

Jana Kalin

»Nadarjenost uspeva le tam, kjer je pričakovana, zaželena in kjer je deležna veliko pedagoške skrbi in podpore«:¹

Pomen odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci

Povzetek: V članku nas zanimajo razvoj opredelitve nadarjenih učencev in dijakov v Sloveniji ter temeljna izhodišča in načela za delo z njimi. Predstavimo celosten način odkrivanja nadarjenih in delo z njimi tako znotraj rednega vzgojno-izobraževalnega dela kot skozi obogatitveni program in dejavnosti, namenjene razvoju potencialov nadarjenih. Pri tem nas zanimajo značilnosti zagotavljanja spodbudnega okolja za razvoj in učenje nadarjenih učencev, celostni razvoj nadarjenih, možnosti zunanje, fleksibilne in notranje učne diferenciacije in individualizacije. Sodobne rešitve soočamo z razmisleki in predlaganimi rešitvami v znanstveni zapuščini prof. dr. Franceta Strmčnika o teh vprašanjih. V zaključku izpostavljam nekatera temeljna področja, na katerih je smiselno okrepiti prizadevanja za bolj kakovostno prepoznavanje in odkrivanje nadarjenih učencev ter delo z njimi, pri čemer temeljni poudarek namenjam izobraževanju učiteljev, sodelovanju med vodstvom šole, učitelji in drugimi strokovnimi delavci znotraj šole kot učeče se skupnosti ter sodelovanju z drugimi partnerji v ožjem in širšem okolju.

Ključne besede: kakovostni pouk, nadarjeni učenci, obogatitveni program, učna diferenciacija in individualizacija, vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi

UDK: 37.091.3

Znanstveni prispevek

Dr. Jana Kalin, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: jana.kalin@guest.arnes.si

¹ Strmčnik 1998, str. 18.

Uvod

Danes je omogočanje optimalnega razvoja z zagotavljanjem pravičnosti in enakih možnosti vsem učencem na vseh nivojih vzgojno-izobraževalnega sistema postalo ena temeljnih zahtev vzgojno-izobraževalnega dela pri nas. Pri tem je v večji meri prisotno zavedanje raznolikosti učencev in potencialov vsakega učenca. Učitelji naj bi bili vse bolj pozorni na raznolikost učenčevih sposobnosti, interesov, potreb in jih ustrezno upoštevali pri vzgojno-izobraževalnem delu v šoli in pri zunajšolskih dejavnostih. Posebno pozornost je treba nameniti tudi nadarjenim učencem in razvoju njihove nadarjenosti. Interes za raziskovanje problemov v izobraževanju nadarjenih posameznikov in razvoju njihovih potencialov narašča po vsem svetu (Sekowski idr. 2019). Posameznikove splošne in specifične sposobnosti z vidika človeškega kapitala so pomemben dejavnik za ekonomski razvoj ter vlaganja v razvoj in izobraževanje nadarjenih posameznikov, so hkrati naložba v izboljševanje kakovosti življenja družbe (prav tam). Uravnoveženje osebnega in družbenega vidika nadarjenosti vedno znova zahteva tudi ustrezne odgovore, o čemer že leta 1998 razpravlja tudi Strmčnik. Zapiše, da se je družbena korist nadarjenosti oz. interes družbe, da čim bolj izrabi potencialne nadarjenih posameznikov za svoj razvoj, pogosto odražala v ozki specializaciji nadarjenih. Vendar pa je »nesprejemljivo kakršnokoli forsiranje nadarjenih le zaradi koristi drugih, a v škodo posameznika in njegovega zdravega osebnostnega razvoja« (prav tam, str. 16). Strmčnik opozarja, da je bila pogostokrat (ne glede na družbeno ureditev) prav družbena potreba tista, ki je bila edina motivacija družbe za vlaganje v razvoj nadarjenih. Pa vendar ne moremo mimo osebnega vidika nadarjenosti, ki je utemeljen v »pravici posameznika do drugačnosti in individualnosti, do optimalnega razvoja vseh svojih progresivnih telesnih in duševnih danosti, ne glede na neposredne družbene koristi« (prav tam). V razvitih demokratičnih družbah naj bi se kazalo preseganje razcepa med družbeno in osebno stranjo nadarjenosti v ozaveščanju, da je nadarjenost pravica in dolžnost obeh, družbe in posameznika. Kljub temu se tudi danes še pojavljajo vprašanja ustrezne skrbi in podpore razvoju nadarjenih ob pričakovanjih, kaj bo skozi to prizadevanje pridobila celotna skupnost (družba). Hiter tehnološki razvoj, soočanje z novimi problemi in odprtimi vprašanji, iskanje rešitev za zapletene

probleme, zahteve po ustvarjalnem odzivanju in uporabi znanja ta pričakovanja le še povečujejo. Ob tem pa ne gre pozabiti na temeljno vrednost človeka samega in njegovega celostnega razvoja – z vidika samouresničenja posameznika, pri čemer si delita odgovornost posameznik in družba oz. skupnost, v kateri posameznik živi.

Temeljno vprašanje vzgojno-izobraževalnih institucij je, kako uveljavljati ustrezno skrb za razvoj potencialov vseh raznolikih učencev, tudi nadarjenih. V Sloveniji je bolj sistematično in načrtno delo z nadarjenimi učenci in dijaki spodbudila kurikularna prenova z *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS* (1995) in spremembo šolske zakonodaje (1996), ki med drugim jasno izpostavlja spodbujanje polnega razvoja vsakega posameznika, skrb za nadarjene in razvijanje nadarjenosti. Leta 1999 je bil na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje RS potrjen *Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (v nadaljevanju Koncept OŠ), leta 2007 pa *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju* (v nadaljevanju Koncept SS). Zavod RS za šolstvo pa je ob sprejemu *Koncepta OŠ* dobil nalogo, da oblikuje posebno programsko skupino strokovnjakov, ki bo usmerjala in spremljala njegovo uvajanje v osnovne šole – ta skupina je bila imenovana leta 2001 (gl. Bezić 2012a). Skrbela je za razvoj pripomočkov za identifikacijo nadarjenih, za vsebinsko zasnovo strokovne podpore šolam, načrtovanje sprotnih analiz in oblikovanje priporočil šolam in učiteljem (prav tam). Ob tem ne gre spregledati, da je skrb za nadarjene v našem prostoru na različne načine obstajala tudi pred kurikularno prenavo (več o tem gl. npr. v Strmčnik 1987).

Nadarjeni v svojem razvijanju potencialov in uresničevanju nadarjenosti potrebujejo ustrezne zahteve in spodbude, pa tudi sodelovalno socialno okolje in podporo kompetentnih odraslih (Jurišević 2012). Zagotoviti je treba ustrezne pogoje za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v kakovostni šolski kulturi in klimi na ravni ustanove kot celote kot na ravni oddelčne skupnosti, posameznih učnih skupin ter v medosebnih odnosih med učiteljem in učenci. *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi* (v nadaljevanju Strokovna izhodišča ... 2019, str. 26) poudarjajo, da imajo nadarjeni učenci dodatne potrebe oz. so to učenci s potrebami po dodatnih spodbudah in specifičnih pedagoških pristopih. Pomemben izziv je ustrezna usposobljenost strokovnih delavcev in drugih zunanjih sodelavcev šole pri izvajanju kakovostnega pouka in drugih programov za razvoj nadarjenosti.

Nekatere od vprašanj in izzivov odkrivanja nadarjenih učencev in dela z njimi bomo v nadaljevanju osvetlili s prispevki prof. dr. Franceta Strmčnika, ki je različne tematike odkrivanja nadarjenih in dela z njimi obravnaval v svojih temeljnih besedilih. Lahko rečemo, da je prof. dr. Strmčnika zaznamovalo nenehno utemeljevanje pomembnosti skrbi za vse raznolike učence ne glede na njihovo socialno-ekonomsko ozadje. Vedno znova je poudarjal tako skrb za učno šibkejšo kot za nadarjene učence ob zahtevi po ustrezni učni individualizaciji in diferenciaciji pouka. V svojih delih s področja problemskega pouka (Strmčnik 1992, 2007, 2010) je to zahtevo kot pomembno didaktično strategijo sodobne šole utemeljeval pri delu z vsemi učenci, še posebno pa z nadarjenimi, in kot didaktično načelo, s katerim zagotavljamo učenčevo aktivnost pri pouku.

Podobnost in raznolikost v opredelitvah nadarjenosti: izhodišče za delo z nadarjenimi učenci

Od tega, kako razumemo nadarjenost, je v veliki meri odvisno tudi, kako razumemo nadarjene učence in možnosti za razvijanje njihovih potencialov ter strategije, ki jih bomo uporabljali pri delu z njimi. Juriševič (2012) poudarja, da je od opredelitve pojma nadarjenosti poleg strategije dela z njimi odvisna tudi metodologija prepoznavanja nadarjenih učencev v šoli. Pri tem ne gre samo za spoštovanje pravic nadarjenih učencev do ustrezno »prilagojenega dela z njimi v smislu inkluzivnega pedagoškega pristopa in spodbujanja celostnega osebostnega razvoja nadarjenih, temveč tudi za skrb, da nadarjeni sprejmejo odgovornost do lastnega učenja in znanja za osebno, predvsem pa tudi širšo družbeno korist« (2012, str. 9).

Med državami obstaja velika terminološka in metodološka neenotnost glede opredeljevanja nadarjenosti, kaže pa se trend širšega opredeljevanja nadarjenosti vsaj v evropskih državah (Eurydice 2006), kar pomeni, da se kaže prehajanje »od strožjih psihometričnih definicij in poudarjanja potencialov učencev k razvojni paradigmi, ki definicijo nadarjenosti razširja v socialni prostor ter poleg intelektualnih sposobnosti izpostavlja učenčeve dosežke, ki implicirajo delo, marljivost in znanje kot pogoje uspešnosti, torej realizirane potenciale, ter še nekatere druge, neintelektualne spremenljivke« (Juriševič 2012, str. 9).

Veliko različnost obravnava in izhodišč za delo z nadarjenimi poudarja tudi Strmčnik leta 1987 in zapiše, da se je kljub temu uveljavila definicija, da so nadarjeni tisti ljudje, »ki imajo stvarne ali latentne nadpovprečne ustvarjalne, osebno in družbenokoristne sposobnosti na enem ali več toriščih ljudske dejavnosti. Med te štejejo splošne intelektualne zmožnosti, specifične sposobnosti, kreativno ali produktivno mišljenje, umetniške izrazne zmožnosti, sposobnosti vodenja in psihomotorične sposobnosti« (prav tam, str. 62).

Korak naprej v razumevanju nadarjenih učencev ter njihove opredelitve je na Slovenskem naredil *Koncept OŠ* (1999, str. 1), ki je opredelil nadarjene po ameriški opredelitvi, zapisani v njihovem zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978: nadarjeni ali talentirani so tisti otroci in mladostniki, »ki so bodisi na predšolski stopinji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti«. Ta opredelitev med nadarjene prišteva tako tiste, ki imajo dejansko visoke dosežke, kot tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke na naslednjih področjih: splošna intelektualna sposobnost, specifična akademska (šolska) zmožnost, kreativno ali produktivno mišljenje, sposobnost vodenja, sposobnost za vizualne in izvajalske umetnosti. V *Konceptu SŠ* (2007, str. 3) pa je dodano še, da za naše razmere velja, da tudi psihomotorično področje ostaja posebno področje nadarjenosti. To področje v ameriški definiciji ni izpostavljeno, ker naj bi bilo zaobseženo v sposobnosti za izvajalske umetnosti in ker naj bi bilo za nadarjene športnike v šolah v ZDA zadovoljivo poskrbljeno.

Zakon o OŠ iz leta 1996 je nadarjene učence v 11. členu opredelil kot skupino učencev s posebnimi potrebami, od leta 2011 pa so v Sloveniji v zakonodaji nadarjeni

učenci opredeljeni kot samostojna skupina učencev, ki jo obravnavamo neodvisno od drugih skupin učencev s posebnimi potrebami.² Zakon (ZOsn-H 2011) določa, da »šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela«. Bezić (2021a) zapiše, da se bo na tej podlagi v ustreznih podzakonskih aktih status nadarjenih učencev lahko še jasneje definirjal ter se jim bo zagotovilo še več in še boljša pedagoška podpora.

Potreba po prenovi obstoječih konceptov za odkrivanje nadarjenih učencev in dijakov ter delo z njimi (1999 in 2007) se je odrazila v dokumentu *Strokovna izhodišča ...* (2019), ki uvaja posodobljeno opredelitev nadarjenosti. V tem dokumentu za nadarjene učence oz. dijake definirajo tiste otroke in mladostnike, »ki izkazujejo izrazito nadpovprečno visoke (izjemne) lastnosti:

- na intelektualnem (splošnem ali specifičnem) področju, ki se kaže predvsem v konvergentnem mišljenju,
- na učnem (splošnem ali specifičnem – jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem idr.) področju,
- v ustvarjalnosti oz. 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. sposobnosti vodenja) in
- na področju samournavanja (motivacija, čustva, metakognicije)« (prav tam, str. 27).

Poudarjajo, da te lastnosti lahko delujejo kot potencial ali zmožnosti, kot udejanjena, realizirana lastnost, vedenje ali področja delovanja ali kot moderator. Pri nadarjenih smo torej osredotočeni na njihove izrazito nadpovprečne potenciale, ki so lahko intelektualni (splošni in specifični), ustvarjalni (na področju inovativnih rešitev) in drugi osebni (socialni, čustveni, motivacijski). Sodobna definicija opredeljuje nadarjenost kot potencial ali kot vedenje ali učinek oz. dosežek v obliki ideje, dejanja, rešitve oz. izdelka (prav tam).

Strmčnik (1987) navaja, da je nadarjenost lahko parcialna (disciplinarna) ali univerzalna: prva označuje izjemne zmožnosti na enem področju, druga pa nadpovprečne zmožnosti na več področjih. Kasneje (tudi v obeh konceptih) se je

² 11. člen ZOsn-H (2011): »Nadarjeni učenci so učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu.« Nadarjeni namreč izstopajo po svojih potencialih in učnih presežkih ter za svoj razvoj potrebujejo ustrezno prilagojeno delo ter spodbude.

uveljavilo nekoliko drugačno poimenovanje (ob tem, da sporočilo ostaja enako): da je nadarjenost lahko splošna ali specifična. Izraz nadarjenost se uporablja za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati; izraz talentiranost pa za visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih (gl. Koncept OŠ 1999 in Koncept SŠ 2007). Enako definicijo najdemo v *Strokovnih izhodiščih ...* (2019, str. 24), kjer na enak način pojasnjujejo razumevanje razlik med nadarjenostjo in talentiranostjo. Govorijo torej o splošno nadarjenih in specifično nadarjenih ali talentiranih.

»Nadarjenost se odraža na različnih področjih in v različnih osebnostnih lastnostih, osebnostnih potezah in vedenjih« (Strokovna izhodišča ... 2019, str. 28). Avtorji naštevajo številne in raznolike lastnosti na konvergentnem in divergentnem miselno-spoznavnem področju, v talentih in spretnostih v kateri od umetniških dejavnosti, v motoričnih, psihomotoričnih ali senzomotoričnih spretnostih na telesno-gibalnem oz. športnem področju, v motivaciji, na socialno-čustvenem področju in v socialnih veščinah ter na ožjem osebnostnem področju. Pri vseh teh značilnostih se kaže velika raznolikost med nadarjenimi posamezniki, pogostokrat se prepletajo med seboj in nastopajo tudi v kombinaciji s kakšnimi lastnostmi, ki jih lahko najdemo pri učno neuspešnih nadarjenih učencih (kot so npr. perfekcionizem, nezainteresiranost za šolo, nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu, izoliranost in osamljenost, slaba pozornost, čustvena in socialna nezrelost ipd.). Treba je biti posebej pozoren, da nas slednje lastnosti pri prepoznavanju nadarjenih ne zaslepijo. Prav tako posebno pozornost zahtevajo skupine posebej ranljivih učencev, kot so nadarjeni, ki izhajajo iz okolja z nizkimi starševskimi ambicijami, nadarjeni iz drugih etničnih ali kulturnih okolij ali iz družin z nizkim socialno-ekonomskim položajem ipd.

Zelo podobno opredeli lastnosti nadarjenih Strmčnik (1987), ki poleg duševnih lastnosti našteje tudi nekatere telesne in zdravstvene ter lastnosti navaja glede na stopnjo otrokovega razvoja od predšolskega obdobja dalje³ in tako izpostavi dinamiko razvoja lastnosti in značilnosti nadarjenih. Ob tem pa našteje tudi druge lastnosti nadarjenih na socialnem in čustvenem področju ter lastnosti, ki se bolj izrazijo v

³ Strmčnik (1987) med lastnostmi nadarjenih navaja, da se mnogi nadarjeni učenci razlikujejo že po telesnih in zdravstvenih značilnostih (npr. bolj telesno razviti), izrazitejše pa so duševne posebnosti nadarjenih, ki se kažejo že v predšolskem razvoju (prav tam, str. 63): nadarjeni hitreje spregovorijo in shodijo, se naučijo brati, pisati in šteti že pred vstopom v šolo, imajo bogatejši besedni zaklad, razumejo že preproste kvantitativne odnose, se zanimajo za svojo okolico, z vprašanji segajo prek svojega ožjega okolja, se bolje in lažje prilagajajo okolici, znajo hitreje in bolje analizirati položaj in se tistim, ki jim niso kos, tudi spretno izogniti. V šolskem obdobju postajajo razlike še bolj vidne. Odlikujejo se po »hitrejšem in lažjem dojetanju, po prožnosti, kombinatornosti, kritičnosti, ustvarjalnosti, divergentnosti, intuitivnosti in simbolnosti mišljenja, po večji usklajenosti in povezanosti konkretnih in abstraktnih, empiričnih in teoretičnih miselnih sestavin, po intenzivnejši vedoželjnosti, po večji afiniteti in občutljivosti za probleme in problemske situacije, ki nanje hitreje reagirajo, dostikrat po skrajšanih izvornih in raznovrstnih poteh« (prav tam, str. 64). Poleg tega navaja, da nadarjeni učenci prej odkrivajo napake in bolj izkoristijo pridobljene izkušnje; bistvene elemente hitreje dojemajo in diferencirajo ter jih ustrezneje povezujejo; označujejo jih hitro in zgodnje napredovanje na določenem področju, hitro pretvarjanje znanja v intelektualne sposobnosti in obsežen transfer naučenega. Nadarjeni si hitreje zapomnijo, imajo visoke zmožnosti analiziranja in posploševanja, visoko produktivnost duševnih aktivnosti. Označujejo jih močna pozornost in zbranost, večja pripravljenost na intelektualno delo, vztrajnost, vzdržljivost in širok krog kognitivnih interesov.

okolju, ki teh otrok ne razume (od konfliktnosti in nekonvencionalnosti do odpora do šolskega dela, če v njem ne vidijo izziva).⁴

Razvojna naravnost novjših definicij nadarjenosti nakazuje na potrebo po širokem znanju za prepoznavanje nadarjenih, ki presega zgolj naštevaje lastnosti nadarjenih (kljub temu pa nam to služi kot dragoceno izhodišče v procesu odkrivanja nadarjenih), in odprtost pri načrtovanju raznovrstnih programov za razvijanje nadarjenosti.

Prepoznavanje nadarjenih: dinamičen proces s številnimi izzivi

V procesu prepoznavanja nadarjenih učencev morata biti spremljanje in ocenjevanje čim bolj natančni, raznoliki in celoviti (Strokovna izhodišča ... 2019). Pomembno je, da pri tem vključujemo različna okolja, kjer učenec izkazuje svojo nadarjenost (družinsko okolje, šola, socialne skupine), ter da kombiniramo različne postopke zbiranja podatkov o učencu ne glede na njegovo družinsko ali socialno ozadje. Prepoznavanje nadarjenosti je kontinuiran proces, v katerem določene nadarjenosti prepoznamo prej in druge pozneje v odvisnosti od individualnih posebnosti. Tudi sam razvoj nadarjenosti je lahko pri posameznih nadarjenostih in pri različnih posameznikih različen (prav tam). Strmčnik (1995) zapiše, da mora biti skrb za nadarjene pravočasna, torej da je treba odkrivanje nadarjenih in njihovo spodbujanje začeti čimprej (pa tudi, da nikoli ni čisto prepozno); bolj izrazito spodbujanje nadarjenih je vedno odvisno tudi od individualnih posebnosti nadarjenega učenca in narave njegove nadarjenosti. Posebej poudari, naj bo odkrivanje nadarjenih množično in brez diskriminacije. Dobro se je zavedati, (1) da je število nadarjenih odvisno od širine polja, na katerem iščemo in razvijamo nadarjene, od raznolikosti nadarjenosti, ki jih spodbujamo, in (2) da število nadarjenih ne bi smelo biti odvisno od spola učencev in finančnih zmožnosti njihovih staršev (prav tam). Za Strmčnika je zagotavljanje enakih možnosti vsem učencem ne glede na njihov socialno-ekonomski izvor temeljno načelo. Tako zapiše, da je »prav v deprivilegiranih in kakor koli stigmatiziranih ter socialno oškodovanih slojih skritih največ nadarjenostnih rezerv« (prav tam, str. 8).

Strmčnik (1987, str. 65) poudari, da je »spoznavanje nadarjenih učencev svojevrsten diagnostični problem«. Velike težave so s tem, kako in s katerimi sredstvi ter po katerih kriterijih in merilih ter pod kakšnimi pogoji je v učnem procesu

⁴ »Nadarjeni učenci so samosvoji tudi v čustvenem, socialnem in osebnostnem razvoju« (Strmčnik 1987, str. 64). Pri njih pogosto opazimo določene značajske vrline, kot so: »vedoželjnost, vnema, samokritičnost, odkritosrčnost, resnicoljubnost, neodvisnost, življenjsko vpletenost, pogumnost, tvegavost ipd.«. Mnoge označujejo emocionalna razgibanost in stabilnost, bogato doživljanje, optimizem, smisel za humor, nekonvencionalnost, z močnim lastnim jazom, identiteto in integriteto, z zdravo samopodobo. Nadarjeni izražajo tudi večjo občutljivost za različne socialne položaje, za ljudi in medsebojne odnose, za pravičnost, objektivnost in poštenost. Hkrati pa Strmčnik opozarja tudi, da se pri nadarjenih kažejo tudi »konfliktnost, protislovnosti in negativnosti, zlasti če živi in dela v okolju, ki ga ne razume« (prav tam, str. 65). Lahko se pokažejo raztresenost, nemirnost, nezainteresiranost, neprilagojeno vedenje, kljubovalnost, neodgovornost, nedelavnost, otopelost, konformizem. Odpor do šole in konvencionalnega učenja je pogosta značilnost nadarjenih učencev, prav tako prikrivanje svojega znanja in sposobnosti.

sploh mogoče odkrivati individualne posebnosti, posebno še nadarjenih učencev. »Diagnosticiranje mora biti kombinirano, multimedijsko, v njem imajo svojo veljavo testi inteligentnosti in ustvarjalnosti, šolski učni uspeh, učiteljeva presoja in seveda opazovanja staršev.« (Prav tam, str. 65)

Pozneje tudi oba koncepta za delo z nadarjenimi (1999 in 2007) poudarjata, da postopki identifikacije nadarjenih učencev vključujejo različne vire informacij: učitelje, starše, učenčeve dosežke, teste intelektualnih sposobnosti, intervju z učencem, diagnostične ocenjevalne postopke, teste potencialnih sposobnosti, teste zmožnosti, učenčev listovnik.

Pri odkrivanju nadarjenih se pogostokrat opirajo na učiteljevo opazovanje in prepoznavanje nadarjenih ter njihovo ocenjevanje. To ima kar nekaj slabosti in pomanjkljivosti, je pa kljub temu pomemben vidik v procesu identifikacije nadarjenih. Dejstvo je, da lahko učitelji učenca zelo dobro spoznajo v različnih situacijah in so pogosto tudi občutljivi za kulturne razlike, iz katerih izhajajo učenci (gl. Strokovna izhodišča ... 2019; o pomenu učiteljevega opazovanja pri spoznavanju učencev pa gl. Strmčnik 1983b, 1987; Ferbežer 2002). S tega vidika bi bilo treba posebno pozornost nameniti razvijanju učiteljevih zmožnosti za opazovanje, učitelje seznaniti s subjektivnimi napakami pri opazovanju ter predstaviti možnosti za sistematično in načrtno opazovanje učencev v različnih situacijah.

Kontinuiran in dinamičen, dlje časa trajajoč proces prepoznavanja nadarjenih ob upoštevanju individualne dinamike razvoja nadarjenosti in posebnosti posameznega nadarjenega učenca *Strokovna izhodišča ...* (2019, str. 33) poimenujejo *procesna diagnostika*. »Učitelji in drugi strokovni delavci z diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo vzgojno-izobraževalnega dela ustvarjajo takšno okolje, v katerem se potenciali učenca lahko tudi pokažejo, razvijajo, opazujejo, njihov razvoj spremlja in vrednoti ter vrednoti tudi rezultate učenčevega udejstvovanja.« (Prav tam) V tem procesu je nujno povezovanje učiteljev in strokovnih delavcev s starši in drugimi zunanjimi strokovnjaki, ki poznajo učenca in npr. delajo z njim v različnih interesnih in drugih dejavnostih.

Koncept OŠ (1999) predpostavlja tri faze odkrivanja nadarjenih:

- evidentiranje (poteka na podlagi različnih kriterijev brez testiranja ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov, pri čemer se upoštevajo visok učni uspeh učenca, izjemni dosežki, visoko učiteljevo mnenje glede učenčevih nadpovprečnih sposobnosti, rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih ipd.),
- identifikacija (poglobljena in podrobnejša obravnava evidentiranih učencev, ki vključuje naslednja merila: učiteljevo oceno učenčeve nadarjenosti na podlagi ocenjevalne lestvice za nadarjene, rezultate na testu sposobnosti in testu ustvarjalnosti),
- seznanitev in mnenje staršev (pridobitev mnenja staršev o otrokovi nadarjenosti in seznanjanje z rezultati identificiranja).

Končno oceno o učenčevi nadarjenosti potrdi oddelčni učiteljski zbor v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in koordinatorjem za delo z nadarjenimi učenci na šoli.

Večina nadarjenih dijakov je bila že ob vpisu v srednjo šolo identificirana kot nadarjena, torej že v osnovni šoli, in jim srednja šola samo ponudi različne možnosti in prilagoditve. Možno je sicer odkrivanje nadarjenih po enakih stopnjah kot v osnovni šoli. Lahko pa identificiramo nadarjene tudi na podlagi izjemnega dosežka na državni ali mednarodni ravni (Koncept SŠ 2007).

Strokovna izhodišča ... (2019, str. 33–34) proces odkrivanja nadarjenih nekoliko poglobijo in razširijo:

1. stopnja: opazovanje in nominacija potencialno nadarjenih učencev (začne se že v vrtcu, nadaljuje v prvem VIO in konča z nominacijo potencialno nadarjenih),
2. stopnja: razvijanje potenciala učencev (začne se takoj po nominaciji in traja ves čas šolanja; vključuje vodenje mape dosežkov učenca, na podlagi katere izvajamo evalvacijo razvoja potencialov in dosežkov),
3. stopnja: identifikacija nadarjenih (na podlagi zbiranja pomembnih informacij o razvoju potencialov in dosežkih nominiranega učenca sledi ovrednotenje razvoja učencevih potencialov, motivacije in ustvarjalnosti ter morebitna identifikacija vrste in stopnje nadarjenosti; začne se v drugem VIO in konča najkasneje do konca šolskega leta 8. razreda OŠ; za namen identifikacije uporabimo različne ocenjevalne lestvice, teste sposobnosti, teste ustvarjalnosti ter izjemne dosežke, zbrane v mapi dosežkov).

Temu sledijo sistematično in samoiniciativno prizadevanje učenca za sodelovanje z učitelji, samostojno in sodelovalno učenje, raziskovalno delo, sprotno spremljanje lastnega razvoja in dosežkov ter samouravnavanja učenja. Pomembno je sodelovanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev s starši pri podpori učencu, prilagajanju vzgojno-izobraževalnega dela, pripravi individualiziranih programov dela.

Prepoznavanje nadarjenih učencev je zelo kompleksen proces, ki zahteva svoj čas in ima svojo dinamiko. Vključuje sodelovanje več strokovnih delavcev, običajno pa so učitelji, ki neposredno delajo z učencem pri pouku, tisti, ki prvi prepoznajo nadarjenost. A za to morajo imeti strokovno znanje in občutljivost za prepoznavanje potencialov učencev med zelo raznoliko populacijo s preseganjem stereotipov o nadarjenih.

Učiteljevo delo z nadarjenimi učenci ...

... v ustrezno spodbudnem okolju

Kakovostno delo z nadarjenimi učenci temelji na oblikovanju in vzdrževanju spodbudnega učnega okolja. Po Istance in Dumont (2013) tako okolje prepoznava učence kot ključne udeležence in zato spodbuja njihovo aktivno udeležbo ter v njih razvija razumevanje njihove lastne dejavnosti v vlogi učencev. Poleg tega spodbudno učno okolje temelji na socialni naravi učenja in spodbuja dobro organizirano sodelovalno učenje. Učitelji so naravnani na učno motivacijo učencev in ustrezno upoštevanje čustvenega doživljanja. Občutljivi so tudi za individualne razlike med

učenci, še posebno to velja za upoštevanje učenčevega predhodnega znanja in ustrezno zahtevnost pri načrtovanju učnih nalog. Pri tem ne sme manjkati formativna povratna informacija v podporo učenju. Močno je izraženo tudi spodbujanje horizontalne in vertikalne povezanosti med posameznimi področji znanja in učnimi predmeti kot tudi med šolsko skupnostjo in zunanjim okoljem.

Pri načrtovanju in delu z nadarjenimi so po Van Tassel-Baska (2000 v Bezić 2012b, str. 115) najbolj uspešni pristopi tisti, ki:

- omogočajo pospešeno in poglobljeno učenje znotraj rednega kurikula in tudi obogatitev in razširitev učnih izkušenj zunaj njega,
- upoštevajo, da je za izjemne dosežke treba imeti tudi določena specifična znanja in veščine,
- upoštevajo, da morajo biti učne izkušnje skrbno načrtovane in praviloma trajati dlje časa,
- upoštevajo bolj osebne kot skupinske razlike med učenci,
- upoštevajo, da mora tak program temeljiti na stalni in sproti formativni (razvojni) evalvaciji.

Razvijanje nadarjenih mora tudi po Strmčniku (1995) potekati na vseh ravneh: obsegati celotni življenjski prostor nadarjenega učenca in vključevati tako družino kot šolo in zunajšolsko okolje – vsak od teh dejavnikov ima svojo pomembno specifično vlogo, a vsak zase ne more biti uspešen, zato sta pomembni njihovo medsebojno povezovanje in dopolnjevanje (več o sodelovanju šole in skupnosti gl. v Gregorčič Mrvar idr. 2016).

Šola naj nadarjenim učencem omogoči okolje, ki bo podpiralo njihove potrebe in želje: da bodo učenci zgodaj odkrivali veselje do učenja; hitreje napredovali po obogatenih, problemsko zasnovanih in diferenciranih učnih programih in zares ustvarjalno delali (Strmčnik 1995). Strmčnik poudarja, da je zlasti splošnoizobraževalna šola najpomembnejši varuh učenčeve nadarjenosti, zato je pomembna njena kakovost – tako pri pouku kot pri zunajšolskih dejavnostih, ki naj omogočajo dovolj diferenciranih izkustvenih in problemskih učnih situacij, z namenom razvijanja ustvarjalnih, kognitivnih, doživljajskih in psihomotoričnih sposobnosti in spretnosti.

... ob razvijanju nadarjenega učenca, njegovega razumevanja sebe, svojih potencialov in interesov

Strmčnik v svojih delih nenehno poudarja tudi učenčevo odgovornost za svoje darove, potenciale. Skrb za nadarjene mora v prvi vrsti »temeljiti na spodbujanju, na učenčevi prostovoljnosti, na primarni motiviranosti in zainteresiranosti. Po drugi strani pa je treba v njem nenehno razvijati zavest odgovornosti, da je dolžan razviti svoje naravne danosti do najvišje meje v svojo korist in v korist skupnosti« (Strmčnik 1987, str. 67).

Strmčnik že leta 1983 (1983a, 1995) poudarja, naj delo z nadarjenimi učenci

zajame celostno osebnost, poleg razvijanja določenih zmožnosti imajo pomembno vlogo razumevanje samega sebe, razvijanje širokih interesov in iniciativnosti, pa tudi samocenjevanje, samostojnost, samokritičnost, socializacija in vključevanje v okolje. Podobno zapišejo v *Strokovnih izhodiščih ...* (2019, str. 42), naj vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi omogoča posamezniku optimalni razvoj splošnih in/ali specifičnih področij nadarjenosti, razvoj metakognitivnih zmožnosti, učne motivacije, samostojnosti, empatije in drugih osebnostnih zmožnosti. Pomembno je izhajati iz individualnih značilnosti nadarjenega učenca, njegovih interesov in potreb ter mu ponuditi ustrezno podporo skozi celotno vzgojno-izobraževalno vertikalo.

Pri delu z nadarjenimi učenci je zelo nevarno razmišljanje, da je »morebitne pomoči potrebna le glava, da so pa brez vsakih osebnostnih problemov« (Strmčnik 1998, str. 23) oz. da jih lahko razrešijo kar sami. Zavedati se je treba, da imajo nadarjeni lahko veliko problemov sami s seboj in pri navezovanju socialnih stikov s sovrstniki in odraslimi ter pri vključevanju v družbeno življenje. Temu področju je zato treba nameniti posebno pozornost.

... pri rednem pouku s pomočjo učne individualizacije in diferenciacije

Običajno se nadarjeni učenci v večini evropskih držav po principu inkluzije šolajo v rednih oddelkih osnovnih šol, pri tem pa se spodbujajo različne oblike učne diferenciacije in individualizacije z namenom poglobljanja in spodbujanja učenja znotraj obstoječega učnega načrta ter obogatitvenih programov za razširjanje učenja zunaj obsega učnega načrta, z upoštevanjem individualnih razlik, ne pa spodbujanja elitizma (Hymer in Michael v Juriševič 2012).

Strmčnik (1987, str. 66) zapiše, da je za nadarjene možno veliko storiti »že v okviru skupnega pouka, seveda pod pogojem, da je na visoki strokovni in pedagoški ravni, z optimalnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji za ves razred in da so splošno ozračje in odnosi v razredu naklonjeni nadarjenim učencem«. Izpostavlja učiteljevo zaupanje v razvojne možnosti vsakega učenca in da je učence možno angažirati na različne načine in na raznovrstnih področjih, pogostokrat tudi skozi interdisciplinarno, medpredmetno povezovanje ter sodelovanje z zunanji strokovnjaki. Prav povezovanje, sodelovanje, partnerstvo med različnimi udeleženci, ki sodelujejo pri vzgojno-izobraževalnem delu nadarjenih, je vse bolj poudarjeno kot eno temeljnih načel in se uveljavlja skozi različne načine sodelovanja znotraj šol in pri vzpostavljanju sodelovanja z institucijami, organizacijami, društvi in posamezniki, ki se vključujejo v delo z nadarjenimi na različnih ravneh in v različnih oblikah.

Pri delu z nadarjenimi znotraj rednih oddelkov sta bistvenega pomena ustrezno izpeljani učna diferenciacija in individualizacija. To sta tudi temeljna pristopa, ki ju Strmčnik uveljavlja in podrobneje pojasnjuje v številnih svojih delih, saj je to področje, ki mu je namenil velik del svoje pozornosti – tako teoretsko kot raziskovalno (gl. npr. Strmčnik 1987, 1993). Učno diferenciacijo in individualizacijo opredeli tudi kot enega temeljnih izhodišč in pogojev razvijanja nadarjenih učencev (Strmčnik 1995). Pri tem izrecno poudari, da je nesprejemljiv kakršen koli pedagoški ukrep, ki bi enim učencem koristil, drugim pa škodoval. »Iz demokratično humanih razlogov

in spoštovanja vsakega učenca, ki je sam po sebi kot človek najvišja in neponovljiva vrednota, velja ta pedagoški aksiom tudi za učno diferenciacijo in individualizacijo« (Strmčnik 1995, str. 9). »Spodbujanje nadarjenih nikakor ne pomeni ‚več‘ in ‚boljše‘ le zaradi potreb in koristi drugih, države, marveč vsaj toliko, če ne še bolj, zaradi potreb posameznika za njegov osebni razvoj. Nesprejemljivo je kakršnokoli forsiranje nadarjenih le zaradi koristi drugih, a v škodo posameznika« (prav tam). Upamo si trditi, da ob poudarjanju ustrezne skrbi za nadarjene učence Strmčnik nikoli ne pozabi opozoriti, da je treba enako skrb nameniti tudi učno šibkejšim učencem!

Izbiro sistema učne diferenciacije določajo številni vidiki in potreben je strokovni razmislek, kateri sistem bo za določeno skupino učencev in z vidika doseganja zastavljenih ciljev v največji meri omogočal (in spodbujal) optimalen razvoj posameznika. Vprašati se je treba, ali bo posamezna oblika diferenciacije učencu omogočila toliko individualiziran (in personaliziran) vzgojno-izobraževalni proces, ki bo temeljil na posameznikovem predznanju, izkušnjah, sposobnostih, potrebah in interesih, »kar naj bi omogočilo slehernemu učencu razviti sposobnosti in posledično samozavest, ki sta predpogoj za avtonomno delovanje, participacijo in načrtovanje lastnega izobraževanja in samouresničevanja«, kakor zapiše Nolimal (2012, str. 113).

Posebno pri uvajanju zunanje diferenciacije za nadarjene učence je treba biti pozoren na slabosti, ki jih lahko ta prinaša z vzgojno-socializacijskega vidika, socialnega razslojevanja učencev in stigmatizacije, če smo premalo pozorni na njene omejitve in če jo uvajamo prezgodaj ali prepogosto.

Fleksibilna učna diferenciacija in individualizacija omogočata doseganje zahtevnejših učnih ciljev ter razvijanje individualnih spretnosti in interesov skozi sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, izbirne predmete, interesne in fakultativne dejavnosti, akceleracijo ipd. (več o tem gl. Strmčnik 1987).

Notranja učna diferenciacija in individualizacija pa omogočata posebno skrb za nadarjene učence znotraj heterogenih učnih skupin: individualni in skupinski pouk, vključevanje nadarjenih v učno pomoč sošolcem, individualno prilagajanje z zahtevnejšo učno snovjo in nalogami, dodatno in zahtevnejše domače delo, samostojno učenje, sistematično učno in osebno svetovanje, vključevanje v raziskovalno delo (gl. Strmčnik 1987, 1998). Individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev skuša notranja diferenciacija upoštevati s pomočjo »variiranja učnih ciljev in vsebin, socialnih učnih oblik, učnih metod in učnih medijev ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov« (Strmčnik 2001, str. 378). Na tem mestu še posebej poudarjamo pomembnost učiteljeve vnaprejšnje analize in predvidene globine učne snovi kakor tudi skrbno načrtovanje učnih metod in oblik že v učni pripravi (Valenčič Zuljan in Kalin 2020).

Notranja učna diferenciacija in individualizacija pomenita pri delu v heterogenih skupinah optimalno upoštevanje posameznika ter spodbudo za kognitivni in celostni osebni razvoj posameznika. Enako pomembno je njuno upoštevanje tudi pri delu v bolj homogenih učnih skupinah, kjer obstaja nevarnost, da učitelji pozabijo na notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo zaradi navidezno zelo podobnih značilnosti učencev. Za kakovostno izvajanje je potrebna visoka strokovna usposobljenost učitelja. To postavlja pred učitelja izziv za njegovo metodično-

didaktično usposobljenost, pa tudi iskanje in zagotavljanje materialnih, didaktičnih ter časovnih pogojev za uresničevanje načel upoštevanja posameznika, njegovih lastnosti, zmožnosti, aktiviranje učenca za doseganje optimalnih rezultatov ne glede na vso različnost učencev v oddelku, s katero se učitelj nenehno sooča (gl. Kalin 2006, Kalin idr. 2009, 2011). Strmčnik (1987, str. 66) poudari, da morajo biti oblike in metode dela z nadarjenimi »sistematične in raznovrstne«, skrb za nadarjene pa mora biti zagotovljena skozi vsa leta šolanja.

... tudi s pomočjo obogatitvenih programov in dejavnosti

Podpora nadarjenim pa naj poteka tudi zunaj rednega pouka, skozi t. i. obogatitveni program in dejavnosti. Učenci se jih udeležujejo prostovoljno. Tako poglobljajo in razširjajo svoje znanje in pridobivajo novo znanje ter izkušnje. Vsebina *obogatitvenih programov* je povezana z realnimi in aktualnimi problemi na določenem znanstvenem, strokovnem, umetniškem ali humanitarnem področju, tipične organizacijske oblike pa so sobotne šole, poletne šole, tečaji, raziskovalni tabori, umetniške kolonije, priprave na tekmovanja ipd. (gl. Strokovna izhodišča ... 2019). *Obogatitvene dejavnosti* pa so namenjene razširjanju in preverjanju interesov, širijo obzorje in olajšajo odločanje za vključitev v določen obogatitveni program (predavanja, delavnice, obisk predstave, konference, nastopi, miselni izzivi, humanitarne dejavnosti ipd.) (gl. Strokovna izhodišča ... 2019, str. 53–54).

Posebna možnost za spodbujanje potencialov nadarjenih učencev in prispevek k celostnemu osebnostnemu razvoju so različna tekmovanja, na katera se učenci pripravljajo z ustrezno usposobljenimi mentorji na šolah.

... utemeljeno na načelih vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi

Med temeljnimi načeli pedagoškega dela, ki naj bi jih upoštevali pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi, koncepta za OŠ in SŠ (1999 in 2007) navajata tako upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov, individualnih osebnostnih značilnosti, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, skrb za celostni osebnostni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni) kot tudi širitev in poglobljanje temeljnega znanja, hitrejša napredovanje v procesu učenja, razvijanje ustvarjalnosti, uporabo sodelovalnih oblik učenja. Pomembni načeli sta tudi omogočanje raznovrstnosti ponudbe in svobodne izbire ter uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci, dijaki in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa. Z vidika socialne vključenosti nadarjenih v njihovih oddelčnih skupnostih se eno od načel nanaša na skrb za to, da so nadarjeni v svojem okolju ustrezno sprejeti, omogočijo pa naj se jim tudi priložnosti za občasno druženje z drugimi nadarjenimi učenci v skladu z njihovimi potrebami in interesi. Bezić (2012a, str. 18) izpostavlja še pomen vrednotnega razvoja nadarjenih. Uresničevanje vsakega od načel prispeva svoj delež k optimalnemu in celostnemu razvoju vseh, ne le nadarjenih učencev (prav tam).

Koncept OŠ (1999, str. 6) poudarja, da je pri izdelavi posebnih programov za nadarjene treba upoštevati individualnost vsakega posameznika ter omogočiti, da bodo s predvidenimi načini dela nadarjeni razvijali višje kognitivne procese. Načrtovani načini dela naj omogočajo fleksibilnost in odprtost, zagotavljajo lasten tempo razvoja učencu ter čustveno varno in intelektualno izzivalno učno okolje.

Strokovna izhodišča ... (2019, str. 43–45) navajajo še raznolika in številna *specifična načela vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi*, ki se nanašajo na učno okolje z vidika vrste in obsega vzgojno-izobraževalnih dejavnosti ter z vidika učne podpore in vloge nadarjenih učencev, njihovih učiteljev, mentorjev in drugih strokovnih delavcev. Poudarjajo tudi povezovanje in mreženje za zagotavljanje učinkovitosti izobraževanja.

Sklep

Na podlagi predstavljenih izzivov in obstoječih predlogov za odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi bomo skušali izpostaviti nekatera temeljna področja, na katerih je treba narediti korak naprej od zgolj načelnega strinjanja.

Jurišević (2012) ugotavlja, da je v različnih državah po svetu najpogostejše šolanje nadarjenih učencev znotraj rednih oddelkov, najpogostejša metoda dela z njimi pa so obogatitveni programi in različne oblike diferenciacije. Ti pristopi zahtevajo ustrezno usposobljenost učiteljev za prepoznavanje nadarjenih učencev, razumevanje nadarjenosti in pomena (prilagojenega) vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci. Številni avtorji (Jurišević 2009, 2011; Kalin 2003, 2008; Kukanja Gabrijelčič 2015) izpostavljajo, da bi moralo področje odkrivanja nadarjenih in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi postati del študijskih programov bodočih učiteljev in stalna vsebina programov njihovega nadaljnjega izobraževanja. Seminarji in tematske konference, diskusijske skupine strokovnih aktivov in izmenjava dobrih praks med učitelji in šolami so izrednega pomena. Ob novopridobljenem strokovnem znanju in spoznavanju izkušenj svojih kolegov so učitelji postopoma pripravljani za uvajanje novosti, za drugačne pristope tudi pri delu z nadarjenimi učenci. Pri tem učitelji potrebujejo tudi ustrezne pripomočke in priročnike za delo z nadarjenimi (Kukanja Gabrijelčič 2015, 2017). Pomembno podporo učiteljem pri odkrivanju nadarjenih učencev in delu z njimi dajejo kolegi znotraj strokovnih aktivov in celotnega učiteljskega zbora z izmenjavo izkušenj, znanja, skupnim razmišljanjem in iskanjem ter z ustrezno medsebojno podporo (tako na strokovni kot osebni ravni). Z vidika zagotavljanja ustrezne učne in socialne klime v oddelku pri razvijanju spoštovanja med učenci in sodelovanja med njimi ima pomembno vlogo tudi razrednik posameznega oddelka. Razrednikova vloga je pomembna še pri usklajevanju dela oddelčnega učiteljskega zbora pri načrtovanju in uresničevanju individualiziranega načrta dela za nadarjenega učenca ter pri intenzivnem sodelovanju s starši (gl. npr. Kalin 2008, 2019; Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora ... 2005).

Pomembno vlogo ima sodelovanje učiteljev s šolsko svetovalno službo, ki je učiteljem v pomoč pri prepoznavanju nadarjenih in načrtovanju ustreznega dela z njimi ter pri njegovem izvajanju. Bezić (2019, str. 134) navaja, da posebno vlogo

npr. šolskega pedagoga vidi v strokovnem sodelovanju in posvetovanju z učitelji pri uvajanju sodobnih didaktičnih strategij, oblik in metod dela v okviru obveznega, razširjenega in nadstandardnega programa šole. Dragoceno vlogo ima pri oblikovanju vključujočega učnega okolja in strokovni podpori vsem strokovnim delavcem pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji individualiziranih vzgojno-izobraževalnih programov (gl. Bezić 2019; Gregorčič Mrvar idr. 2020).

Ustrezna podporna naravnost vodstva šole, ki vzpostavlja kulturo in klimo sodelovanja, in skupna vizija za delo z nadarjenimi ustvarjata pogoje za oblikovanje učeče se skupnosti med učitelji na posamezni šoli. Vsi skupaj pomembno sooblikujejo »klimo in kulturo šole, ki nadarjenost visoko vrednoti, išče, prepozna in odkriva ter omogoča njen razvoj in uresničenje v vsej polnosti« (Kalin 2003, str. 249).

Z vidika inkluzivne naravnosti pri delu z nadarjenimi prepoznavamo pomembnost notranje učne diferenciacije in individualizacije – raziskave na različnih ravneh našega vzgojno-izobraževalnega sistema kažejo, da jima učitelji pri pouku namenijo premalo pozornosti oz. da učenci (pre)redko prepoznavajo učiteljevo individualizirano delo pri pouku (gl. npr. Bezić 2012a; Kalin idr. 2008, 2009, 2011; Kalin in Valenčič Zuljan 2013; Valenčič Zuljan idr. 2012).

Strmčnik je že v svojem temeljnem delu *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije* (1987) prikazal številne možnosti za delo z nadarjenimi v okviru rednega pouka in pri izvajanju zunajšolskih dejavnosti. Raziskave prikazujejo številne primere dobrih praks, ki so se že uveljavile na šolah. Tako npr. Bezić (2012a) ugotavlja, da se je razširila uporaba ustvarjalnih delavnic in raziskovalnega dela učencev ter da se je povečal delež šol, ki organizirajo sobotne šole, tematske tabore in specifične načine karijerne orientacije. Še vedno pa ugotavlja, da šole premalokrat organizirajo posebna srečanja s priznanimi raziskovalci, umetniki, občasne učne skupine, oblikovane po interesih in učnih zmožnostih ter predznanju učencev, sodelovanje učenca pri rednem ali dodatnem pouku v višjih razredih, preskok razreda, s skupino izjemnih učencev pripravljene umetniške dogodke (izdaja pesniških zbirk, samostojne likovne ali tehniške razstave ipd.) (prav tam). Izziv ostaja tudi uveljavljanje razredne in predmetne akceleracije.

Na področju dela z nadarjenimi so lahko dragocena spodbuda tudi skupni inovacijski in razvojni projekti, sodelovanje med šolami, učitelji in učenci tako v slovenskem kot mednarodnem prostoru. Sodelovanje in učenje z drugimi na različnih ravneh lahko opolnomoči učitelje za uvajanje inovacij, za poglobljeno in ustvarjalno delo ter reflektiranje obstoječih načinov in pristopov.

Na področju neposrednega dela v oddelku z raznolikimi učenci pa seveda ostaja temeljni izziv kakovostno izpeljan pouk z ustrezno notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo, naravnana na sposobnosti, potrebe, interese in posebne darove posameznih učencev, ki ustrezno upošteva tudi didaktično načelo problemske naravnosti. Zavedamo se, da je to izredno zahtevno delo, ki terja »izjemno visok prostorski, kadrovski in didaktično-metodični standard« (Strmčnik 2005, str. 5). Med najpomembnejšimi pogoji Strmčnik (1998, 2001, 2005) navaja: razrede in oddelke z majhnim številom učencev, dovolj kabinetov, specializiranih in multimedijsko opremljenih učilnic, laboratorijev, delavnic, dovolj usposobljenega učiteljskega, svetovalnega in asistentskega kadra, kakovostno sodelovanje šole z različnimi

zunajšolskimi partnerji, ki se občasno tudi pedagoško-didaktično vključujejo v pouk, pestro izbiro obveznih in neobveznih izbirnih učnih predmetov in interesnih dejavnosti ter še zlasti veliko didaktičnih pripomočkov, dovolj diferenciranega didaktičnega gradiva za samostojno učenje.

Med splošnimi usmeritvami in temeljnimi načeli prepoznavanja nadarjenih in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi *Strokovna izhodišča ...* (2019, str. 1) poudarjajo, da je smisel prepoznavanja, spodbujanja in podpiranja nadarjenih učencev, da bi »dosegli najvišje cilje učenja in samouresničenja ter hkrati odgovorno prispevali k družbenemu razvoju«. Ustrezno prilagajanje dela z nadarjenimi skozi individualizacijo utemljujejo tudi s pričakovanjem, da bodo nadarjeni lahko bistveno prispevali k trajnostnemu razvoju, predvsem svojega ožjega okolja. *Strokovna izhodišča ...* (2019) navajajo tudi pomembno podporo vrednotnemu razvoju nadarjenih učencev, ki se bo odražalo v njihovem odgovornem ravnanju v svoje dobro in v dobro celotne socialne skupnosti. Želja po ekonomski konkurenčnosti na svetovnem trgu, katere pogoj je visoka družba znanja, njen temeljni vir pa njeni ljudje, vodi v spodbujanje razvoja visoke nadarjenosti v smeri odličnosti kot bistvene gonilne sile ekonomskega razvoja družbe. Podpiranje razvoja nadarjenih v šolskem sistemu naj bi zagotavljalo enake možnosti vsem nadarjenim in koristilo tako nadarjenim posameznikom kot družbi (prav tam, str. 2–3). Z vidika celostnega razvoja nadarjenega posameznika pa ne gre spodbujati samo razvoja kognitivnih, ampak tudi konativnih sposobnosti in motivacijskih moči. V izobraževanju nadarjenih je zato poleg spodbujanja njihovega intelektualnega razvoja in razvoja ustvarjalnosti enako pomembno razvijanje empatije, občutljivosti za osebna, družbena, okoljska vprašanja ipd. Nadarjeni naj bi razvijali modrost ter svoje znanje in sposobnosti odgovorno uporabljali za oblikovanje boljšega in bolj pravičnega sveta na različnih ravneh (gl. npr. Renzulli 2012; Sternberg 2021).

Prepričani smo, da se različnih vprašanj odkrivanja nadarjenih učencev in dela z njimi precej dobro zavedamo, a še vedno ostajajo številni izzivi vsakodnevnega dela z njimi, poleg oblikovanega temeljnega prepričanja, da nadarjenost uspeva le tam, kjer je »deležna veliko pedagoške skrbi in podpore« (Strmčnik 1998, str. 18).

Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezić, T. (2012a). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci po desetih letih uvajanja novega Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v 9-letni OŠ; Kje smo in kam hočemo? V: T. Bezić (ur.). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 12–25.

- Bezić, T. (2012b). Načrtovanje, izvajanje in evalvacija individualiziranega programa vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca (INDEP). V: T. Bezić (ur.). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priložnik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 115–131.
- Bezić, T. (2019). Šolska svetovalna služba in šolski pedagog ter uresničevanje konceptov za odkrivanje nadarjenih učencev in dijakov ter delo z njimi. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 1, str. 124–139.
- Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V: M. Blažič idr. (ur.). *Nadarjeni – stanje, problematika in razvojne možnosti: zbornik*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 55–61.
- Eurydice. (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe, Working document*. Brussels. Dostopno na: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf (pridobljeno 15. 9. 2021).
- Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Istance, D. in Dumont, H. (2013). Smernice za učna okolja v 21. stoletju. V: D. Istance, H. Dumont in F. Benavides (ur.). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 285–303.
- Juriševič, M. (2009). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive. *Psihološka obzorja*, 18, št. 4, str. 153–168.
- Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 329–345.
- Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kalin, J. (2003). Učiteljeva vloga in pristopi pri odkrivanju in spodbujanju nadarjenih. V: M. Blažič (ur.) *Nadarjeni med teorijo in prakso. Zbornik prispevkov*. Mednarodni znanstveni simpozij. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, Visokošolsko središče, str. 241–250.
- Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, pos. izd., str. 78–93.
- Kalin, J. (2008). Vloga razrednika pri delu z nadarjenimi učenci/dijaki v Sloveniji. V: I. Ferbežer in F. J. Mönks (ur.). *Holistični pogled na nadarjenost: Mednarodna znanstvena konferenca, Ptuj 2008 = Holistic view of giftedness: International scientific conference (Ptuj, 2008)*. Ljubljana: MIB, str. 79–86.
- Kalin, J. (2019). Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 1, str. 70–86.
- Kalin, J. in Valenčič Zuljan, M. (2013). Views of Slovenian teachers on differentiated learning in elementary school. V: M. Despotović in E. Hebib (ur.). *Contemporary issues of education quality*. Beograd: Faculty of Philosophy: Institute for Pedagogy and Andragogy: Faculty of Adult Education and HRD, str. 71–85.

- Kalin, J., Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2008): *Evalvacija učne individualizacije v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju: projekt Podpora kakovosti in prepoznavnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje: Evropski socialni sklad.
- Kalin, J., Vogrinc J. in Valenčič Zuljan, M. (2009). Pomen učne individualizacije in diferenciacije pri zagotavljanju motiviranosti učencev. V: M. Cotič, V. Medved-Udovič in M. Cencič (ur.). *Pouk v družbi znanja*. Koper: Pedagoška fakulteta, str. 20–33.
- Kalin, J., Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2011). Stališča učiteljev in dijakov do učne individualizacije – kaj se zares dogaja pri pouku? V: K. S. Ermenc (ur.). *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?: zbornik mednarodnega posveta*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 10–13.
- Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. (1999). Dostopno na: <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>Koncept OŠ (pridobljeno 15. 9. 2021).
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*. (2007). Dostopno na: http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept_viz_nad_srednje_marec_07.pdf (pridobljeno 15. 9. 2021).
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). *Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2017). *Poučevanje nadarjenih učencev v osnovni šoli*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Nolimal, F. (2012). Učna diferenciacija v teoriji in praksi osnovne šole. V: T. Bezić (ur.). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 98–114.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti*. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf (pridobljeno 15. 9. 2021).
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56, št. 3, str. 150–159.
- Sekowski, A. E., Cichy-Jasiocha, B. in Pludowska, M. (2019). Gifted Education in Europe. V: B. Wallace, D. A. Sisk in J. Senior (ur.). *The SAGE handbook of gifted and talented education*. London: Sage, str. 507–521.
- Sternberg, R. J. (2021). Transformational vs. Transactional Development of Intelligence. *Journal of Intelligence* 9, št. 15. Dostopno na: <https://www.mdpi.com/2079-3200/9/1/15> (pridobljeno 1. 12. 2021).
- Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. (2019). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XEGDH1X5/acaeebaa-1409-4deb-81d3-8bd6e3a3d9a0/PDF> (pridobljeno 1. 9. 2021).
- Strmčnik, F. (1983a). Šolska skrb za nadarjene in učno šibke učence. *Sodobna pedagogika*, 34, št. 7/8, str. 269–282.
- Strmčnik, F. (1983b). Poznavanje učencev – temeljni pogoj diferenciacije in individualizacije pouka. *Sodobna pedagogika*, 34, št. 9/10, str. 349–358.

- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo.
- Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (1994). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. V: M. Blažič idr. (ur.). *Nadarjeni – stanje, problematika in razvojne možnosti: zbornik*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 9–25.
- Strmčnik, F. (1995). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, XXVI, št. 1, str. 3–11.
- Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidiki spodbujanja nadarjenih učencev. V: T. Bezič idr. (ur.). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11–31.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (2005). Učna diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli: poudarek na delni zunanji diferenciaciji. *Vzgoja in izobraževanje*, 36, št. 2/3, str. 5–9.
- Strmčnik, F. (2007). Problemska usmerjenost – nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 188–206.
- Strmčnik, F. (2010). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., Gaber, S., Marjanovič Umek, L., Kalin, J., Žakelj, A., Žveglič Mihelič, M., Tašner, V., Vrečko, L., Sicherl-Kafol, B., Vogrinc, J., Hodnik, T., Magajna, Z., Pečar, M., Kiswarday, V. R., idr. (2012). *Kazalniki socialnega kapitala, kulturnega kapitala in šolske klime v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov – V5-1026*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-56LTLU0T/f468c5dc-6b54-4c3c-bea5-ed30ac316974/PDF> (pridobljeno 20. 9. 2021).
- Zakon o osnovni šoli. (1996). *Uradni list RS*, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/2012–ZUJF, 63/13, 46/16–ZOFVI–L.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. (ZOsH) (2011). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-3727> (pridobljeno 20. 9. 2021).

Jana KALIN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

»TALENT THRIVES ONLY WHERE IT IS EXPECTED, DESIRED AND GIVEN A LOT OF PEDAGOGICAL CARE AND SUPPORT«: THE IMPORTANCE OF IDENTIFYING AND WORKING WITH GIFTED STUDENTS

Abstract: This article discusses the development of the definition of gifted primary and secondary school children in Slovenia and the basic starting points and principles for working with them. It presents an integrated way of identifying and working with the gifted students both within regular educational work and through enrichment programmes and activities aimed at developing the potential of the gifted students. Attention is given to the characteristics of providing a stimulating environment for the development and learning of gifted pupils, the holistic development of the gifted, the possibilities of external ability grouping, flexible differentiation, and internal learning differentiation, as well as individualisation. The article confronts the contemporary solutions with the reflections and proposed solutions in the scientific legacy of Prof. Dr. France Strmčnik on these issues. In conclusion, it highlights some of the fundamental areas where it makes sense to strengthen efforts to better identify, discover and work with gifted learners, with a fundamental focus on teacher training, established collaboration between the school management, teachers and other professionals within the school as a learning community, and collaboration with other partners in the immediate and wider environment.

Keywords: quality instruction, gifted pupils, enrichment programme, learning differentiation and individualisation, educational work with the gifted

E-mail for correspondence: jana.kalin@guest.arnes.si