi učenca v svetovalni službi.

V OŠ strokovna izhodišča za pripravo PeNaD pripravi svetovalna služba v sodelovanju z razrednikom, PeNad pa razrednik v sodelovanju z učencem. V njem so navedeni *okvirni cilji, vsebine, oblike ter modeli diferenciacije, individualizacije in personalizacije* pri rednem pouku posameznega ali več predmetov ter dejavnosti razširjenega programa OŠ, 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 posebni status PeNad podpiše tudi ravnatelj.

V SŠ 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 VI 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.

Razredniku ali mentorju se priprava, spremljanje in evalvacija izvajanja PeNad oz. OIN vrednoti kot del letne delovne obveze.

4.5 Vloga mentorja, pedagoškega koordinatorja in šolske svetovalne službe

4.5.1 Vloga mentorjev

Obogatitvene programe vodijo *mentorji*, ki poleg strokovnega vodenja in podpore skrbijo tudi za osebno podporo učencem pri njihovem čustvenem, motivacijskem, socialnem in vrednotnem razvoju. R. Subotnik in M. Bassford (2009) v mentorskem odnosu postavljata v ospredje tudi mentorjeve profesionalne izkušnje, vrednote in vrline ter interese, želje, vrednote in cilje učenca - mentoriranca.

Uspešni mentorji 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. Učijo učence zmagovati in izgubljati. V različnih obdobjih razvoja učenca in njegovega talenta je vloga mentorja različna (Worell, 2019). Mentorstvo vedno pomeni osebni odnos, zato se lahko izvaja le v manjših skupinah ali individualno. Z ustreznim položajem in vrednotenjem dela mentorjev je mogoče bistveno prispevati h kakovosti dela z nadarjenimi v šolskem sistemu (Bezić, 2012a), zato se naj mentorju ustrezno zmanjša učna obveza. Več primerov kakovostnih mentorskih odnosov je mogoče najti tudi v priročniku o akceleraciji (Bezić idr., 2019).

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 OŠ je to praviloma šolski svetovalni delavec, v srednji šoli pa šolski svetovalni delavec ali kompetenten mentor.

Vloga pedagoškega koordinatorja za delo z nadarjenimi v OŠ in SŠ 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.) Koordinator praviloma koordinira in aktivno sodeluje pri ugotavljanju kakovosti dela šole na področju dela z nadarjenimi ter sodeluje pri načrtovanju in izvajanju nadaljnega izobraževanja strokovnih delavcev vrtca oz. šole (Bezić, 2015). Vodi evidenco vseh učencev s PeNaD oz. OIN na šoli ter celovito analizira njihovo uspešnost. Koordinator mora biti strokovno usposobljen na področju dela z nadarjenimi, biti kompetenten za vodenje projektnega tima šole za delo z nadarjenimi (imeti mora znanje, spretnosti, biti zavzet za področje dela), skrbeti za vključenost programa dela z nadarjenimi v razvojni in izvedbene načrte šole, ter si prizadevati za ustrezne materialne in tehnične vire za delo.

Pedagoški koordinator se redno vključuje v nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje za področje VI dela z nadarjenimi. Z novostmi sprti seznanja sodelavce, izvaja predavanja za starše ter po potrebi tudi za nominirane in identificirane učence oz. dijake. Srečanja pedagoških koordinatorjev na nacionalnem nivoju praviloma organizira Zavod RS za šolstvo.

Za uspešno pedagoško in organizacijsko delo pedagoškega koordinatorja se ustrezno zniža tedenska učna obveza učitelja ali normativno število oddelkov za zaposlitev ŠSD (v vrtcu/OŠ/SŠ).

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 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 s tem tudi nadarjenih.

Proces prepoznavanja nadarjenih koordinira šolski svetovalni delavec in v njem tudi aktivno sodeluje (glej pogl. 3). Če šolski svetovalni delavec ni šolski psiholog, organizira s pomočjo zunanjih sodelavcev tudi izvajanje testiranja s psiho-diagnostičnimi pripomočki. SD 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, 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 je predstavljena v več priročnikih in strokovnih člankih (Bezić idr. 2006; Bezić, 2012b; Bezić, 2017).

Svetovalni delavci naj bi še posebej skrbeli za razvojno preventivne dejavnosti za *spodbujanje celostnega osebnega razvoja nadarjenih*, pri čemer morajo biti le-te praviloma integrirane v redni pouk in razredne ure, v dodatni pouk, v programe individualne in skupinske pomoči (ISP) ter v obogatitvene programe. Še posebej naj se usposobijo za pomoč ranljivim skupinam potencialno nadarjenih in identificiranih nadarjenih učencev. Izvajanje svetovalne pomoči se po potrebi načrtuje tudi v PeNaD oz. OIN. Svetovalni delavec izvaja tudi posvetovalno delo z učitelji in mentorji ter svetuje staršem (glej pogl. 4.3.4).

5 Visoki potenciali predšolskih otrok in zagotavljanje spodbudnega učnega okolja za njihov razvoj v vrtcu

Pomembne usmeritve za prepoznavanje in podpiranje optimalnega razvoja predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale, so dane že v *Kurikulu za vrtce (1999)*, temeljnem programskem dokumentu za vzgojno-izobraževalno delo (VI) v predšolskem obdobju. Tako naj bi vrtec na vseh področjih predšolske vzgoje zagotavljal pestro, raznovrstno in uravnoteženo ponudbo dejavnosti, ki omogoča tudi poglobljenost na določenih področjih, individualnost, drugačnost in izbiro ter izražanje in ozaveščanje skupinskih razlik. Načelo enakih možnosti in upoštevanje različnosti med otroki se uresničuje z zagotavljanjem enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka in upoštevanjem individualnih razlik v razvoju in učenju, npr. razlik v gibalnem razvoju, ter upoštevanjem socialnega in kulturnega konteksta (Kurikul, str. 8–10; 30).

V Beli knjigi o VI v Sloveniji (2011) poudarjajo, da je v predšolskem obdobju treba okrepiti dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok in predopismenjevanja oz. porajajoče se pismenosti, vse v smeri spodbujanja zmožnosti zgodnjega branja in pisanja, spodbujanja radovednosti, domišljije, raziskovalnega duha in neodvisnega mišljenja (Krek in Metljak, 2011, str. 85–88).

Tudi v uradnem *mnenju Evropskega ekonomsko-socialnega odbora* z naslovom - Sprostiti potencial visoko nadarjenih otrok in mladih v EU, poudarjajo pomembnost zgodnjega sistematičnega opazovanja in prepoznavanja visokih potencialov, saj to omogoča pravočasen in ustrezen pedagoški pristop ter zmanjšuje tveganje za kasnejši šolski neuspeh in morebitni osip. Vendar pa ob tem opozarjajo tudi na previdnost pri morebitnem preuranjenem ugotavljanju domnevno visoke nadarjenosti, saj so razlogi za visoko učinkovitost otrok lahko zelo različni (Garcia-Caro, 2013).

Za celoten tempo otrokovega razvoja so namreč značilne velike individualne razlike tudi glede vplivov dednih in okoljskih dejavnikov ter aktualno ali dolgoročno asinhroni profil otrokovega razvoja. Kognitivni razvoj in učenje tudi nista omejena z razvojnimi mejniki (APA, 2017). Pomen zgodnjega prepoznavanja otrokovih potencialov in spodbujanja njihovega razvoja poudarjajo tudi spoznanja nevroznanosti – dinamičnost v nastajanju nevronske povezave, razvojna plastičnost možganov, kritična (ranljiva) obdobja njihovega razvoja, ki omogočajo v določenem času na določenem področju njihov najbolj optimalen razvoj in hitrost učenja (Bregant, 2012; Stadelman, 2003). V tem obdobju se oblikuje tudi pozitiven odnos otroka do učenja, ki predstavlja motivacijski potencial za pozitiven odnos do učenja v vsem življenjskem obdobju (Dweck, 2006).

5.1 Značilnosti predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale

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

L. Silverman (2012) navaja – čuječnost v zgodnjem otroštvu, manjšo potrebo po spanju, bolj dolgotrajno usmerjeno pozornost, visoko stopnjo aktivnosti, zgodnje odzivanje na znano osebo, 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, neobičajen smisel za humor, abstraktno mišljenje in sposobnost reševanja problemov, bujno domišljijo, čustveno občutljivost in sočutje. P. Torrance (2012) opisuje njihovo ustvarjalno vedenje, npr. občutljivost za probleme – hitro zaznavanje pomanjkljivosti in nelogičnosti ter manjkajočih elementov, videnje situacije iz drugačne, nenavadne perspektive in reševanje 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) ugotavlja, da otroci z visokimi potenciali stalno presegajo razvojne mejnike v primerjavi z vrstniki. V svojih raziskavah je pri nekaterih predšolskih otrocih opazila visoke govorne zmožnosti, zanimanje za simbole, knjige in branje, radovednost, postavljanje velikega števila vprašanj,

bogato domišljijo, uživanje v pretvarjanju, dober spomin, prepoznavanje humorja v situacijah, intenzivno izražanje čustev in empatijo, željo po igranju s starejšimi otroki in specifične talente.

Visoki potenciali otrok se torej lahko kažejo in včasih tudi že udeležujejo na različnih področjih že v predšolski dobi – na splošno-intelektualnem, govorno-jezikovnem, motoričnem, umetniških, socialnem in čustvenem področju. Nekateri izkazujejo tudi posebne talente, npr. zgodnji bralci, pevci ali instrumentalisti, matematiki, šahisti, konstruktorji, plesalci, športniki itd. (Malešević, 2013).

5.1.1 Opazovanje znakov visokih potencialov predšolskih otrok in pripomočki za opazovanje

a) Načrtno in sistematično opazovanje znakov visokih potencialov in odzivanje nanje

V predšolskem obdobju govorimo o razvojno-procesni 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). 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)).

Z opazovanjem znakov visokih potencialov otroka in s hkratnimi diferenciranimi, individualiziranimi in personaliziranimi pristopi si lahko oblikujejo celovito oceno tako o potencialih otroka kot o njegovih specifičnih vzgojno-izobraževalnih potrebah npr. potrebah po dodatnih in raznolikih spodbudah - različnih individualiziranih učnih izzivih, dejavnostih in ukrepih. Načrtno in sistematično opazovanje izboljšuje tudi pozornost vzgojitelja za dvojno izjemne predšolske otroke in druge ranljive skupine otrok, saj se tudi med njimi visoki potenciali enako pogosto in zgodaj pojavljajo. Vzgojitelj svoja opažanja o visokih potencialih otroka sooča s starši in tako lahko ustrezno prilagaja svoje VI delo v podporo otrokovemu optimalnemu razvoju in v njegovo dobrobit (Ferbežer, 2005).

Za namen prepoznavanja znakov visokih potencialov otrok ter ustrezno odzivanje nanje se morajo vzgojitelji in drugi strokovni delavci usposabljeni, ter še predvsem ozavestiti lastne (subjektivne) teorije o visokih potencialih in nadarjenosti v predšolskem obdobju (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2016).

b) Pripomočki za opazovanje in spremljanje razvoja otrok, ki kažejo visoke potenciale

Da bi si vzgojitelj lahko oblikoval čim bolj celostno sliko o otroku, avtorji priporočajo posebne pripomočke za načrtovano opazovanje, prepoznavanje potencialov in spremljanje otrokovega razvoja. Nekateri navajamo v nadaljevanju:

- *Strukturirani anekdotski zapisi* na vnaprej določenih področjih, npr. postavljanje vprašanj, razumevanje, ustvarjalnost, logično razmišljanje, pomnjenje, sodelovanje z drugimi, pripravljenost tvegati... (M. Sutherland, 2015);
- *Protokol za opazovanje*, 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);
- »Škatla za radovedne« (*Curios Chest*), ki prek dejavnosti z otrokom omogoča prepoznavanje potencialov in interesov otrok starih med 4–8 let (Peter-Szarka, 2014).

Izpostavljam, da za ustrezno spodbujanje in podpiranje razvoja predšolskih uporabo psiho-diagnostičnih in drugih standardiziranih inštrumentov priporočamo le, kadar gre za izredne osebnosti in kognitivne posebnosti otroka, ali morda še, ko se razmišlja o zgodnejšem vpisu v šolo.

5.2 Spodbujanje razvoja predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale

Skrb za celostni razvoj otroka pomeni podpreti otrokov spoznavni, čustveni, socialni, moralni in telesni razvoj, poskrbeti za njegova izrazito močna in tudi šibkejša področja, še posebej, če je ta izrazito disharmoničen. Tudi sodobna nevroznanstvena spoznanja poudarjajo holističen pristop, ki sloni na medsebojni povezanosti telesnega, intelektualnega, emocionalnega in kognitivnega razvoja mlajšega otroka ter njegovega zdravja oz. blagostanja (OECD, 2007).

Vse individualizirane dejavnosti naj spodbujajo tudi osnovne izvršilne funkcije (inhibicija izziva, usmerjanje pozornosti in delovni spomin), ki predstavljajo temelj za razvoj otrokove samoregulacije. Ta se lahko kasneje izkaže kot pomemben dejavnik pri realizaciji visokih potencialov (Hudoklin, 2015).

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.

Igra in učenje 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*, je pomembna podpora razvoju otroka, ki kaže visoke potenciale. Otrok s takšno igro neposredno razvija jezikovno kompetenco, metajezik (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001) in samoregulacijo (Bodrova in dr., 2013). Igra podpira raziskovalno učenje in razvoj divergentnega mišljenja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001). Pomembna podpora razvoju je tudi raznovrstno, fleksibilno in po kompleksnosti bogato okolje za igro in zgodnje učenje.

Vzgojitelj naj pri načrtovanju dejavnosti izhaja iz otrokovih interesov, njegovih trenutnih zmožnosti ter predznanja na vsakem *posameznem področju Kurikula* (1999) – na področju gibanja, jezika, umetnosti, družbe, narave in matematike. Že v procesu načrtovanja dejavnosti v oddelku predvidi odziv otroka, predvidi razvojno naprednejši odziv in načrtuje dodatne učne izzive (Sutherland, 2015).

Za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za otroke, ki kažejo visoke potenciale, se še posebej priporoča:

- Spodbujanje *ustvarjalnega mišljenja*, reševanja problemov, razmišljanja ob vprašanih –»Kaj če«, umetniškega izražanja, podpiranje otrokove radovednosti in pripravljenosti tvegati, ustvarjalni miselni izzivi, povezovanja gibalnega in miselnega, skrb za socialni in čustveni razvoj in drugo;
- Omogočanje čim večje *samostojnosti* otroka, čim bolj *aktivne vloge v igri* oz. dejavnosti ter sooblikovanje oz. participacije pri izbiri in izvajanju dejavnosti;
- *Obogatitveni programi vrtca*, kot npr. zgodnje učenje tujega jezika, vključevanje v športne in plesne dejavnosti, v glasbeni vrtec, filozofija za otroke in dr.; uvajanje šaha v predšolsko obdobje;
- *Personalizacija učnih izzivov* na zgornji meji območja bližnjega razvoja – za zgodnje bralce, za otroke, ki kažejo izrazit interes in talent za glasbo, matematiko, šport, ples, likovno izražanje, matematiko, konstrukcijske dejavnosti, miselne aktivnosti itd.;

Podpora razvoju visokih potencialov otrok pomeni tudi spremljanje otrokovega dobrega počutja in aktivne vključenosti npr. s pomočjo Leaversovih lestvic (Marjanovič Umek idr., 2005), ter *dokumentiranje napredovanja* otroka s pomočjo videa, avdio-zapisa in spremljanje razvoja s pomočjo listovnika.

5.3 Vloga vodstvenih delavcev vrtca, vzgojiteljev in pedagoškega koordinatorja

Vloga vodstvenih delavcev

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, kar naj bo umeščeno v razvojne načrte in samoevalvacijske procese in pripomočke.

Vloga vzgojiteljev

Vzgojiteljevo VI delo naj bo osredinjeno na otroke, oz. temelji na diferenciranih, individualiziranih in personaliziranih pristopih (DIP) in sistematičnem opazovanju otrok in znakov njihovih visokih potencialov ter na aktivni vlogi otrok v procesu učenja. Tak pristop je hkrati tudi pomembno zagotovilo, da bo razvoj vseh otrok čim bolj optimalen, kar je tudi cilj predšolske vzgoje. Izredno pomembna je vzgojiteljeva vloga pri oblikovanju otrokove pozitivne učne samopodobe in zavedanja pomena aktivne vloge otroka v procesu učenja (Sutherland, 2008).

Vzgojitelj vodi *Listovnik otroka* za spremljanje in dokumentiranje otrokovega napredka. Ta se priporoča že v 2. starostnem obdobju oz. vsaj leto pred vstopom v šolo. Dopolnjujejo ga 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). Vzgojitelj otroku pomaga pri zbiranju in vrednotenju njegovih izdelkov in s tem prispeva k otrokovemu samospoznavanju. V pogovorih s starši pa z njegovo pomočjo utemeljuje svoja opažanja o razvoju otroka, njegova prizadevanja in napredovanje (Stritar in Sentočnik, 2005; Škarič, 2004).

Ob morebitni zamenjavi vrtca ali ob prehodu otroka v OŠ vzgojitelj k otrokovemu listovniku doda kratko sintezo svojih spoznanj, v kateri celovito ovrednoti napredek otroka in staršem svetuje, da jo skupaj z otrokovim listovnikom predstavijo tudi v drugi instituciji.

Ob predlogu zgodnejšega všolanja (oblika razredne akceleracije) vzgojitelj v pogovoru s starši predstavi svoje mnenje. 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 1. razred odloča ravnatelj OŠ na predlog staršev (ZOsn).

Vloga pedagoškega koordinatorja v vrtcu

Ključne naloge *pedagoškega koordinatorja za VI 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 DIP dejavnosti, podpora vzgojiteljem pri vodenju listovnikov otrok ter koordinacija dodatnih dejavnosti za spodbujanje visokih potencialov otrok.

Sodelovanje s starši in svetovanje staršem

Vzgojitelj in pedagoški koordinator sodelujeta oz. izmenjujeta informacije med seboj in s starši *ter jim svetujeta* glede procesa opazovanja in spremljanja znakov visokih potencialov, individualizacije in personalizacije izzivov in dejavnosti, opažanj o znakih visokih potencialov pri otroku doma in v vrtcu, morebitnih odstopanjih od pričakovanega razvoja ter glede optimalnega obsega vključevanja otroka v obogatitvene in interesne dejavnosti vrtca in zunanjih izvajalcev.

6 Pogoji za uspešno uresničevanje Koncepta

Da bi posodobljen Koncept lahko *udejanjili*, je *nujno zagotoviti sistemsko podporo* pri zagotavljanju finančnih sredstev za razvojno delo (za uvajanje koncepta, za posodobitev in prirejanje pripomočkov za identifikacijo nadarjenih), za izvajanje novih oblik VI dela z nadarjenimi (obogatitveni programi in dejavnosti), za ustrezno ovrednotenje dela pedagoških koordinatorjev in mentorjev (znižana učna obveza), pa tudi razrednikov in učiteljev (priznavanje ur v okviru delovne obveze), ter za uskladitev in dopolnitev veljavne zakonodaje

Koncept mora biti *umeščen v strategijo razvoja šolskega sistema* v vsej vertikali šolskega sistema. Na nacionalni ravni mora kontinuirano in stalno potekati spremljanje njegovega izvajanja na nivoju vrtcev in šol in biti zagotovljena stalna strokovna podpora vrtcem in šolam za kakovostno izvajanje nalog. Na Zavodu RS za šolstvo naj v ta namen deluje *ekspertna skupina za VI delo z nadarjenimi*, ki jo sestavljajo svetovalci ZRSŠ, strokovnjaki iz akademske sfere, vrtcev in šol predstavnik MIZŠ.

Na sistemski ravni je nujno treba poskrbeti za stalno in *kakovostno nadaljnje strokovno izobraževanje* in usposabljanje pedagoških koordinatorjev za delo z nadarjenimi, mentorjev, učiteljev, vzgojiteljev in svetovalnih delavcev ter za njihovo povezovanje v strokovne razvojne mreže.

Uresničevanje koncepta mora biti umeščeno v *evalvacijo kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema* in samoevalvacijske procese vrtcev in šol.

7 Reference

- 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>).
- 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.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- 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).
- Bezić, T. (2011c) (Ur.). *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 13.08.2014 s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4032>).
- Bezić, T. (2012a) (Ur.). *Ekspertna skupina: Poročilo o analizi uresničevanja koncepta v srednjih šolah ob koncu šol. leta 2011/2012*. (neobjavljeno besedilo). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (Pridobljeno 13.08.2014 s http://www.zrss.si/pdf/160113125725_analiza_-_viz_delo_z_nadarjenimi_v_srednji_soli_2011_2012_ekspertna_skupina_zrs%C5%A1.pdf).
- Bezić, T. (2012b) (Ur.). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (priročnik). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 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. Željznov Seničar (ur.). *Talent Education. III. International Conference*. Book of Papers. Str. 20–24. Portorož: MiB. Dostopno na: <https://www.talentededucation.si/en/library/talent-education-2017/> (pridobljeno 30. 11. 2018).
- 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. Priročnik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.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 13.08.2014 s http://www.zrss.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.
- Bezić, T., Bucik, V., Bučar Markič, S., Miklavčič, M., Kranjc, T., Lep, B., Malešević, T., Nolimaj, F., Rojc, J., Rostohar, G., Slivar, B., Vidovič, M. (2019b). *Strokovna izhodišča za posodobitev Koncepta odkrivanja nadarjenih učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Ekspertna skupina za VIZ delo z nadarjenimi. Neobjavljeno gradivo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- 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 25.08.2014 s http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf
- Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, 21(2), str.51–60.
- Bucik, V. (2015). Giftedness and creativity: Myth and truth. V P. Zarevski, T. Jurin in K. Modić Stanke (ur.). *Book of abstracts, 22. Ramira & Zoran Bujas days*, str. 47. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- 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.
- 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
- De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (Ur.), *O naravi učenja: Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: ZRSŠ.
- 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: <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/2009-11-25/pv-in-varstvo-v-evropi.pdf>
- 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) str. 201-204. URN:NBN:SI:DOC-SG6AA1IJ from <http://www.dlib.si>
- Ferbežer, I. (2005). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- 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.joanfreeman.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. (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
- 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 25.08.2014 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.
- Griffin, S. in Shevlin, M. (2007). *Responding to special educational needs: An Irish perspective*. Dublin: Gill and Macmillan.
- Heller, K.A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3) 302-323.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola, odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- 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 Inovation.
- 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. in Gradišek, P. (2013) (Ur.). *Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi*. (zbornik posvetovanja). Ljubljana: CRNS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. in Stritih, B. (2012) (Ur.). *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (zbornik posvetovanja 'Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih'). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- 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%200%C5%A0%202015.pdf)
- Krek, J. in Metljak, M. (2011) (Ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2016). Subjective Theories and Main Problems of Preschool Teacher working with Gifted child. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 2016, 5(1), str. 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. 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/).
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- 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.
- 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
- 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., Ed., 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
- 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.
- Malešević, 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 Spodbudo učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnje-šolskem obdobju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, CRSN.
- 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.
- Musek, J. (2014). *Psihološki temelji družbe prihodnosti*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj.
- NAGC (2016). *State definitions of giftedness* (as of 1-13-16). National Association for Gifted Children (pridobljeno 31. 05. 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>)

- 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. (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.
- O'Brien, T. in Guney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and practices*. London: Bloomsbury.
- OECD (2007). *Understanding the Brain: the Birth of a Learning Science*. (Pridobljeno 12.4.2019 s <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>)
- Péter-Szarka, S. (2014). Talent identification in Hungary: From identification to investigation. *Psihološka obzorja*, 23, 155–162.
- Peterson, J. S. (2012). Differentiating Counselling 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. 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.
- PROGRAMSKE smernice (1999) Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih / [Gabi Čačinovič Vogrinčič ... et al.]. - 1. natis. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008
- PROGRAMSKE smernice (1999) Svetovalna služba v osnovnim šoli / [Gabi Čačinovič Vogrinčič ... et al.]. - 1. natis. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008
- PROGRAMSKE smernice(1999) Svetovalna služba v vrtcih / [Gabi Čačinovič Vogrinčič ... et al.]. - 1. natis. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008
- Raven, J., Raven, J.C. in Court, J.H. (1999). *Priročnik za Ravnove progresivne matrice in besedne lestvice. Standardne progresivne matrice – vključno z vzporedno in plus različico testa SPM*. Ljubljana: Prufrock Press.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* TED talks. (pridobljeno 08.03.2013 s <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>).
- 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), str. 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 25.08.2014 s <http://www.ecs.org/clearinghouse/52/28/5228.htm>)
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2004) (Ur.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E. in Singer, J.L. (2004) (Ur.). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Stritar, U. in S. Sentočnik (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., Bassford, M. M. (2009). Mentoring Gifted and Talented Individuals. V B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*, Volume 2, str. 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.
- 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 UL.
- Škarič, J. (2004). Portfolio v vrtcu. *Šolsko svetovalno delo*, 9 (3-4), 37–43.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.
- Torrance, E.P. (2009). *Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja (TTCT). Besedna oblika A (priročnik)*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- 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.
- 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 (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>)
- Žagar, D., Artač, J., Bežič, 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., Bežič, 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.