



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



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

Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi:

mag. Tanja Bezić, predsednica, ZRSŠ

prof. dr. Valentin Bucik, UL 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, ZRSŠ

dr. Gordana Rostohar, Gimnazija Brežice

dr. Branko Slivar, ZRSŠ

Milena Vidovič, OŠ Rodica

dr. Tina Vršnik Perše, UM PeF

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavnica: Jasna Rojc

Spletna izdaja

Ljubljana, 2025

Publikacija je dostopna na povezavi:

www.zrss.si/pdf/koncept_prepoznavanja_nadarjenih.pdf

Strokovni svet RS za splošno vzgojo in izobraževanje se je na svoji 245. seji dne 19. 6. 2025 seznanil s konceptom, kot ga je predlagal Zavod RS za šolstvo in h kateremu je podalo mnenje Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Vsebina

1	Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi.....	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 instrumentarij).....	13
4	Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi	16
4.1	Namen in cilji vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi	16
4.2	Načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi	16
4.2.1	Temeljna načela spodbudnega učnega okolja	17
4.2.2	Specifična načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi	17
4.3	Modeli podpore	18
4.3.1	Podpora nadarjenim znotraj rednega pouka v heterogenih učnih skupinah	18
4.3.2	Podpora nadarjenim zunaj rednega pouka.....	20
	Obogatitveni programi in dejavnosti	20
4.3.3	Akceleracija oz. pospešeno/hitrejše napredovanje v izobraževalnem programu.....	21
4.3.4	Svetovanje nadarjenim učencem	21
4.4	Personalizirani načrt vzgojno-izobraževalnega dela in osebni izobraževalni načrt	22
4.5	Vloga mentorja, pedagoškega koordinatorja in šolske svetovalne službe.....	23
4.5.1	Vloga mentorjev.....	23
4.5.2	Pedagoški koordinator za delo z nadarjenimi	23
4.5.3	Vloga šolske svetovalne službe in svetovalnih delavcev na področju dela z nadarjenimi.....	24
5	Visoki potenciali predšolskih otrok in zagotavljanje spodbudnega učnega okolja za njihov razvoj v vrtcu	25
5.1	Značilnosti predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale	25
5.1.1	Opazovanje znakov visokih potencialov predšolskih otrok in pripomočki za opazovanje	26
5.2	Spodbujanje razvoja predšolskih otrok, ki kažejo visoke potenciale	27
5.3	Vloga vodstvenih delavcev vrtca, vzgojiteljev in pedagoškega koordinatorja	27
6	Pogoji za uspešno uresničevanje Koncepta	29
7	Reference	30
8	Priloge.....	36

Pojmovnik

akceleracija	pomeni hitrejšje napredovanje po učnem programu ali vključitev v program prej, kot je običajno; učenec/dijakom omogoči, da hitreje, kot je običajno, zaključijo program, vendar je pri tem treba upoštevati njihovo pripravljenost zanj; akceleracija je lahko predmetna ali razredna
diferenciacija	organizacijski ukrep, ki demokratično, humano usmerja učence glede njihovih specifičnih, učnih in drugih razlik v občasne ali stalne, homogene ali heterogene učne skupine z namenom, da bi jim čim bolj prilagodili pouk
elaboracija	ena od določnic ustvarjalnosti; sposobnost v produciranih idejah videti čim bolj dodelane in podrobne uporabne rešitve; pri merjenju šteje kot količina podrobnosti v odgovoru, podanem na osnovi dražljaja
fleksibilnost	ena od določnic ustvarjalnosti; sposobnost zamisliti si čim več odgovorov, ki jih jemogče razvrstiti v čim bolj različne kategorije
fluentnost	ena od določnic ustvarjalnosti, sposobnost širine razmisleka o čim večjem številu različnih možnih rešitev; pri merjenju ustvarjalnosti pogosto šteje kot skupno število razločljivih, smiselnih in relevantnih idej, ki jih oseba ustvari kot odgovor na dani dražljaj
identifikacija	stopnja, ki jo izvedemo, ko so imeli nominirani učenci že dovolj možnosti za manifestacijo svojih potencialov; poteka kot proces, v katerem se najprej začnejo zbirati pomembne informacije o razvoju potencialov in dosežkih nominiranega učenca, sledi ovrednotenje razvoja učenčevih potencialov, motivacije in ustvarjalnosti ter morebitna identifikacija vrste in stopnje nadarjenosti
individualizacija	odkrivanje, spoštovanje in razvijanje utemeljenih razlik med učenci in predvsem temu ustrezno prilagajanje pouka
inkluzija	vključenost, izhaja iz učenčevih potreb ter hkrati pomeni prilagajanje otroka okolju in prilaganje okolja otrokovim potrebam; ne osredotoča se le na uspešnost, temveč tudi na vključenost in učenčevo dobrobit
inovativnost	iznajdljivost, sposobnost zamisliti si novost, nov pojav ali zamisel, nov proizvodni, tehnološki ali umetniški postopek ali izdelek; eden od pogojev za ustvarjalni proces
inteligentnost	splošna sposobnost obdelovanja informacij na način, ki je nov, tj. razmeroma neodvisen od izkušenj; sposobnost ustreznega, pravičnega presojanja, razumevanja in sklepanja o odnosih med stvarmi ali idejami; tudi sposobnost reševanja problemov ali oblikovanja proizvodov, ki imajo vrednost znotraj enega ali več kulturnih okolij, in se odraža v vrsti različnih področij, od logičnega, jezikovnega, prostorskega do glasbenega, telesno-gibalnega ter osebnostnega
mapa dosežkov/listovnik	osebno učno okolje učenca, v katerem ta zbira dokazila o svojih dosežkih, nanju in veščinah (kompetencah) ter spremlja procese svojega učenja, izkušnje in dosežke; v njem učenec načrtuje, spremlja in vrednoti svoje dosežke na različnih ravneh učenja učnih vsebin in razvoja veščin ter s tem sistematično skrbi za lastni razvoj in napredek ter za načrtovanje in razumevanje lastne individualne učne poti

nadarjenost	visoka splošna sposobnost, ki omogoča doseganje izjemno nadpovprečnih dosežkov na več področjih hkrati (splošna nadarjenost)
nominacija	končni korak procesa prepoznavanja nadarjenih na prvi stopnji, opazovanja in beleženja dejavnosti potencialno nadarjenih oziroma otrok z visokimi potenciali; nominacija omogoča nadaljnje vzgojno-izobraževalno delo s potencialno nadarjenimi posamezniki, tj. posamezniki, ki v prvi fazi izkazujejo specifične potenciale
originalnost	ena od določnic v večrazsežnostnem polju ustvarjalnosti (poleg fluentnosti, fleksibilnosti in elaboracije); lastnost v razmišljanju, za katero so značilne izvirnost, prvobitnost, samobitnost, neposnetost, neponarejenost, novost, svežina, posebnost, svojevrstnost, nenavadnost, unikatnost, domiselnost, edinstvenost, nekonvencionalnost, avantgardnost; pri merjenju ustvarjalnosti pomeni statistično redkost relevantnih odgovorov
personalizacija	razvoj poučevanja in učenja, ki je relativno samostojno in samoiniciativno (individualno, parno ali skupinsko), usklajeno s predhodnimi izkušnjami in znanjem, kognitivnim razvojem ter originalnostjo učenčeve osebnosti, njegovimi hobiji, željami in potrebami
potenciali	morebitne (še nerealizirane) nadarjenosti, sposobnosti, najpogosteje v otroštvu, ki bodo v času mladostništva razvidne kot prepoznan dosežek, v odraslosti pa kot eminentna, izjemna raven dosežka; skozi razvoj se te sposobnosti razvijajo v kompetence, te v strokovnost in slednja v odličnost; pogosto se odražajo kot neodvisno razmišljanje, pripravljenost zavzeti različne zorne kote, ter ustvarjanje projektov ali izdelkov, ki so inovativni v primerjavi z izdelki vrstnikov, ali kot ustvarjalno mišljenje in spretnosti, npr. razmišljanje v metaforah, divergentno mišljenje in ustvarjalno reševanje problemov
talenti	visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posameznih posebnih področjih (specifična nadarjenost ali talentiranost)
ustvarjalnost (kreativnost)	sestavni del nadarjenosti; sposobnost iskati rešitve in ustvarjati produkte in dosegati dosežke, ki so izvirni, novi, originalni, nevsakdanji ter enkratni in imajo vrednost v določenem družbenem okolju

Kratice

DIP	diferenciacija, individualizacija, personalizacija
ESVIDN	Ekspertna skupina Zavoda Republike Slovenije za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi
GRS	Gifted Rating Scales
ID	interesne dejavnosti
Koncept NAD 2019	Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi
MD	mapa dosežkov
MIZŠ	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
NPZ	nacionalni preizkusi znanja
OIN	osebni izobraževalni načrti
OIV	obvezne izbirne vsebine
OUZ	oddelčni učiteljski zbor
PeNaD	personalizirani načrti vzgojno-izobraževalnega dela
ŠSD	šolski svetovalni delavec
VI	vzgoja in izobraževanje (vzgojno-izobraževalno)
VIO	vzgojno-izobraževalno obdobje
ZGim	Zakon o gimnazijah
ZOFVI	Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja
ZOsn	Zakon o osnovni šoli
ZPSI-1	Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju
ZRSŠ	Zavod Republike Slovenije za šolstvo
ZRSZ	Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje

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

1.1 Uvod

Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (dalje: Koncept NAD 2019), ki ga je pripravila Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi (ESVIDN) pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ), prinaša posodobitev Koncepta odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Koncept 1999; Žagar idr., 1999) in Koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki srednjih šol (Koncept 2007; Žagar idr., 2007). Z vključevanjem posebnega poglavja o prepoznavanju otrok z visokimi potenciali v vrtcu in spodbujanju 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, ki so predstavljena v *Strokovnih izhodiščih za posodabljanje koncepta odkrivanja nadarjenih in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi otroki, učenci in dijaki* (dalje: Strokovna izhodišča 2019, Bezić idr., 2019b). Strokovna izhodišča 2019 so torej temelj Koncepta NAD 2019 in njegov integralni del. Koncept skuša biti jasno, natančno in ne preobširno gradivo, namenjeno konkretni uporabi v praktičnih situacijah v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. V Strokovnih izhodiščih 2019 so nekatere konceptualne ter teoretske podlage Koncepta NAD 2019, pa tudi praktični izvedbeni koraki (in tudi strokovno izrazje) obširneje pojasnjeni. Za poglobljeno in podrobnejše razumevanje koncepta je priporočljivo branje obeh dokumentov.

Koncept NAD 2019 temelji na ciljih vzgoje in izobraževanja (VI) 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 in dobro razviti šolski sistemi (Istance in Dumont, 2013). Še predvsem upošteva spoznanja o pomenu inkluzije,² 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 omogočanje 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 novih znanstvenih spoznanj na

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.

² Nekateri strokovni izrazi in uporabljene kratice so podrobneje pojasnjeni v Pojmovniku.

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 razlikovalna opredelitev pojmov – nadarjeni in talentirani učenec z razširitvijo na nekatere odločilne osebnostne značilnosti;
- razlikuje skupino potencialno nadarjenih oz. nominiranih in skupino identificiranih nadarjenih učencev;
- poudarja, da gre za otroke in mladostnike, ki izkazujejo visoke sposobnosti;
- nadarjenost razume 1) kot izrazito razvojno lastnost, 2) kjer gre za kontinuiran proces razvoja in 3) kjer so dinamike razvoja pri različnih talentih različne tako v času pojavljanja kot v načinu pojavljanja in kjer 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 prilagajata razvojni stopnji učenca ter vrsti nadarjenosti;
- prepoznavanje visokih potencialov se začne že v vrtcu, v osnovni šoli (OŠ) pa se nadaljuje in poteka kot kontinuiran proces od prvega razreda OŠ dalje in nadaljuje v srednji šoli (SŠ), 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 (angl. Gifted Rating Scales; Pfeiffer in Jarosewich, 2003), predvideva pa se tudi posodobitev drugih psihodiagnostičnih 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 povečujeta pomen in vloga zunanjih strokovnjakov.

VI-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 samouravnavanje 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 VI-dela na ravni 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 ter 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 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 itd.),
- enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje (tistih iz socialno/kulturno manj spodbudnega okolja, tudi priseljencev, posameznikov s posebnimi potrebami, 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, medijskem itd.) 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),
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (Žagar idr., 2007),
- 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 ESVIDN o uresničevanju Konceptov za dela z nadarjenimi (Bezić, 2011a; 2011c; 2012a; Bezić in Deutsch, 2011) ter zborniki in priročniki za delo z nadarjenimi ZRSŠ ter drugih (Bezić, 2012b; Bezić idr., 2006; Bezić, 2015),
- 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 – Krek in Metljak, 2011). Pri opredelitvi nadarjenosti izhajamo najprej iz opredelitve temeljnih pojmov – inteligentnost, nadarjenost, talentiranost in ustvarjalnost – ter njihovih medsebojnih odnosov.

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. Po navadi 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 miselno učinkovit v svojem 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), povezana je 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).

Pri opredelitvi nadarjenosti je glede inteligentnosti pomembnih več dejstev:

1. visoka kognitivna učinkovitost (inteligentnost) spada med nadarjenosti (določa eno od pomembnih področij nadarjenosti);
2. visoka inteligentnost kot splošna nadarjenost se močno povezuje z drugimi bolj specifičnimi vrstami nadarjenosti oziroma jih določa;
3. visoka inteligentnost je lahko splošnejša (generalna) ali pa v večji meri izražena na katerem od ožjih intelektualnih področij (specifična);
4. ni nujno (čeprav je običajno), da bi imel posameznik zelo visoko razvito splošno ali katero od specifičnih inteligentnosti, da bi se izkazal na katerem od drugih področij nadarjenosti.

Kot nadarjene razumemo tiste posameznike, ki na kognitivnem področju izkazujejo izjemne dosežke. Za nadarjenega ne velja tisti, ki je na posameznem specifičnem področju kognitivne učinkovitosti ali v splošni inteligentnosti pokazal nadpovprečen dosežek, pač pa izjemen dosežek, ki ga uvršča v sam vrh porazdelitve dosežkov v tej sposobnosti (po navadi med 5 in 10 odstotki najbolj učinkovitih). **Nadarjenost je torej del inteligentnosti (kot izjemno nadpovprečna inteligentnost), velja pa tudi obratno, torej da je inteligentnost del nadarjenosti oziroma ena od možnih nadarjenosti.**

Odnos med 'nadarjenostjo' in 'talentiranostjo'

V evropskih državah sta v vrsti različnih pojmov, ki skušajo opisati nadarjenost pri otrocih in mladih, najpogostejše uporabljena izraza 'nadarjen' in 'talentiran', ki pa se uporabljata bodisi ločeno ali v kombinaciji (Brasseur in Cuche, 2006).

Za izkazovanje talenta na določenem področju so potrebne (a ne zadostne) visoka splošna inteligentnost, izrazite specifične nadarjenosti ter ustrezna osebnostna struktura, torej ne le kognitivna komponenta. Pri razvoju talenta sodelujejo tri ključne komponente: 1. umske in telesne predispozicije, torej sposobnosti in zmožnosti, ki jih »prinesemo s seboj na svet«, 2. vpliv okolja, tako družinskega kot šolskega in širšega družbenega ter 3. samoaktivnost oziroma notranja motivacija posameznika. Tudi talent se torej povezuje z ustrezno osebnostno strukturo, saj se sposobnosti in ustvarjalni potenciali po navadi 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 (NAGC, 2016; 2019; State notes: Gifted and Talented, 2004).

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, posamičnih področjih, pa se uporablja izraz 'talentiranost'.** Govorimo torej 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, 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: 1. ustvarjalni produkti so vedno originalni, novi, nevsakdanji in enkratni, vendar 2. morajo biti ustvarjalni produkti več kot le originalni, imeti morajo tudi vrednost, torej morajo biti primerni, ustrezni ali umestni oziroma na neki način uporabni in učinkoviti. Originalne rešitve, ki niso učinkovite, ustrezne, umestne, ne veljajo za ustvarjalne rešitve, pač pa so zgolj originalne. Prav tako niso ustvarjalne 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 težkodoločati 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 (Kaufman in Sternberg, 2019).

Opozoriti velja, da ne moremo preprosto enačiti izrazito nadarjenih, torej tistih, ki kažejo nadpovprečne dosežke na različnih kognitivnih, telesnih, umetniških in drugih 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 izraženosti 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 velja obratno (Anderson, 2005). Bolje je reči, da je izjemna ustvarjalnost del nadarjenosti ali ena od nadarjenosti, ki se pogosto prepleta z drugimi. Ta odnos posrečeno ilustrira Renzullijev model nadarjenosti, kjer je nadarjenost najpogostejše moč najti na preseku treh ključnih določnic: nadpovprečnih umskih sposobnosti, izrazite ustvarjalnosti ter predanosti (Renzulli, 1998).

Ustvarjalnost ('kreativnost') je torej vključena v pojem nadarjenosti, je torej del nadarjenosti. Posameznik torej lahko izkazuje vedenje ali ustvarja produkte (izdelke, rešitve, ideje), ki so tako izrazito ustvarjalni, da to prepoznamo kot nadarjenost.

2.3 Ključne determinante nadarjenosti

Iz vrste različnih opredelitev domačih in tujih avtorjev (Gagne, 2012; Heller, 2004; Juriševič, 2011; Pfeiffer in Jarosewich, 2007; Renzulli, 2006; Robinson, 2006; Sternberg, 2004; Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011; Ziegler, Vialle in Wimmer, 2012; Žagar idr., 1999, 2007, 2012) ter na podlagi uradnega neobveznega mnenja Evropskega ekonomsko-socialnega odbora EU o sproščanju potencialov otrok in mladih visoko nadarjenih v EU (García-Caro, 2013) je mogoče opredeliti nekatere ključne opredeljujoče lastnosti nadarjenosti, ki skušajo tudi ovreči posamezne zakoreninjene stereotipne predstave o nadarjenosti (Treffinger, 1982, 2009):

- Nadarjenost je zelo raznolika – zajema vrsto različnih, včasih med seboj težko primerljivih področij.
- Nadarjenost se včasih nanaša na splošna, drugič pa na dokaj specifična področja.
- Pri nadarjenosti je treba računati na raznolikost, in to 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 posameznik 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 treba izvajati vseh preostalih diagnostičnih korakov.
- Potencial in dosežek posameznika (ter posledično njegova odličnost oziroma izjemnost) se vedno primerja z dosežki v generaciji.
- Pri razvoju potencialov in pri pričakovanju rezultatov je treba upoštevati tako osebne kot okoljske dejavnike, zato je pri razumevanju nadarjenosti in pri diagnostiki nujno treba 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 najpomembneje 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, da bodo izkazovali visoko stopnjo samoobvladovanja, bili samostojni, odgovorni in da se bodo poskušali prilagajati učitelju.
- Napačno je prepričanje, da bodo nadarjeni izstopali na vseh področjih izobraževanja.
- Včasih se lahko lastnosti nadarjenosti povezujejo z drugačnimi osebnostnimi lastnostmi, ki niso nujno spodbudne za razvoj potencialov nadarjenosti.
- Med nadarjenimi učenci zahtevajo še posebno pozornost in strokovno presojo izjemno nadarjeni, nadarjeni v obdobju vstopa v šolo, nadarjeni, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim položajem ali iz drugih etničnih kulturnih okolij, ter nadarjeni učenci z dvojno izjemnostjo (nadarjeni otroci s posebnimi potrebami).
- Nadarjenost pomeni izjemnost na določenem področju dejavnosti ali v več dejavnostih hkrati; *je razvojna lastnost*, ki se v začetnih fazah, v otroštvu, izkazuje kot potencial, tj. 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 izviren/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

Nadarjenost je manifestacija dosežka ali produkta, ki je jasno na zgornjem delu porazdelitve na nekem področju izražanja, tudi glede na visoko zmogljive posameznike v tem področju. Izjemen je torej tisti, ki je višje od večine, ne le od povprečja. Nadarjenost lahko hkrati razumemo kot razvojno lastnost, pri čemer je ključna spremenljivka na začetku *potencial*, v poznejših stopnjah je mera nadarjenosti navadno *dosežek*, pri povsem razvitem talentu pa je kot o znaku nadarjenosti mogoče govoriti o *odličnosti*. Psihosocialne spremenljivke igrajo ključno vlogo pri izražanju nadarjenosti na vsaki razvojni stopnji (Subotnik idr., 2011). Področja nadarjenosti (posamezni talenti) imajo različne dinamike razvoja, z različnimi začetki, vrhunci in končnimi točkami razvoja. Predhodniki ustvarjalnosti v odraslosti so morda v začetku prisotni v otroštvu kot neodvisno razmišljanje, pripravljenost zavzeti različne perspektive/zorne kote ter ustvarjanje projektov ali izdelkov, ki so inovativni v primerjavi z vrstniki. Ustvarjalno mišljenje in spretnosti, npr. razmišljanje v metaforah, divergentno mišljenje in ustvarjalno reševanje problemov, lahko usmerjeno in sistematično razvijamo skozi celotno srednje otroštvo in mladostništvo. Prehod na raven odličnosti v dosežkih pa zahteva pomemben obrat: ustvarjalne produkte se presoja ne le v odnosu do drugih, ki so znotraj področja na isti ravni, temveč tudi glede na to, kako prispevajo k napredku oziroma razvoju področja (eminentnost) (podrobneje o tem v Strokovnih izhodiščih 2019, Bezić idr., 2019b).

Nadarjeni učenci in dijaki oz. tisti otroci in mladostniki, ki izkazujejo visoke sposobnosti:

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



Slika 1: Dinamični soodvisni model nadarjenosti (Prirejeno po Bucik, 2015.)

Naštete lastnosti lahko delujejo **kot potencial ali zmožnosti** (kot Heller, 2004 opredeli napovednike), kot **udejanjena, realizirana lastnost, vedenje ali področja delovanja** (kot Heller, 2004 opredeli kriterije oz. Gagné, 2012 talente) **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 naštetе lastnosti v Strokovnih izhodiščih 2019 (Bezić idr., 2019b, pogl. 2.2.3) 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 (Bezić idr., 2019b, pogl. 2.3). 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 izraženosti nadarjenosti. Za **nadarjene** smatramo tiste učence (tudi dosednji 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. 3.3 v 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. G. 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 avtonomen (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 lahko uporabijo tako pri odločanju o izbiri meril za identifikacijo kot tudi pri načrtovanju spodbud za razvoj v šoli in tudi v domačem okolju (več o tem v Strokovnih izhodiščih 2019 (Bezić idr., 2019b, pogl. 8.1).

Pri morebitnem napačnem zajemu nominiranih otrok ter pri identifikaciji nadarjenih moramo torej biti še posebej pozorni na preozko opredelitev nadarjenosti, razlike v kulturnih in učnih stilih, težave učiteljev, da bi prepoznali nadarjenost, starševsko nezaupanje do šole, akademski (šolski) podpovprečni dosežek nadarjenega učenca, slabšo zmožnost prepoznavanja raznovrstnosti in mnogoterosti inteligentnosti, šole s skromnejšimi sredstvi (kot so učni pripomočki, knjižnica, računalniki, i-table, slabše razvita organizacijska klima, manjše število izbirnih ter interesnih dejavnosti itd.), kompetence strokovnih delavcev (prešibka usposobljenost in izurjenost za ocenjevanje).

Pri učno neuspešnih nadarjenih učencih pogosto zaznamo naslednje značilnosti, ki jih ovirajo pri šolskem delu: razkorak med samopodobo in idealno podobo nadarjenega (nadarjeni in nizko učno uspešni zaradi slabe samopodobe); nezdravi oz. neprilagodljivi perfekcionizem, ki ga je sicer treba razlikovati 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): nadarjeni, ki v šoli niso primerno učno uspešni oz. niso prepoznani kot nadarjeni (tj. 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 posebnimi potrebami; 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).

Pogosta težava pri diagnostiki nadarjenih je šibka 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, ga lahko identificirajo, čeprav testi visokih sposobnosti 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 notes: Gifted and Talented, 2004).

3 Prepoznavanje nadarjenih

3.1 Osnovne značilnosti procesa prepoznavanja nadarjenih

V posodobljenem konceptu je **prepoznavanje nadarjenih dalj časa trajajoč proces**, ki se začne že v vrtcu in traja do konca srednje šole. Poteka kontinuirano in dinamično, ob upoštevanju dejstev, da se določena vrsta nadarjenosti pri posamezniku lahko pojavi prej, druga kasneje, da se istovrstna nadarjenost lahko pri enem posamezniku pojavi prej, pri drugem kasneje ter da moramo upoštevati individualno dinamiko razvoja določene nadarjenosti. Govorimo o *procesni diagnostiki*, kar pomeni, da učitelji in drugi strokovni delavci skozi diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo vzgojno-izobraževalnega dela (v nadaljevanju DIP) ustvarjajo takšno učno okolje, v katerem se potenciali učenca lahko pokažejo in razvijajo. Ob tem strokovni delavci spremljajo razvoj učenčevih potencialov in jih vrednotijo, tudi na podlagi rezultatov njegovega delovanja.

Prepoznavanje nadarjenih je torej naloga strokovnih delavcev šole, ki se v ta namen povezujejo s starši in zunanjimi strokovnjaki (npr. mentorji zunajšolskih dejavnosti). V *procesu prepoznavanja nadarjenih morajo opraviti več stopenj in korakov*, preden odločijo o identifikaciji učenca.

V nadaljevanju sledijo 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 otrok se začne že v vrtcu, kjer se praviloma izvaja prvi korak, tj. opazovanje otrok z visokimi potenciali in spodbujanje njihovega razvoja (več v poglavju 5). V osnovni šoli (OŠ) se pri otrocih, ki so bili v obravnavani proces vključeni v vrtcu, v soglasju s starši proces opazovanja znakov visokih potencialov nadaljuje, sicer pa se opazovanje učencev *začne v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO)* in zaključi z *nominacijo potencialno nadarjenih*.

1. Korak: Opazovanje znakov potencialne nadarjenosti

V prvem VIO in tudi kasneje učitelj pri VI-delu sistematično opazuje učence in si prizadeva prepoznati tiste, ki kažejo *znake nadarjenosti*. Pri tem si lahko pomaga z različnimi orodji, kot so npr. kontrolne liste, anekdotski zapiski, lestvice za ocenjevanje znakov nadarjenosti za učitelje, športno vzgojni karton, kazalnik nadarjenosti je tudi doseženih 95 % in več točk na nacionalnih preizkusih znanja (NPZ) pri

posameznem predmetu v 6. razredu OŠ. Upoštevati mora, da vsi potencialno nadarjeni učenci ne kažejo vseh znakov nadarjenosti, zato mora biti pozoren tudi na posamezne ali specifične znake nadarjenosti in ob tem paziti, da se izogne vplivu splošnih mnenj o učencu (halo efektu).

Izvedba nominacije nadarjenih učencev je po navadi uspešna, kadar si učitelji (v obveznem, izbirnem in/ali razširjenem VI-programu) 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, tj. z imenovanjem tistih učencev, pri katerih pogosteje prepoznamo več tipičnih znakov nadarjenosti. Bistveno je, da učitelj dobro pozna znake nadarjenega vedenja in da ve, kako vzpostaviti primerno učno situacijo, v kateri bi učenci lahko izrazili takšno vedenje.

Nominiranje učencev se praviloma izvede kadarkoli od 2. razreda do konca šolskega leta, v katerem učenec obiskuje 8. razred, le v izjemnih in utemeljenih primerih še v prvi polovici 9. razreda. Izjemoma se lahko izvede tudi pri učencih v 1. razredu, vendar mora učitelj vsaj pol leta pred tem načrtno opazovati, spremljati in spodbujati učenčev razvoj.

Učitelj ali drugi kompetentni strokovni delavec (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 (če ni tudi razrednik) obvesti razrednika. O nominaciji odloči oddelčni učiteljski zbor (v nadaljevanju OUZ) v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in pedagoškim koordinatorjem za delo z nadarjenimi. OUZ lahko pobudo sprejme in predlog potrdi ali ga utemeljeno zavrne. Odločitev se dokumentira v zapisniku sestanka OUZ.

O tem, da je bil učenec *nominiran kot potencialno nadarjen*, starše seznani razrednik s strokovnim delavcem, ki je učenca nominiral. V pogovoru lahko sodeluje tudi svetovalni delavec. Staršem predstavita oblike in metode DIP pri rednem pouku ter možnosti, ki jih nudi šola v okviru razširjenega ali izbirnega dela programa, pa tudi možnosti zunaj šole, ki jih ponujajo druge ustanove.

Po nominaciji začne učenec dokumentirati svoje delo in dosežke v mapi dosežkov (v nadaljevanju MD). V OŠ jo najprej vodi s pomočjo učitelja, kasneje pa samostojno. Na razredni stopnji se MD praviloma hrani pri razredniku, kasneje pa pri učiteljih ustreznih predmetov. V zadnjem VIO OŠ in v SŠ za MD skrbi učenec sam (Strokovna izhodišča 2019, pogl. 3.1).

Starši ne morejo neposredno predlagati nominacije svojih otrok, se jih pa povabi, da opozorijo na morebitne znake nadarjenosti, ki jih opažajo v domačem okolju ali pri zunajšolskih dejavnostih. Učitelji so nato, skladno s strokovno etiko, dolžni usmeriti pozornost na otrokovo vedenje, ga spremljati, sprejeti 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 SŠ. Nominacijo v tem primeru potrdi OUZ v SŠ v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in pedagoškim koordinatorjem za delo z nadarjenimi. Dijak se na podlagi dokazil o izjemnih dosežkih za nominacijo lahko predlaga tudi sam.

Druga stopnja: Razvijanje potenciala

Druga stopnja prepoznavanja nadarjenih se začne takoj po nominaciji in traja ves čas šolanja. Njen cilj je razvijanje učenčeve motivacije za področja, kjer kaže največji potencial. Da bi ta področja odkrili, je treba spremljati in ugotavljati vrste in stopnje potencialne nadarjenosti.

Na drugi stopnji naj se v šoli izvajajo naslednje dejavnosti:

- DIP pri rednem pouku in v okviru razširjenega in izbirnega dela programa OŠ in SŠ;

- pomoč učitelja pri vodenju MD (v OŠ);
- vključitev učenca v dodatni pouk in ustrezne interesne dejavnosti, tekmovanja, primerne obogatitvene dejavnosti in obogatitvene programe, izbirne učne projekte (npr. interdisciplinarne timske projekte); v SŠ tudi v prilagojene obvezne izbirne vsebine (OIV) oz. interesne dejavnosti (ID) idr.

Da bi se prepoznani potencial pri učencu razvil v visoke dosežke, je potrebno tudi sistematično samoiniciativno prizadevanje učenca. Pri tem je v OŠ izjemno pomembna vloga staršev, ki naj sodelujejo z učitelji in drugimi strokovnimi delavci šole predvsem pri usklajevanju pričakovanj o VI-delu med učencem, šolo in starši.

Ob koncu vsakega šolskega leta s pomočjo MD opravimo evalvacijo razvoja potencialov in dosežkov. Evalvacijske sestanke z učencem in starši organizira razrednik, na ravni vrtca oz. šole pa jih koordinira pedagoški koordinator za VI-delo z nadarjenimi (glej pogl. 4.5.2). Po presoji razrednika na sestankih sodeluje tudi šolski svetovalni delavec (ŠSD). V primeru menjave razrednika ali učitelja se MD in vse ugotovitve evalvacijskega sestanka posredujejo novemu razredniku oz. učitelju.

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

Na prvi in drugi stopnji mora šola zagotoviti čim večje možnosti izvajanja različnih oblik in metod dela, saj se s tem bistveno poveča verjetnost prepoznavanja znakov nadarjenosti pri učencih. Omogočiti mora prostovoljno izbiro DIP-načinov dela vsem, ki si to želijo, ne glede na to, ali so bili predhodno nominirani kot potencialno nadarjeni ali ne.

Tretja stopnja: Identifikacija nadarjenih učencev

Identifikacijo nadarjenosti izvedemo, ko presodimo, da so imeli nominirani učenci dovolj možnosti za izkazovanje svojih potencialov. Odločitev o tem, kdaj se za posameznega nominiranega učenca začne proces identifikacije, je odvisna predvsem od njegove motivacije, aktivnosti, dosežkov (ki jih je možno ovrednotiti v primerjavi z dosežki preostalih učencev iste starosti) ter drugih okoliščin (npr. socialno-ekonomskega statusa ali dvojne izjemnosti). Proces identifikacije praviloma začnemo v drugem VIO in ga zaključimo najkasneje do konca šolskega leta, v katerem učenec obiskuje 8. razred, v utemeljenih izjemah še v prvem polletju 9. razreda.

Identifikacijo vodi šolska svetovalna služba, ki mora pred začetkom postopka pridobiti pisno privolitev staršev. Da bi zagotovili možnost identifikacije in primerne spodbude vsem in ne le uspešnim nadarjenim, je treba v procesu identifikacije upoštevati različne osebnostne profile nadarjenih (glej Bezić idr., 2019b, pogl. 8.1; Neihart in Betts, 2010).

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

1. korak: *Zbiranje informacij* o nominiranih učencih (uporabimo priporočeni instrumentarij za identifikacijo – ocenjevalne lestvice, teste sposobnosti, teste ustvarjalnosti ter MD, v kateri so zbrana dokazila o učenčevih izjemnih dosežkih)

2. korak – *Vrednotenje zbranih informacij* po kriterijih za identifikacijo

3. korak – *Obravnava ovrednotenih informacij in odločitev o identifikaciji* s strani OUZ

Ob zaključku procesa identifikacije šola oblikuje **poročilo o prepoznani nadarjenosti**, ki ga učencu in njegovim staršem izroči razrednik (priporočena je prisotnost šolskega svetovalnega delavca in koordinatorja). Poročilo mora vključevati informacijo o prepoznanih področjih nadarjenosti oz. talentiranosti.

Identifikacijo izjemoma sprožimo pred drugim VIO (pred 6. razredom), v primerih, ko učenec **konstantno in dlje časa** presega vrstnike na več področjih. O tem odloči OUZ. Če je v takem primeru predlagana razredna akceleracija, šola 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 vzgojno-izobraževalnega dela – PeNaD (v osnovni šoli) oz. osebнем izobraževalnem načrtu – OIN (v srednji šoli; glej pogl. 4.4), učenec nadaljuje z vodenjem MD. Izjemoma se lahko izvajanje PeNaD začasno preloži. Šola lahko določi posebne ugodnosti in obveznosti identificiranega nadarjenega učenca v internih normativnih aktih.

Ob prehodu na srednjo šolo učenec, ki 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 o tem seznani 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 instrumentarij)

Za identifikacijo se v skladu z opredelitvijo nadarjenosti uporablja:

- podatke, pridobljene z različnimi vrstami psihodiagnostičnih instrumentov za merjenje inteligentnosti in ustvarjalnosti (bodisi skupinskih bodisi individualnih),
- podatke o učni uspešnosti pri različnih predmetih,
- podatke o rezultatih ocenjevalnih lestvic,
- informacije o dosežkih v različnih aktivnostih (tekmovanja, razstave, nastopi itd.) in 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 spodaj navedene psihodiagnostične instrumente, ocenjevalne lestvice in 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), Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za otroke – WISC-III^{SI} (Wechsler, 2001) ter prirejena Multifaktorska baterija testov inteligentnosti (MFBT-OD, Boben, Trstenjak in Gosar, 2014). V primerih iskanja poglobljene informacije o sposobnostih učenca (npr. učenci z dvojno izjemnostjo) ali v mejnih primerih, ko je odločitev o identifikaciji negotova, se uporablja WISC-III^{SI}.

b) Področje ustvarjalnosti

Za identifikacijo na različnih področjih ustvarjalnosti: Torranceeva testa ustvarjalnega mišljenja V in L (Torrance, 2009; 2011), ki sta namenjena ugotavljanju besedne ustvarjalnosti in slikovne ustvarjalnosti otrok in mladostnikov, ter baterija testov razvoja ustvarjalnih potencialov (EPoC Battery - Evaluation of Potential Creativity; Lubart, Besancon in Barbot, 2011), ki nastaja v slovenski priredbi.

c) Ocenjevalne lestvice nadarjenosti v šoli

Ocenjevalne lestvice nadarjenosti izpolnijo usposobljeni učitelji. Z njimi ocenijo intelektualne sposobnosti in/ali učno (akademsko) učinkovitost, ustvarjalnost, umetniški talent, vodstvene

sposobnosti in motivacijo nominiranih učencev. Za ocenjevanje teh lastnosti se priporoča uporaba Pfeifferjevih GRS-S-lestvic ocenjevanja nadarjenosti v šoli (angl. *Gifted Rating Scales-School Form* – (Pfeiffer in Jarosewich, 2003). Lestvice so namenjene otrokom od 6. do 14. leta, so dobro umerjene in vrsta študij kaže na njihovo stabilnost v različnih jezikovnih priredbah ter ustrezno veljavnost v vsaki posamezni merjeni lastnosti in omogoča tudi mednarodno primerljivost (za pregled študij glej Pfeiffer in Jarosewich, 2003, pa tudi Lep in Bucik, v tisku). Za ocenjevanje nadarjenosti na telesno-gibalnem in tehniškem področju se v OŠ še uporabljajo posodobljene lestvice OLNAD 07 – izpopolnjena oblika. Za ocenjevanje nadarjenosti na učnih področjih v SŠ se še uporabljajo posodobljene lestvice OLNADSŠ 010. Na vseh ocenjevalnih lestvicah (na katerih se izvaja ocenjevanje) morajo učenci doseči rezultat najmanj na ravni 95. percentila.

d) Ocenjevanje Izjemnih dosežkov

Pri pregledu **izjemnih dosežkov** na učnem ali katerem koli drugem področju med dokazila za izjemne dosežke štejejo tekmovanja iz posameznih predmetov ali predmetnih področij na državni ravni – 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 državni in/ali 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. soavtorstvo. 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 v nastajanju). Za dvojno izjemne učence je s pravilniki o tekmovanjih treba zagotoviti prilagoditve tudi na tekmovanjih, podobno 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 kriterija 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 kriterija c in d.
 - b) v SŠ, če izpolnjuje kriterij d. Če pred tem še ni bil nominiran kot nadarjen učenec, mora izpolniti tudi 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 – intelektualno področje (percentil)	b – ustvarjalno področje (percentil)	c – ocenjevalna lestvica (95. percentil)	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 ter priporočilo mentorja in zunanjega strokovnjaka	

*Za učence z dvojno izjemnostjo ali nižjim SES velja izpolnjevanje kriterija c **ali** d.

4 Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi

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, OŠ in SŠ. Pri tem je pomembno, da VI-delo večinoma poteka v skupinah vrstnikov in rednih oddelkih, z ustrezno notranjo ali koncentrično diferenciacijo (O'Brien in Guiney, 2001; Strmčnik, 1993, 2001). Zagotoviti namreč moramo kar najbolj inkluzivno izobraževanje nadarjenih, temelječe na zagotavljanju diferenciranega, individualiziranega in personaliziranega VI-dela v okvirih, ki jih učenec, učitelji in starši predhodno sprejmejo in opredelijo v PeNaD oz. mentor in dijak v 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 učenčevo ustvarjalnost in motivacijo za samostojno učenje, raziskovanje in reševanje odprtih, avtentičnih problemskih situacij ter nalog (Flynn, 2007; Freeman, Raffan in Warwick, 2010).

Podporo nadarjenim učencem moramo po vertikali izobraževanja stopnjevati, biti mora vse bolj kompleksna, zato je treba v višjih razredih osnovnošolskega izobraževanja in v srednješolskem poleg podpore v oddelkih na šoli ponuditi tudi dodatne 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 zunaj šole in šolskega časa (fleksibilna diferenciacija). Kljub vsemu pa moramo biti pozorni, da pri tem učencev pretirano ne obremenimo, temveč skrbimo za njihovo *optimalno obremenjenost z učenjem*, usklajeno z njihovimi interesi, motivacijo in zmožnostmi v območju bližnjega razvoja (Vigotski, 2010).

4.1 Namen in cilji vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi

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

- razvoj visokih potencialov:
 - 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 in višjih ravni mišljenja;
- negovanje in spodbujanje:
 - razvoja produktivne ustvarjalnosti ter inovativnosti;
 - razvoja talentov (odličnosti) na različnih umetniških področjih (glasbeno, plesno, likovno, filmsko, dramsko, literarno itd.);
- povečanje pričakovanj za individualno odličnost in izpolnitev;
- razvoj veščin samoregulativnega (refleksija, samovrednotenje, 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

Podporo nadarjenim uresničujemo v vsej vertikali – v predšolski vzgoji in izobraževanju in v najrazličnejših programih ter oblikah formalnega in neformalnega OŠ- in SŠ-izobraževanja. Pri tem je nadvse pomembno ožje in širše učno okolje z učnimi izzivi v območju bližnjega razvoja (Vigotski, 2010), ki omogoča tudi uresničitev individualnih (personaliziranih) VI-ciljev, opredeljenih v PeNaD oz. OIN.

Poučevanje in učenje morata tako slediti najnovejšim razvojnopsihološkim spoznanjem in *temeljnimi 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 uresničitvijo načel usmerjamo VI-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 območju bližnjega razvoja (Vigotski, 2010), osrednja vloga učiteljev pri tem je, da organizirajo in usmerjajo učenje.
- Učno okolje je socialno in vključujoče, v njem potekajo strukturirane učne interakcije, raznovrstne učne dejavnosti, temelječe na avtentičnem in sodelovalnem učenju.
- Učno okolje omogoča razvoj temeljnih spretnosti in veščin za 21. stoletje: kritičnega mišljenja in inovativnosti, komunikacije, sodelovanja in ustvarjalnosti.
- 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 VI-/učne programe (vsebine), ki temeljijo na prizadevnem in odgovornem delu, izzivih za vse, a le-ti niso čezmerno obremenjujoči.
- Učna pričakovanja so jasna, strategije ocenjevanja usklajene, velik poudarek je na formativnem spremljanju.
- Močni sta 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 VI-dela z nadarjenimi konkretnije opredeljujejo učno okolje glede na vrsto in obseg VI-dejavnosti kot tudi glede učne podpore ter vlog nadarjenih otrok in učencev, učiteljev, mentorjev in drugih odgovornih za VI-delo. Opredeljujejo tudi povezovanje in mreženje ter druge temeljne dejavnike za zagotavljanje učinkovitosti ter odličnosti formalnega in neformalnega izobraževanja v sodobnih šolskih sistemih.

- *Fleksibilnost programov* v izvedbi in vsebini je nujna za uspešno zagotovitev individualnih interesov, učnih potreb in posamičnih talentov nadarjenih učencev. Zagotavljamo jo v vsej vertikali izobraževanja, v okviru obveznega in tudi razširjenega ter izbirnega dela programov. Poleg tega jim omogočamo tudi vključevanje v obogatitvene programe in dejavnosti.
- *Skupinska in individualna podpora* ter ustrezne učne spodbude se integrirajo v pouk obveznih in izbirnih predmetov ter druge VI-dejavnosti vrtcev in šol. Po potrebi in glede na možnosti se nadarjenim otrokom/učencem/dijakom v vrtcu, na šolah in zunaj njih zagotovi tudi individualno mentorstvo ali se jih poveže v medšolske, regijske, državne ali mednarodne mreže.
- *Uravnoteženost in koherentnost med celostnim razvojem in razvojem specifičnih področji šole* zagotavljamo z VI-programi, ki spodbujajo celostni kognitivni, čustveni, moralni, socialni in psihomotorični razvoj kot tudi razvoj prečnih veščin in spretnosti.

- *Fleksibilnost didaktičnih pristopov in učnih gradiv* zagotavljamo z najrazličnejšimi didaktičnimi strategijami, ki omogočajo samostojno učenje ob uporabi raznovrstnih, aktualnih, avtentičnih gradiv, pripomočkov in digitalnih tehnologij.
- *Ustvarjalnost* razvijamo s spodbujanjem temeljnih dimenzij ustvarjalnosti, pri čemer skrbimo za splošno kognitivno in specifično znanje (na določenih področjih), spretnosti ustvarjalnega mišljenja (elaboracija, akomodacija itd.), motivacijo za učenje in raziskovanje, unikatnost, neodvisnost, odprtost ter druge relevantne osebnostne lastnosti.
- *Diferenciacija, individualizacija in personalizacija* poučevanja in učenja se udejanjajo z raznovrstno ciljno-vsebinsko in didaktično-metodično ponudbo, ki omogoča učinkovit kognitivni in osebnostni razvoj, širjenje in poglobljanje znanja, razvoj višjih ravni mišljenja ter negovanje posebnih sposobnosti, interesov, talentov in področij nadarjenosti.
- *Hitrejše napredovanje – (razredna in predmetna akceleracija)* se nadarjenim zagotovi s pospešenim/hitrejšim napredovanjem po razredih/letnikih ali samo pri enem ali več predmetnih, ne glede na kronološko starost, pri čemer upoštevamo tudi psihosocialno zrelost.
- *Aktivna vloga, samostojnost, avtonomna odgovornost* naj se udejanjajo skozi socialnokonstruktivistične didaktične strategije, kot so učenje z raziskovanjem, problemski, sodelovalni, projektni pouk itd.
- *Formativno spremljanje, preverjanje in ocenjevanje* omogoča sodelovanje in aktivno vključenost nadarjenih otrok, učencev/dijakov v vse faze VI-procesa, vključno z načrtovanjem, spremljanjem (zbiranje dokazil), povratno informacijo in vrednotenjem procesa učenja.
- *(Samo)vrednotenje in (samo)regulacija učenja* se razvijata skozi redne refleksije in druge metakognitivne procese, ki so, ob izvajanju formativnega spremljanja, sestavni del učnega procesa.
- *Sodelovanje deležnikov, horizontalna in vertikalna usklajenost* se zagotavljajo s formalnim in neformalnim sodelovanjem v vsej vertikali od vrtca do zaključka srednje šole. Pri tem namenimo posebno pozornost tudi sprejetosti nadarjenih v njihovem okolju.

Poleg temeljnih in specifičnih didaktičnih načel za delo z nadarjenimi velja upoštevati tudi z njimi skladna temeljna psihološka načela (APA, 2017). Podrobneje so posamezna načela predstavljena v *Strokovnih izhodiščih 2019* (Bezić idr., 2019b, pogl. 4.2.2.1).

Uspešnost udejanjanja temeljnih in specifičnih načel, ki zadevajo neposredno učno okolje, redno spremljamo in vrednotimo ter glede na ugotovitve uravnamo proces poučevanja in učenja, kar je skladno z dinamičnim interaktivnim modelom VI-podpore nadarjenim (Ziegler in Philipson, 2012). Pri vsem tem igrajo, poleg učiteljev in mentorjev, pomembno vlogo tudi vodstveni delavci, pedagoški koordinatorji za delo z nadarjenimi in ŠSD. 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 sta pomembna formativno spremljanje in končno vrednotenje uspešnosti PeNaD oz. OIN za vsakega posameznega učenca, kar je v domeni učiteljev in OUZ.

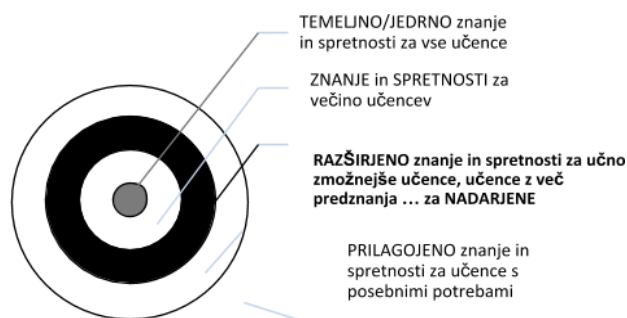
Za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti VI-dela z nadarjenimi lahko šole razvijejo svoje kazalnike kakovosti, lahko pa uporabijo že oblikovane (Bezić, 2015).

4.3 Modeli podpore

4.3.1 Podpora nadarjenim znotraj rednega pouka v heterogenih učnih skupinah

VI-delo z nadarjenimi je vključevalno, temelji na personalizaciji učenja, pristnih medsebojnih odnosih ter visokih pričakovanjih in odličnosti (Hopkins, 2007; Istance in Dumont, 2010).

Podporo pri udejanjanju potencialov 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 in/ali koncentrična diferenciacija se izvajata na način, ki omogoča doseganje temeljnega znanja in bistvenih spretnosti za vse učence, omogočata znanje in spretnosti za vse učence, za nadarjene pa tudi razširjeno in poglobljeno znanje in spretnosti (Nolimal, 2012) (Slika 2).



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

Učne značilnosti posameznega učenca predstavljajo temelj za oblikovanje PeNaD oz. OIN, ki upošteva *skupni* VI-del (predpisani del kurikula za razred oz. letnik) in *personalizirani*, ki je lasten le posameznemu nadarjenemu učencu in ustreza njegovim zmožnostim, pričakovanjem, interesu, tempu in drugim značilnostim. Pri njihovem oblikovanju opredelimo, pri katerih vsebinah bo učenec razširil in poglobil znanje, kateri didaktični pristopi, oblike dela in načini učenja bodo prevladujoči, katere ravni znanja naj bi/bo učenec dosegel itd.

Predstavljamo cilje in namene štirih temeljnih učnih dejavnikov, ki jih razlikujemo oz. spreminjamo (Griffin in Shevlin, 2007):

- *Učno okolje*: cilj je zagotoviti primerne učne izzive in spodbuditi učence k maksimalnemu razvoju njihovih potencialov, k sprejemanju tveganja, gradnji in nadgradnji znanja ter spretnosti. Pomembno je primerno fizično urediti učni prostor in zagotoviti spodbudno čustveno klimo (varno, podporno, fleksibilno) s številnimi komunikacijskimi priložnostmi, konkretne izkušnje in materiale za spodbujanje samostojnega in neodvisnega ter odgovornega in odprtega učenja.
- *Učne vsebine*: cilj je graditi bogatejše, bolj raznoliko in organizirano znanje oz. njegove temelje s tem, da dvignemo meje naučenega. V ta namen spodbudimo učenje novih, raznolikih, abstraktnih in kompleksnih učnih vsebin ter uporabo učenčevih potencialov v različnih okoliščinah.
- *Učni proces*: cilj je spodbuditi ustvarjalnost in višje ravni kognitivnih spretnosti ter produktivno uporabo in upravljanje pridobljenega znanja. Za ta namen učence vključimo v raznovrstne učne dejavnosti, ki omogočajo spremenljiv učni tempo, samostojno učenje, preiskovanje in raziskovanje, avtonomno izbiro in odločitve, spodbujanje razvoja in uporabe višjih ravni mišljenja, skupinsko interakcijo, (samo)refleksije in druge metakognitivne procese, ki vodijo k samoregulaciji in samoodgovornosti za učenje.
- *Učni izdelki/dosežki*: cilj je dati nadarjenim učencem priložnost, da ustvarijo izdelke ali dosežke, ki odražajo njihove celostne zmožnosti in temeljijo na realnih oz. avtentičnih problemih, realnem oz. avtentičnem času, občinstvu, načinih in oblikah predstavitve.

Pri posameznem nadarjenem učencu glede na področje nadarjenosti, učne značilnosti, raven pričakovanj in druge za učenje pomembne značilnosti presodimo, kako bi kar najboljše udeležili skupne ter posamične učne potrebe in katere *ukrepe diferenciacije* bi izvedli oz. modificirali. Možni načini njihove modifikacije oz. prilagoditve so podrobneje predstavljeni v Strokovnih izhodiščih 2019 (Bezić idr., 2019b).

Oblikovanje in izvajanje PeNaD oz. OIN temelji na dogovorjenih ciljno-vsebinskih in didaktično-metodičnih prilagoditvah, ki šolam predstavljajo temelj 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 vrednotenje 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 2019, pogl. 4.4).

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 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 VI-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, torej so personalizirani, v največji možni meri. Praviloma vključujejo tudi dejavnosti za osebno 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 z ustvarjalnim izdelkom, storitvijo, nastopom, tekmovanjem. Osrednje pedagoško načelo je aktivna vloga učenca pri načrtovanju in izvajanju ter vrednotenju dejavnosti in svojega napredovanja. Vsebine 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 in drugi programi, tabori, sobotne šole, umetniške kolonije, mednarodne šole itd.), **tečaje** (npr. jezikovni, – npr. strokovni jezik; ustvarjalno pisanje, debatne tehnike, govornišvo, hitro branje, javno nastopanje, računalniško programiranje, robotike itd.), **tekmovanja in natečaje** (priprava na natečaje: literarni, likovni, fotografski, filmski, glasbeni, tehniški itd.; priprave na tekmovanja v znanju, olimpijade itd.), **raziskovalne projekte in drugo raziskovalno delo** (laboratorijsko in terensko eksperimentalno delo, praksa v raziskovalnem laboratoriju, raziskovalna naloga) ter **druge projekte** (mednarodni dijaški projekti (izmenjave), projektne mreže itd.).

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 potrjeni 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 identifikacijo 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 treba upoštevati učenčevo pripravljenost (znanje, telesni in duševni razvoj, zrelost) in motivacijo. Upoštevati je treba podporo in/ali morebitne ovire v družinskem in šolskem okolju. Collangelo navaja (Collangelo in Assouline, 2009) dve osnovni obliki akceleracije – predmetno in razredno:

1. Predmetna akceleracija je primerna za talentirane učence na posameznem učnem/predmetnem področju; učenci praviloma ostajajo s svojimi vrstniki.
2. Razredna akceleracija je primerna za učence z visokimi intelektualnimi potenciali. Sem štejemo: zgodnejši vstop v osnovno šolo, preskok enega ali več razredov in teleskopski model (npr. 2 leti v enem letu, npr. do mature v 3 letih).

Zgodnejše všolanje v 1. razred OŠ v ZOsn ni posebej opredeljeno. Ravnateljem priporočamo, da pred odločanjem o zgodnejšem všolanju oblikujejo komisijo za ugotavljanje pripravljenosti (kot v primerih odloženega všolanja), ki celostno oceni pripravljenost učenca za zgodnejše všolanje.

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

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 osebnostno 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 treba 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). Posebno pomembno je karierno svetovanje nadarjenim učencem oziroma razmislek o izobraževalnih in poklicnih poteh, ki bodo spodbujale nadarjenost. Enako pomembno kot svetovalno delo z nadarjenimi učenci je tudi svetovanje njihovim učiteljem in staršem.

4.4 Personalizirani načrt vzgojno-izobraževalnega dela in osebni izobraževalni načrt

Slehnemu identificiranemu nadarjenemu učencu osnovna šola ponudi njegovim močnim področjem, interesom, željam in/ali talentom prilagojeno VI-delo, ki se natančneje opredeli v PeNaD, v srednji šoli pa v OIN. Oba načrta, skupaj z mapo dosežkov, sta izhodišče za pogovor učenca oz. dijaka z razrednikom, mentorjem ali svetovalnim delavcem o njegovi izobraževalni oz. poklicni poti. Učenec oz. dijak se za načrt prostovoljno odloči. PeNaD in 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 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 DIP pri rednem pouku posameznega ali več predmetov ter dejavnosti razširjenega programa OŠ, v katere se bo učenec vključil. Z načrtom morajo soglašati tudi starši. Potrjuje ga OUZ na predlog razrednika. Če prilagoditve presegajo veljavne pravilnike o šolskem redu in ocenjevanju ter učenec v skladu z zakonom pridobi posebni status, potem 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. Upoštevajo *okvirne cilje, vsebine, oblike ter metode DIP* pri rednem pouku enega ali več predmetov (obveznega in izbirnega dela VI-programa) ter obogatitvene dejavnosti in programe, v katere se bo dijak vključil. Oba načrta predstavljata preizkušanje in reflektiranje učenca oz. dijaka o njegovi izobraževalni oz. karierni poti skupaj z razrednikom, mentorjem ali svetovalnim delavcem, kar spada v področje njihove karierne orientacije. Če dijak ni polnoleten, morajo z vsebinami 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, vrednotnem in kariernem razvoju. R. Subotnik in M. Bassford (2009) v mentorskem odnosu postavljata v ospredje mentorjeve profesionalne izkušnje, vrednote in vrline ter interese, želje, vrednote in cilje učenca mentoriranja.

Uspešni mentorji omogočajo največjo možno stopnjo personalizacije učenja. S svojim navdušenjem za učno področje ali vrsto dejavnosti navdušujejo učence, jim pomagajo premoščati motivacijske, vsebinske, metodološke ali tehnološke ovire pri napredovanju k visokim ciljem in dosežkom. Podpirajo vztrajnost in prizadevnost učencev, njihove cilje in kriterije uspešnosti. Učence učijo zmagovati in izgubljati. V različnih obdobjih razvoja učenca in njegovega talenta je vloga mentorja različna (Subotnik idr., 2011; Worell, 2019; glej tudi Strokovna izhodišča 2019 (Bezić idr., 2019b, pogl. 2.1.3). 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 bi morala mentorju ustrezno zmanjšati učna obveza. Več primerov kakovostnih mentorskih odnosov je mogoče najti tudi v priročniku o akceleraciji (Bezić idr., 2019a).

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 ŠSD, v srednji šoli pa ŠSD 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 nadaljnjega 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 sproti seznanja sodelavce, izvaja predavanja za starše ter po potrebi tudi za nominirane in identificirane učence oz. dijake. Srečanja pedagoških koordinatorjev na nacionalni ravni praviloma organizira ZRSŠ.

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 (SD) v skladu s Programskimi smernicami za delo svetovalne službe v vrtcih, osnovnih šolah, gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih (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 ŠSD in v njem tudi aktivno sodeluje (glej pogl. 3). Če ŠSD ni šolski psiholog, organizira s pomočjo zunanjih sodelavcev tudi izvajanje testiranja s psihodiagnostičnimi pripomočki. ŠSD zbira in hrani osebne in druge podatke, potrebne za identifikacijo nadarjenosti in načrtovanje PeNaD oz. OIN.

ŠSD po potrebi sodeluje z razrednikom pri seznanjanju staršev o nominaciji, starše seznani 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).

ŠSD 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. Tem učencem naj bi ŠSD pomagali nadomestiti pomanjkanje podpore v domačem okolju, pri spoznavanju močnih in šibkih področij, socialnem in čustvenem razvoju ter kariernem odločanju. Izvajanje svetovalne pomoči se po potrebi načrtuje tudi v PeNaD oz. OIN. ŠSD 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 navedene že v *Kurikulu za vrtce (1999)*, temeljnem programskem dokumentu za vzgojno-izobraževalno delo 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 razlikosti med otroki se uresničujeta 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 (*Kurikulu za vrtce, 1999, str. 8–10; 30*).

V Beli knjigi o VI v Sloveniji (Krek in Metljak, 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).

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, izjemen spomin, hitroučenje, ki ga spremlja veselje, zgodnji in intenziven napredek v jezikovnem razvoju, navdušenje nad knjigami, nenehno radovednost, neobičajen smisel za humor, abstraktno mišljenje in sposobnost reševanja problemov, bujno domišljijo, čustveno občutljivost in sočutje. P. Torrance (1995) opisuje njihovo ustvarjalno vedenje, npr. občutljivost za probleme – hitro zaznavanje pomanjkljivosti in nelogičnosti ter manjkajočih elementov, videnje situacije z drugačne, nenavadne perspektive in reševanje na izvirni način. Na visok ustvarjalni potencial predšolskega otroka lahko sklepamo tudi iz otrokovih nenavadnih vprašanj, 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. (Maleševič, 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 (DCSF, 2010; Fekonja Peklaj, 2011).

Z opazovanjem znakov visokih potencialov otroka in s hkratnimi DIP-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 enako pogosto in zgodaj pojavljajo visoki potenciali. Vzgojitelj svoja opažanja o visokih potencialih otroka deli z otrokovimi 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 ozavešteni lastne (subjektivne) teorije visokih potencialov in nadarjenosti v predšolskem obdobju (Kukanja Gabrijelčič in Čotar, 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 od njih so:

- *strukturirani anekdotski zapisi* na vnaprej določenih področjih, npr. postavljanje vprašanj, razumevanje, ustvarjalnost, logično razmišljanje, pomnjenje, sodelovanje z drugimi, pripravljenost tvegati itd. (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. Kukanja Gabrijelčič, 2016; Kukanja Gabrijelčič in 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 in 8 let (Peter-Szarka, 2014).

Izpostavljamo, da za ustrezno spodbujanje in podpiranje razvoja predšolskih uporabo psihodiagnostičnih in drugih standardiziranih instrumentov priporočamo le, kadar gre za izredne osebnostne 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 *načeli 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, Germeroth in Leong, 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* (Kurikulum za vrtce, 1999) – na področju gibanja, jezika, umetnosti, družbe, narave in matematike. Že v procesu načrtovanja dejavnosti v oddelku predvidi razvojno naprednejši odziv otroka 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*: reševanje problemov, razmišljanje ob vprašanih »Kaj če«, umetniško izražanja, podpiranje otrokove radovednosti in pripravljenosti tvegati, ustvarjalni miselni izzivi, povezovanje gibalnega in miselnega, skrb za socialni in čustveni razvoj idr.;
- omogočanje čim večje *samostojnosti* otroka, čim bolj *aktivne vloge v igri* oz. dejavnosti ter sooblikovanje oz. participacija pri izbiri in izvajanju dejavnosti;
- *obogatitveni programi vrtca*, kot so npr. zgodnje učenje tujega jezika, vključevanje v športne in plesne dejavnosti, v glasbeni vrtec, filozofija za otroke idr.; 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, Fekonja in Bajc, 2005) ter *dokumentiranje napredovanja* otroka s pomočjo videa, avdiozapisa in spremljanje razvoja s pomočjo listovnika (Rupnik Vec in Stanojev, 2015).

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. naj temelji na DIP-pristopih 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. Izjemno 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 ŠSD), 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 posodobljeni 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 ravni vrtcev in šol in biti zagotovljena stalna strokovna podpora vrtcem in šolam za kakovostno izvajanje nalog. Na ZRSŠ bi morala v ta namen delovati *ekspertna skupina za VI-delo z nadarjenimi*, ki naj jo sestavljajo svetovalci ZRSŠ, strokovnjaki iz akademske sfere, vrtcev in šol ter predstavnik MVI.

Na sistemski ravni je treba nujno poskrbeti za stalno in *kakovostno nadaljnje strokovno izobraževanje* in usposabljanje pedagoških koordinatorjev za delo z nadarjenimi, mentorjev, učiteljev, vzgojiteljev in ŠSD 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, Coalition for Psychology in Schools and Education) (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. Washington, DC: American Psychological Association. Pridobljeno s <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> (prevod 2016 Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za raziskovanje in spodbujanje ustvarjalnosti (2016). Pridobljeno s <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-slovenian.pdf>
- APA (American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education) (2017). *Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning*. Pridobljeno 12. 4. 2019 s <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx>
- Anderson, N. C. (2005). *The creative brain. The science of genius*. New York: Plume.
- 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: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 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. (ur.) (2011c). *Poročilo o projektu: Spremljanje uvajanja koncepta VIZ dela z nadarjenimi v srednjih šolah (2007/2008 do 2010/2011)* (neobjavljeno besedilo). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo Pridobljeno 13. 8. 2014 s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4032>
- Bezić, T. (ur.) (2012a). *Ekspertna skupina: Poročilo o analizi uresničevanja koncepta v srednjih šolah ob koncu šol. leta 2011/2012*. (neobjavljeno besedilo). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 13. 8. 2014 s http://www.zrss.si/pdf/160113125725_analiza_-_viz_delo_z_nadarjenimi_v_srednji_soli_2011_2012_ekspertna_skupina_zrs%C5%A1.pdf
- Bezić, T. (ur.) (2012b). *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 zanačrtovanje sprememb in izboljšav. *Šolsko svetovalno delo*, 19(1-2), 33–47.
- Bezić, T. (2017). The role of the internal school counselling service in implementation of The Concept of Recognising and Working with Gifted and Talented Students in Slovenia. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Talent Education. III. International Conference*. Book of Papers. Str. 20–24. Portorož: MiB. 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., 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., in Deutsch, T. (2011). *Analiza uresničevanja koncepta – odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ob koncu šolskega leta 2009/2010* (poročilo o raziskavi). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 13. 8. 2014 s http://www.zrss.si/pdf/241111145902_bezic_2011_porocilo_o_raziskavi_-_analiza_uresnicevanja_koncepta_nad_o%C5%A1_9_10splet.pdf

- Bezić, T., idr. (2019a). 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., idr. (2019b). Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Boben, D., Trstenjak, M., in Gosar, D. (2014). Multifaktorska baterija testov za odrasle (MFBT-OD): priročnik. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Bodrova, E., Germeroth, C., in Leong, J. D. (2013). Play and self-regulation. *American Journal of Play*. Pridobljeno 5. 1. 2016: <http://www.journalofplay.org/issues/6/1/article/7-play-and-self-regulation-lessons-vygotsky>
- Brasseur, S., in Cuche, C. (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe* (working document). Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Eurydice European Unit. Pridobljeno 25. 8. 2014 s http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf
- Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, 21(2), 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 in G. A. Davis (ur.), *Handbook of gifted education* (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: Zavod RS za šolstvo.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York : Random House.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fekonja Peklaj, U. (2011). Lev S. Vigotski: Mišljenje in govor. *Ars et humanitas*, 5(1), 201–204. URN:NBN:SI:DOC-SG6AA1IJ from <http://www.dlib.si>
- Ferbežer, I. (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. 8. 2014 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:EN:PDF>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., in Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brice.
- 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. (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.

- Istance, D., in Dumont, H. (2013). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 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. (ur.) (2013). *Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi*. (zbornik posvetovanja). Ljubljana: CRNS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M., in Stritih, B. (ur.) (2012). *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (zbornik posvetovanja 'Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih'). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kaufman, J. C., in Sternberg, R. J. (ur.) (2019). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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%20O%C5%A0%202015.pdf
- Krek, J., in Metljak, M. (ur.) (2011). *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), 86–100.
- Kukanja Gabrijelčič, M., in 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* (str. 28–39). Ljubljana: Mib.
- Kukanja Gabrijelčič, M., in Gorela, K. (2018). *Nadarjenost na predšolski stopnji*. 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.
- Lep, Ž., in Bucik, V. (v tisku). Merske značilnosti slovenskega prevoda Lestvic za ocenjevanje nadarjenosti GRS-S. *Psihološka obzorja*.
- 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., 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. V 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.
- 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 zgodnješolskem obdobju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, CRNS.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in 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. 5. 2019 s <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education#sthash.bimQrlbv.dpuf>
- NAGC (2019). Key Considerations in Identifying and Supporting Gifted and Talented learners— A Report from the 2018 NAGC Definition Task force. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <https://www.nagc.org>
- 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, TX: Prufrock Press.
- 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 (1999/2008) Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- PROGRAMSKE smernice (1999/2008) Svetovalna služba v osnovnim šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- PROGRAMSKE smernice (1999/2008) Svetovalna služba v vrtcih. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 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: Center za Psihodiagnostična Sredstva.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. V S. M. Baum, S. M. Reis in L. R. Maxfield (ur.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2006). Schools for talent development: A comprehensive plan for program planning an implementation. Book of Abstracts. ICIE.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* TED talks. Pridobljeno 8. 3. 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., in Stanojev, S. (2015). Elektronski listovnik učenca v vlogi spodbujanja razvoja kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 15(1), 39–58.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Annales.
- Silverman, L. K. (2012). Asynchronous development: A key to counseling the gifted. V T. L. Cross in J. R. Cross (ur.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents* (str. 261–279). Waco, TX: Prufrock Press.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man. Their nature and measurement*. London: MacMillan.
- Stadelmann, W. (2003). *Frühe Förderung und lebensbegleitendes Lernen im Lichte neuropsychologischer Erkenntnisse*. Vortrag beim OECD-Regionalseminar für deutschsprachige Länder vom 29. September bis 2. Oktober 2003 in Wien.

- State notes: Gifted and Talented (2004). *State gifted and talented definitions*. Denver, CO: Education Commission of the States. Pridobljeno 25. 8. 2014 s <http://www.ecs.org/clearinghouse/52/28/5228.htm>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (ur.) (2004). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E., in Singer, J. L. (ur.) (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Stritar, U., in Sentočnik, S. (2005). *Otrokov portfolio*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 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., in Bassford, M. M. (2009). Mentoring gifted and talented individuals. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*, Volume 2 (str. 561–562). New York: Sage.
- 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 Univerze v Ljubljani.
- 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. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Torrance, E. P. (2009). *Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja (TTCT). Besedna oblika A* (priročnik). Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Torrance, E. P. (2011). *Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja (TTCT). Slikovna oblika A* (priročnik). Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Treffinger, D. J. (1982). Demythologizing gifted education: An editorial essay. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 3–8.
- Treffinger, D. J. (2009). Guest editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 229–232.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it work*. Stafford: NASEN.
- 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). [Videopredavanje]. Aren't "gifted" and "talented" the same thing? Moving from gifted education to talented development. Kolokvij na UC Berkely. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <https://www.youtube.com/watch?v=uVADJRleags>
- Yang, Y. (2009). *Identification of young, gifted children: An analysis of instruments and recommendations for practice*. West Lafayette, IN: Purdue University, Educational Studies.
- Ziegler, A. (2014). *Learning capital and educational capital as the basic resources for the development of G/T students*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität.
- Ziegler, A., in Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High ability studies*, 23(1), 3–30.
- Ziegler, A., Vialle, W., in Wimmer, B. (2012). The Actiotope Model of Giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. V S. Phillipson, H. Stoeger in A. Ziegler (ur.), *Development of excellence in East-Asia: Explorations in the Actiotope model of giftedness*. London: Routledge.
- ZGim (2018). Zakon o gimnazijah Ljubljana : Uradni list RS. Pridobljeno 31. 5. 2019 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>
- ZOFVI (2015). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja Ljubljana: Uradni list RS. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://pisrs.si/pis.web/pregledpredpisa?id=zako445>
- ZOsn (2016). Zakon o osnovni šoli Ljubljana: Uradni List RS. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- ZPSI-1 (2017). Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Uradni List RS. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>
- Žagar, D. (2012). Metodologija odkrivanja nadarjenih učencev v Sloveniji: zakaj tako in kaj spremeniti. V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (str. 19–25). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Žagar, D., Artač, J., 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.

8 Priloge

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

Oznaka	Osnovne osebnostne lastnosti	Značilna vedenja	Kaj potrebuje za svoj razvoj?	Kako ga zaznavajo odrasli in vrstniki?	Predlagana merila za identifikacijo glede na posamezni profil nominiranih učencev	Podpora doma	Podpora v šoli
Uspešen	Samozadovoljen, nesamostojen, ima dobro učno samopodobo, strahga je neuspeha, je zunanje motiviran, samokritičen, uči se za ocene, je negotov glede prihodnosti, željan pohval in odobravanja, Inteligentnost razume kot nespremenljivo lastnost.	Storilnostno naravnani, išče potrditve pri učitelju, se izogiba tveganjem, deluje znotraj določenega načrta, sprejema in se prilagaja, izbira varne dejavnosti, ima dobre ocene, je uporabnik znanja.	Izzive in tveganja, spoznavanje pomanjkljivosti, razvijanje asertivnosti, razvijanje ustvarjalnosti, postopno prepoznavanje inteligentnosti kot razvijajoče se lastnosti, znanje o sebi, strategije za samostojno učenje.	Učitelji ga imajo radi, vrstniki ga občudujejo, starši ga imajo radi in ga sprejemajo, drugi precenjujejo njegove sposobnosti in verjamejo, da bo uspel sam od sebe, brez pomoči.	Kombinacija različnih kriterijev, šolske ocene, dosežki na standardiziranih testih, tekmovalni in drugi izjemni dosežki, dosežki na individualnih testih inteligentnosti, ocenjevalne lestvice, predlogi učiteljev, staršev in vrstnikov.	Spodbujanje samostojnosti in svobodnega sprejemanja odločitev, omogočanje situacij, v katerih je treba tvegati, doživeti stisko, potrjevanje otrokove sposobnosti za spoprijemanje z izzivi.	Hitrejše napredovanje (predmetna in razredna akceleracija), spodbujanje celostnega osebnostnega razvoja, individualni program, dejavnosti, ki ga spodbujajo k delovanju zunaj »varnega območja«, razvijanje samostojnih učnih strategij, poglobljeno učenje, mentorstvo, vodenje/svetovanje, druženje z nadarjenimi vrstniki.
Ustvarjalen	Zelo ustvarjalen, z dolgočasen in frustriran, niha v samozavesti, nepotrpežljiv in obrambno naravnani, izjemno občutljiv, negotov o socialnih vlogah, psihološko bolj ranljiv, izjemno motiviran za sledenje notranjim prepričanjem, napačne stvari želi spremeniti v pravilne, visoko strpen do dvoumnosti, močna energija.	Daje pobude, izziva učitelja, dvomi o postavljenih pravilih, je pošten in neposreden, čustvenolabilen, lahko ima slab samonadzor, se ustvarjalno izraža, vztrajen na področjih, ki ga zanimajo, trdno zagovarja svoja prepričanja, lahko je v konfliktu z vrstniki.	Povezovanje z drugimi, naučiti se taktičnosti in fleksibilnosti, razvijanje samozavedanja in samonadzora, podporaz ustvarjalnost, manj pritiskov h konformiranju, medosebne spretnosti potrjevanja drugih, strategije za spoprijemanje z morebitno psihološko ranljivostjo.	Učitelji ga ne marajo, imajo ga za upornika, močnega, ustvarjalnega, disciplinsko problematičnega, vrstniki menijo, da je zabaven, ga hočejo spremeniti, ne vidijo ga kot nadarjenega, podcenjujejo njegov uspeh, hočejo, da se prilagodi.	Upoštevanje različnih področij nadarjenosti (merjenja specifičnih potencialov), testi ustvarjalnosti, ocenjevalne lestvice, ustvarjalni dosežki na različnih področjih (mnenje neodvisnih ocenjevalcev), usmerjanje pozornosti k ustvarjalnim potencialom, ne le k dosežkom.	Spoštovanje njegovih ciljev, toleriranje višje stopnje vedenjske odklonosti, dopuščanje sledenja lastnim interesom, modeliranje primerne obnašanja, družinski projekti, zaupanje v njegove sposobnosti in njihovo potrjevanje, prepoznavanje njegove psihološke ranljivosti in po potrebi posredovanje.	Strpnost, pohvale za nova razmišljanja, zagotavljanje primernih učiteljev, neposredna in jasna komunikacija, dovoljevanje čustvenega izražanja, specifična usposabljanja, dovoljevanje drugačnosti, mentorstvo, poučevanje medosebnih spretnosti, vodenje/svetovanje v namenskih dejavnostih.

Prikrit	Želi si družbene pripadnosti, ima občutek negotovosti in pritiska drugih, je konflikten, z občutki krivde, ni prepričan o pravilnosti svojih čustev, nejasno zaznava samega sebe, ima mešanaobčutja do lastnih dosežkov, ponotranja in pooseblja družbeno različnost in konfliktnost, določene uspehe oziroma dosežke razume kot »izdajo« svoje socialne skupine.	Znižuje vrednost svojim talentom, jih razvrednoti ali zanika, izstopa iz boljših učnih skupin ali programov za nadarjene, zavrača izzive, menjuje vrstniške skupine, ne najde stika z učiteljem ali razredom, je negotov glede lastne življenjske naravnosti.	Občutje svobodnega odločanja, jasnost v konfliktnih situacijah, naučiti se prilagajati komunikacijo kontekstu, povezovanje z drugimi nadarjenimi, podpora pri izražanju sposobnosti, vzorniki, ki so kulturno razgledani, razumevanje sebe in samosprejemanje, priložnosti »biti slišan«.	Drugi ga zaznavajo bodisi kot vodjo ali neopaženega, povprečnega ali uspešnega, zadovoljnega samega s seboj, mirnega in/ali sramežljivega, nepripravljenega natveganja, odpornega.	Intervjuji, predlogi starševin učiteljev, upoštevanje prikazanih dosežkov (tudi tekmovalnih), merjenje ustvarjalnega potenciala, uporaba nebesednih testov inteligentnosti, ocenjevalne lestvice, pri predlogih vrstnikov je treba pozornost posvetiti njihovi zanesljivosti.	Spodbujanje oblikovanja vrednostnega sistema, uravnavanje njegove neuravnoteženosti, spodbujanje načrtovanja izobraževanja in kariere, modeliranje vedenja nadarjenih vzornikov in vseživljenjskega učenja, omogočanje svobodnega prevzemanja odločitev, brez primerjav s sorojenci, spodbujanje k medkulturnemu razumevanju.	Spodbujanje razumevanja in spoštovanja družbenega konteksta, sprejemajoče učno okolje, zagotavljanje vzornikov za modeliranje vedenja, pomoč pri iskanju podporne skupine, odprti pogovori o socialnih razredih, rasizmu, seksizmu in razvijanje kulturne ozaveščenosti, neposredna navodila za učenje socialnih veščin, učenje prikritega kurikula, karierno svetovanje, spodbujanje razmišljanja o »ceni uspeha«.
Ranljiv	Zamerljiv in jezen, potrtn, nepremišljen, manipulativen, ima slabo samopodobo, obrambno naravnan, z nerealnimi pričakovanji, nesprejet, uporniški do avtoritet, ni motiviran z nagradami od učiteljev. Podskupina so nedružabni učenci.	Ustvarja nered in je moteč, išče vznemirljive situacije, pripravljen je delati za odnos, občasno odsoten od pouka, sledi zunajšolskim interesom, dosega nizke učne rezultate, lahko je osamljen, pogosto ustvarjalen, kritičen do sebe in drugih, nedosleden pri šolskem delu in dosežkih.	Varnost in organiziranost, »alternativno« okolje, individualizirani program, spoprijemanje in odgovornost, alternative, strokovno svetovanje, usmerjanje in zastavljanje kratkoročnih ciljev.	Odrasli so lahko nanj jezni, vrstniki ga kritično presojujejo, drugi ga vidijo kot težavnega ali neodgovornega, uporniškega, lahko se ga bojijo ali pa se bojijo zanj, odrasli se čutijo nemočne, ne znajo mu pomagati.	Individualni testi inteligentnosti, različni testi (učnih?) dosežkov, ocenjevalne lestvice, intervjuji, avdicije, testi ustvarjalnosti, nebesedni testi inteligentnosti.	Priporoča se svetovanje družini, izogibanje »bojem za prevlado moči«, vključevanje v zunajšolske dejavnosti, spremljanje znakov »nevarnega« vedenja, vzdrževanje odprte komunikacije in odgovornega vedenja, minimalna uporaba kaznovanja, spodbujanje občutka zaupanja v lastne sposobnosti za spoprijemanje z ovirami, ohranjanje odnosov.	Vzdrževanje visokih pričakovanj, diagnostično testiranje, razvijanje raznovrstnih, tudi netradicionalnih učnih strategij, poglobljeno učenje in mentorstvo, programi za nadarjene, obiski na domu, spodbujanje osebnostne prožnosti in odpornosti (rezilientnosti), pogovorio drugih možnostih, zagovornišтво.

Dvojno/večkratno izjemen	Doživlja »naučeno nemoč«, izrazito frustriranost in jezo, ima motnje razpoloženja, hitro je razočaran, se nepočuti uspešnega, zavlačuje z delom, ima slabo (učno) samopodobo, ne ve, kam spada.	Z lahkoto najde stik z drugimi, nedosleden pri šolskem delu in dosežkih, daje vtis povprečnosti oz. nižjih sposobnosti, v nekaterih pogledih socialnega ali čustvenega funkcioniranja je bolj podoben mlajšim, lahko je moteč ali ne dela, dobro rešuje probleme, ima vedenjske težave, razmišlja na pojmovni ravni, rad ima novosti in kompleksnost, je neorganiziran, počasi predeluje informacije, včasih se ne ujame z drugimi nadarjenimi v skupini.	Poudarjanje in spodbujanje močnih področij, razvijanje strategij spoprijemanja in različnih spretnosti, učenje vztrajnosti in asertivnosti, opazovanje in spremljava zaradi morebitnih drugih posebnosti oz. motenj, še posebnomotenj pozornosti.	Zahteva veliko prilagoditev okolja, drugi gazaznavajo kot »čudnega«, podcenjujejo njegove potenciale, vidljiga kot nemočnega, kot da ne spada v skupino nadarjenih, menijo, da potrebuje strukturo oz. organiziranost, opazen je samo zaradi svojih posebnih potreb.	Merjenje trenutnega funkcioniranja v razredu, testi dosežkov, ocenjevanje na podlagi učnega načrta, pregled uspešnosti skozi določeno časovno obdobje, individualni testi inteligentnosti, iskanje vzorcev nizkih dosežkov v primerjavi z dokazanimi izjemnimi sposobnostmi, previdnost je potrebna pri razlagi profila intelektualnih sposobnosti.	Pri prilagajanju posebnim potrebam jetreba poudarjati močna področja, razvijanje želje po uspehu, prepoznavanje in potrjevanje različnih sposobnosti, zagotavljanje izzivov na močnih področjih, omogočanje situacij, v katerih je treba tvegati, spodbujanje razmišljanja o študiju na fakulteti, zagovorništvo v šoli, vključevanje družine v šolo, vzgajanje samonadzora, učenje postavljanja in doseganja uresničljivih ciljev.	Postavljanje izzivov na močnih področjih, akceleracija na močnih področjih, prilagoditve glede na posebne potrebe, individualizacija, neposredna navodila pri strategijah samousmerjanja, omogočanje druženja z nadarjenimi vrstniki, učenje zagovorništva in zastavljanja primernih učnih ciljev.
Avtonomen	Je samozavesten in se sprejema, inteligentnost razume kot lastnost, ki se razvija, je optimističen, notranje motiviran, ambiciozen in entuziastičen, akademski svet ni njegova najvišja prioriteta, ne boji se neuspeha in se iz njega kaj nauči, kaže strpnost in spoštovanje do drugih.	Obvlada socialne veščine, dela samostojno, zastavlja si ustrezne učne cilje, išče izzive, je močno usmerjen vase, sledi zanimanju, dobro samoorganiziran, zavzema se za svoja prepričanja, odporen, je proizvajalec znanja, kaže samorazumevanje in samosprejemanje.	Veliko podpore, zagovorništvo za nove usmeritve in spodbujanje samostojnosti, povratne informacije o močnih področjih in možnostih, omogočanje stalnega napredovanja, podpora pri prevzemanju tveganja, negovanje spodbujajočih odnosov, razvijanje spretnosti za samoorganiziranje, podporna skupina.	Občudovan in sprejet, starši gazaznavajo kot sposobnega in odgovornega, pozitivni vplivi, drugi menijo, daje uspešen v različnih okoliščinah, psihološko zdrav, v dobrih odnosih z vrstniki.	Izjemni (tekmovalni in drugi) dosežki, ustvarjalni dosežki in izdelki, nagrade, mnenje neodvisnih ocenjevalcev (ocenjevalne lestvice), intervjuji, listovniki, rezultati pri standardiziranih testih.	Zagovorništvo v šoli in družbi, omogočanje dejavnosti, za katere kaže interes, dovoljevanje prijateljev vseh starosti brez časovnega in prostorskega omejevanja pri učenju, pomoč pri oblikovanju podporne skupine, vključevanje v starševske interesne dejavnosti in družinsko odločanje, poslušanje, dopuščanje lastnih poti.	Dovoljevanje razvoja dolgoročnega in integriranega načrta učenja, odstranitev časovnih in prostorskih omejitev, omogočanje medpredmetno poglobljenega učenja in raziskovanja z mentorstvom, čim širše možnosti za hitrejše napredovanje, mentorstvo in posredovanje pri spoznavanju drugih kultur ter razumevanju kulturnih razlik, opuščanje tradicionalnih šolskih pravil, dopuščanje lastnih poti, pomoč pri soočanju s psihološkimi posledicami uspeha.

Priloga 2: Predlog posodobitve Koncepta (2019) in primerjava s konceptoma za OŠ in SŠ (1999 in 2007)

Posodobljeni Koncept 2019	Koncept OŠ, 1999; Koncept SŠ, 2007
Opredelitev pojmov – nadarjeni in talentirani učenec	
- Oblikovana je posodobljena opredelitev pojmov nadarjeni in talentirani učenec z razširitvijo na nekatere odločilne osebnostne značilnosti. - V posodobljenem konceptu razlikujemo med skupino potencialno nadarjenih oz. nominiranih (prej evidentiranih) in skupino identificiranih nadarjenih učencev. - Opredelitev poudarja, da gre za otroke in mladostnike, ki izkazujejo izrazito nadpovprečno visoke (izjemne) lastnosti. - Nadarjenost razumemo kot 1) izrazito razvojno lastnost, 2) da gre za kontinuiran proces razvoja in 3) da so dinamike razvoja pri različnih talentih različne tako v času kot v načinu pojavljanja in da so tudi znotraj iste lastnosti medosebne razlike lahko velike.	- Dosedanja opredelitev kot nadarjene ali talentirane opredeljuje tiste otroke in mladostnike, ki so bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifičnem akademskem (učnem), vodstvenem, umetniškem, telesno-gibalnem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. - Med področji ni senzomotoričnega področja, nekatere posebne značilnosti socialno-čustvenega, motivacijskega in ožjega osebnostnega področja pa se obravnavajo kot pogostejša ali izrazita značilnost nadarjenih. - Koncept poudarja, da nadarjeni učenci niso homogena skupina, natančneje pa ne poudarja razlik med njimi in tudi ne dinamike razvoja nadarjenosti.
Posodobitev postopka prepoznavanja in pripomočkov za nominacijo in identifikacijo	
- Način in obdobje prepoznavanja visokih potencialov ter identifikacija nadarjenosti se bolj prilagajajo razvojni stopnji učenca ter vrsti nadarjenosti. - Prepoznavanje visokih potencialov se začne že v vrtcu, v osnovni šoli pa se nadaljuje in poteka kot kontinuiran proces od prvega razreda osnovne šole dalje; nadaljuje se v srednji šoli, pri čemer se načini, metode in instrumenti za nominacijo ter identifikacijo uporabljajo selektivno in upoštevajo tudi profile nadarjenih učencev in tveganja pri prepoznavanju. - Posodobljeni Koncept vključuje tudi posebno poglavje o prepoznavanju otrok z visokimi potenciali v vrtcu in spodbujanju njihovega razvoja.	- Vzgojno-izobraževalno delo z otroki z visokimi potenciali v vrtcih ni del koncepta. - Čeprav naj bi osnovne šole prvo sistematično evidentiranje nadarjenih izpeljale ob koncu 3. razreda in identifikacijo v 4. razredu, je bilo še v šolskem letu 2009/2010 mogoče najti šole (4 %), ki so z uvajanjem koncepta šele začele. Te šole uresničevanja koncepta niso razumele kot dolžnost. Delno tudi zaradi postopnega uvajanja devetletke je bila istega leta večina devetletcev evidentirana in identificirana šele v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Eni so tako bili identificirani prepozno, da bi lahko osnovne šole zanje zagotovile optimalno učno okolje. - Proces prepoznavanja nadarjenosti poteka za vse učence z vsemi predvidenimi pripomočki, ne upošteva profilov nadarjenih in nekaterih tveganj pri njihovem prepoznavanju.

- Učenec je lahko prepoznan kot nadarjen z ustrezno kombinacijo kriterijev, med katerimi so tudi izjemni dosežki; koncept je zastavljen tako, da naj ne bi bil spregledan noben izjemen učenec, saj med stopnjo opazovanja in nominacije ter stopnjo identifikacije umeščamo stopnjo razvijanja potencialov. - Za identifikacijo se načrtuje uporaba svetovno priznane Pfeifferjeve ocenjevalne lestvice GRS za učitelje, predvideva pa se tudi posodobitev drugih instrumentov za identifikacijo. - Za identificirane nadarjene v osnovni šoli se uvajajo personalizirani načrti vzgojno-izobraževalnega dela (PeNaD), za srednje šole pa osebni izobraževalni načrti (OIN), ki vključujejo elemente PeNaD. Zaradi zahtevnejših kriterijev za identifikacijo predvidevamo bistveno znižanje števila identificiranih nadarjenih in s tem učencev s PeNaD in OIN.	- Učenec je lahko identificiran kot nadarjen že z izpolnjevanjem enega kriterija na ravni najmanj 90. percentila dosežkov v ciljni populaciji. Med kriteriji za osnovnošolce ni izjemnih dosežkov na nacionalni ravni, so pa za srednješolce. - Po mnenju približno tretjine svetovalnih delavcev v osnovnih šolah ocenjevalne lestvice nadarjenosti (OLNAD07-izp) zaradi svoje subjektivnosti ne smejo imeti enake teže pri identifikaciji kot psihodiagnostični testi, preveriti pa bi bilo treba tudi njihovo vsebinsko veljavnost in posodobiti norme. - Individualizirani načrt vzgojno-izobraževalnega dela (INDEP) naj bi šole ponudile vsem identificiranim učencem. Teh je v generaciji v povprečju 25 %, na nekaterih šolah tudi 50 %, kar pogosto vodi v administrativni pristop pri pripravi, še posebno če jo šole prepuščajo svetovalnim delavcem. Nekateri zgodaj identificirani učenci tudi niso motivirani za zahtevnejše vzgojno-izobraževalno delo in ob koncu osnovne šole ne kažejo več znakov nadarjenosti. V gimnazijskem programu, v katerega se vpisuje večina identificiranih v osnovni šoli, je leta 2012 imelo INDEP le 11 %. Potrebne prilagoditve vzgojno-izobraževalnega dela šole rešujejo z osebnimi izobraževalnimi načrti.
- V procesu prepoznavanja in razvijanja visokih potencialov se še povečujeta pomen in vloga zunanjih strokovnjakov.	- Sodelovanje zunanjih strokovnjakov je priporočeno, vendar se še ni uveljavilo v zadostni meri. Šole jih le redko vključujejo tudi v proces odkrivanja nadarjenih.
Vzgojno-izobraževalno delo	
- Bolj so poudarjeni inkluzivni pristopi, individualizacija, personalizacija ter diferenciacija v okviru rednega pouka in tudi v obogatitvenih programih in dejavnostih; teh se sicer lahko udeležujejo vsi učenci, a so v prvi vrsti namenjeni poglobljanju in razširjanju znanja nadarjenih učencev ter njihovem druženju in povezovanju. Posebna pozornost je namenjena možnosti hitrejšega napredovanja (predmetna in razredna akceleracija). - Posebej se izpostavljajo pomen mentorskega dela in vloge ter naloge pedagoškega koordinatorskega dela z nadarjenimi.	- Analize in razvojni projekti Zavoda RS za šolstvo so pokazali, da so najšibkejša področja diferenciacija, individualizacija in personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene v okviru rednega pouka. - Učitelji se še zmeraj ne čutijo dovolj kompetentne za prepoznavanje nadarjenih ter izvajanje sodobnih in uspešnih oblik in metod dela z njimi. Za to delo se ne usposobijo dovolj niti v dodiplomskem izobraževanju niti v nadaljnjem strokovnem izobraževanju in usposabljanju. - Razredna akceleracija se izpelje za manj kot odstotek otrok, predmetne pa v praksi skoraj še ne poznajo. - V analizi izvajanja koncepta v srednjih šolah je bilo ugotovljeno (2012), da je ključni problem izvajanja koncepta v srednjih šolah nizko vrednotenje izjemne vloge mentorjev, v osnovni in srednji šoli pa preobremenjenost določenih učiteljev in svetovalnih delavcev.

- Bolj se poudarja pomen razvijanja avtonomnega in odgovornega učenca, razvijanja veščin za samouravnavanje procesa učenja ter soustvarjanja in mreženja. Za vse nominirane in identificirane nadarjene se zato uvaja tudi mapadosežkov. Ob postopnem zmanjševanju pomoči učitelja je za vodenje mape dosežkov odgovoren učenec in je mapa njegova last. - Listovnik otroka v vrtcu sestavljajo otrokov lastni del invzgojiteljeve refleksije ter spremljanje razvoja.	- Odgovornost za načrtovanje, izvajanje in spremljanje ter vrednotenje INDEP jev prvi vrsti naloga učiteljev. Učenci v načrtovanje, spremljanje in evalvacijo niso dovolj vključeni, zato jih pogosto ne doživljajo kot del svoje odgovornosti. Nekateri niti ne vejo, kaj v njih piše, čeprav jih morajo podpisati oni in starši. - 80 % koordinatorjev (večinoma svetovalnih delavcev) pa INDEP ocenjuje kot zelo pomemben dokument za načrtovanje in spremljanje celostnega razvoja nadarjenega učenca.
- Posebej se obravnavajo značilnosti in vzgojno-izobraževalne potrebe dvojno izjemnih učencev, heterogenost in asinhroni razvoj nadarjenih ter vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega okolja. - Bolj se poudarja pomen socialnega in kulturnega kapitala in s tem tudi potrebna sistemska podpora vzgojno-izobraževalni ustanovi, ne le posamezniku.	- Čeprav so učenci z učnimi težavami posebej izpostavljeni, med njimi ni posebej navedenih dvojno izjemnih učencev. Ta pojem se je v Sloveniji uveljavil šele po letu 2010. Leta 2011 je bilo med identificiranimi manj kot odstotek OPP in odstotek otrok iz zelo neugodnega socialno-ekonomskega okolja, zato je Ekspertna skupina ZRSŠ že tedaj opozorila šole na nujnost posebne pozornosti nanje. V priručniku ZRSŠ leta 2012 pa jim je bilo namenjeno že posebno poglavje.
Evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela na ravni posameznika in šole	
Bolj se poudarja pomen sprotne in končne evalvacije procesov prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela značilnostim in potrebam posameznega nadarjenega učenca, sistematična, načrtna in celovita samoevalvacija dela vrtca oz. šole s pomočjo kazalnikov kakovosti za delo z nadarjenimi ter na njej temelječe razvojno in akcijsko načrtovanje dela vrtca in šole.	- Šole svoje vzgojno-izobraževalno delo evalvirajo v skladu z zakonom, a se jev razvojnem projektu ZRSŠ v okviru oblikovanja kazalnikov kakovosti izkazalo, da je ciljno usmerjena »samoevalvacija« eno od šibkejših področij dela šol. Premalo pozornosti posvečajo spremljanju in vrednotenju učenčevega napredovanja v smeri postavljenih ciljev, pa tudi sistematičnemu vrednotenju dela z nadarjenimi na ravni šole. Premalo aktivno so v evalvacijo vključeni tudi učenci in starši. Akcijski načrti za nadaljnji razvoj vzgojno-izobraževalnega dela šole tako niso dovolj jasno utemeljeni in ciljno usmerjeni.
Nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje	
Posebej se izpostavlja pomen sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vseh strokovnih delavcev za prepoznavanje in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, še posebej vloga pedagoškega koordinatorja. Posodobljeni Koncept je zasnovan na znanstvenih ter strokovnih izhodiščih, ki so temeljni strokovni vir tudi za načrtovanje in izvajanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter za delo vrtcev in šol.	Po sprejemu koncepta za osnovno šolo (1999) in srednjo šolo (2007) je bilo v različne oblike usposabljanja vključenih več tisoč udeležencev (študijske skupine za svetovalne delavce, seminarji, tematske konference za učiteljski zbor, svetovalne storitve za učiteljski zbor). Po letu 2011 je interes za usposabljanje že občutno upadel, so se pa številne šole vključile v nove razvojne projekte in svoje delo začele predstavljati tudi v javnosti (konference, objave v strokovnih revijah, soavtorstvo v priručnikih). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani je ustanovila Center za raziskovanje in spodbujanje razvoja nadarjenosti in občasno organizira različna predavanja in srečanja strokovnjakov in strokovnih delavcev šol (EU Talent center). ZRSŠ je izdal pet priručnikov in več tematskih številčk svojih strokovnih revij. Na fakultetah univerz v Ljubljani, Mariboru in Kopru so uvedli izbirne predmete za področje dela z nadarjenimi. Na podlagi ugotovljenega stanja je Ekspertna skupina že leta 2012 začela razmišljati o posodabljanju koncepta.