

## **4 Prepoznavanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi kot izziv učiteljeve pedagoške usposobljenosti**

*Jana Kalin*

Med večjimi izzivi kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela na sistemski ravni in na ravni dela posameznega učitelja je upoštevanje velike raznolikosti učencev, s katerimi se učitelj srečuje pri svojem delu in za katerega ga je izjemno težko optimalno pripraviti že v času začetnega izobraževanja. Zato je treba posebno pozornost za delo z raznoliko populacijo učencev vključiti tudi v nadaljnje izobraževanje učiteljev, tematske konference in druga strokovna srečanja pa tudi učitelje spodbujati k individualnemu učenju in profesionalnemu razvoju na tem področju skozi leta njihovega poučevanja.

V prispevku nas bo zanimalo, kako v čim večji meri spodbujati optimalni razvoj vseh učencev, kako jim zagotoviti enake možnosti na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema, kako upoštevati raznolikost in potenciale vsakega učenca. Pri tem pa nas bodo še posebej zanimali nadarjeni učenci in delo z njimi v okviru pouka ter drugih dejavnosti, ki jih šola omogoča nadarjenim v okviru razširjenega programa.

Prof. Strmčnika je v veliki meri zaznamovalo nenehno utemeljevanje pomembnosti skrbi za vse raznolike učence ne glede na socialno-ekonomsko ozadje, iz katerega prihajajo. 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 o problemskem pouku (Strmčnik, 1992, 2007, 2010) ga je 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. Z vprašanji odkrivanja nadarjenih učencev in dela z njimi se je ukvarjal v svojih temeljnih besedilih, ki obravnavajo učno diferenciacijo in individualizacijo, načrtovanje pouka, učiteljevo vlogo in problemski pouk.

### **4.1 Čemu ukvarjanje z nadarjenimi učenci**

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 predstavljajo pomemben dejavnik za ekonomski razvoj in investicije v razvoj ter izobraževanje nadarjenih posameznikov, so hkrati investicija v izboljševanje kakovosti življenja družbe (prav tam). Uravnoteženje osebnega in družbenega vidika nadarjenosti vedno znova zahteva tudi ustrezne odgovore, o čemer razpravlja že leta 1998 tudi Strmčnik. Zapiše, da se je družbena korist nadarjenosti oz. interes družbe, da čim bolj izrabi nadarjene potencialne 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« (Strmčnik, 1998, 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 med družbeno in osebno stranjo nadarjenosti v ozaveščanju, da je nadarjenost pravica in dolžnost obeh, družbe in posameznika.

Soočanje s hitrim tehnološkim razvojem, novimi problemi in odprtimi vprašanji, iskanje rešitev za zapletene probleme, zahteve po ustvarjalnem odzivanju in uporabi znanja povečujejo potrebo po ustrezno izobraženih posameznikih, ki bodo svoje znanje uporabili v korist celotne družbe. Vendar ob tem 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 živi.

Kurikularna prenova v Sloveniji je z *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS* (1995) in spremembo šolske zakonodaje (1996) postavila temelje za sistematičnejše in bolj načrtno delo z nadarjenimi učenci in dijaki. Med drugimi cilji vzgoje in izobraževanja jasno poudarja spodbujanje polnega razvoja vsakega posameznika, skrb za nadarjene in razvijanje nadarjenosti. V to smer sta ustrezno podpora in spodbude vzgojno-izobraževalnim ustanovam nudila oba koncepta za delo z nadarjenimi: leta 1999 sprejeti Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli

(v nadaljevanju Koncept OŠ), leta 2007 pa sprejeti Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (v nadaljevanju Koncept SŠ). Zavod RS za šolstvo pa je ob sprejemu Koncepta za OŠ dobil nalogo, da oblikuje posebno programsko skupino strokovnjakov, ki bo usmerjala in spremljala uvajanje Koncepta v osnovne šole – ta skupina je bila imenovana leta 2001 (glej 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 bila skrb za nadarjene na različne načine v našem prostoru prisotna tudi pred kurikularno prenovo (več o tem glej npr. v Strmčnik, 1987).

Kakovostni korak naprej pa predstavljajo Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (v nadaljevanju Strokovna izhodišča ...), ki so bila oblikovana leta 2019 in predstavljajo temeljne usmeritve ter načela pri prepoznavanju nadarjenih učencev in delu z njimi. Avtorji zapišejo, da je »smisel prepoznavanja, spodbujanja in podpiranja razvoja nadarjenih učencev, da bi ti dosegli najvišje cilje učenja in samouresničenje ter hkrati odgovorno prispevali k družbenemu razvoju« (Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 1). Ustrezno prilagajanje dela z nadarjenimi skozi individualizacijo utemeljujejo 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).

Strokovna izhodišča ... (2019) posebno pozornost namenjajo tudi ranljivim skupinam nadarjenih in talentiranih učencev – učencem s posebnimi potrebami, učencem priseljencev ali etničnih skupin, učencem, ki odraščajo v neugodnih družinskih razmerah, učencem z učnimi težavami, med katerimi

so tudi tisti, ki za učenje niso motivirani. Z vidika celostnega razvoja nadarjenega posameznika 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).

## 4.2 Opredelitev nadarjenosti

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« (Jurišević, 2012, str. 9).

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. Mojca Jurišević (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 osebnoznega razvoja nadarjenih, temveč tudi za skrb, da nadarjeni sprejmejo odgovornost do lastnega učenja in znanja za osebno, predvsem pa tudi širšo družbeno korist« (prav tam, str. 9).

Veliko različnost obravnav 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 to-riških ljudske dejavnosti. Med te štejejo splošne intelektualne zmožnosti, specifične sposobnosti, kreativno ali produktivno mišljenje, umetniške iz-razne zmožnosti, sposobnosti vodenja in psihomotorične sposobnosti.« (Strmčnik, 1987, str. 62)

Naše izhodišče opredelitve nadarjenih utemeljujemo na Strokovnih izho-diščih ... (2019), ki uvajajo posodobljeno opredelitev nadarjenosti. Za na-darjene učence oz. dijake definirajo tiste otroke in mladostnike, »ki izkazu-jejo 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 diver-gentnem, ustvarjalnem mišljenju, originalnosti ter inovativnosti, fleksi-bilnosti in fluentnosti,
- v talentih, na katerem od umetniških področij – na glasbenem, ple-snem, 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)« (Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 27).

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

Strmčnik (1987) navaja, da je nadarjenost lahko parcialna (disciplinarna) in univerzalna: prva označuje izjemne zmožnosti na enem področju, druga

pa nadpovprečne zmožnosti na več področjih. Kasneje (tudi v obeh Konceptih) se je 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 (glej Koncept OŠ, 1999, in Koncept SŠ, 2007). Enako definicijo najdemo v *Strokovnih izhodiščih ...* (2019, str. 24), v katerih na enak način pojasnjujejo razumevanje razlik med nadarjenostjo in talentiranostjo. Govorijo torej o splošno nadarjenih in specifično nadarjenih ali talentiranih.

O nadarjenosti v *Strokovnih izhodiščih ...* piše, da »se odraža na različnih področjih in v različnih osebnostnih lastnostih, osebnostnih potezah in vedenjih« (Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 28). Avtorji v zvezi z lastnostmi nadarjenih 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 oziroma 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 značilnosti 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 ne zaslepijo pri prepoznavanju nadarjenih. 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 značilnosti ter lastnosti navaja glede na stopnjo otrokovega razvoja od predšolskega obdobja dalje in tako poudari dinamiko razvoja lastnosti ter značilnosti nadarjenih. Ob tem pa našteje tudi druge lastnosti nadarjenih na socialnem in

čustvenem področju ter lastnosti, ki se bolj izrazijo v okolju, ki jih ne razume (od konfliktnosti in nekonvencionalnosti do odpora do šolskega dela, če jim ne predstavlja izziva).

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

### 4.3 Prepoznavanje nadarjenih učencev

V procesu prepoznavanja nadarjenih učencev mora biti spremljanje in ocenjevanje čim natančnejše, čim bolj raznoliko in čim celovitejše (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 različen pri posameznih nadarjenostih in pri različnih posameznikih (prav tam). Strmčnik (1995) zapiše, da mora biti skrb za nadarjene pravočasna, torej, da je treba z odkrivanjem nadarjenih in z njihovim spodbujanjem začeti čim prej (pa tudi, da nikoli ni čisto prepozno); izrazitejšo 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. Za Strmčnika je zagotavljanje enakih možnosti vsem učencem ne glede na njihov socialno-ekonomski izvor temeljno načelo. Tako zapiše, da je »prav v depriviligiranih in kakor koli stigmatiziranih ter socialno oškodovanih slojih skritih največ nadarjenostnih rezerv« (Strmčnik, 1995, 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 ter pod kakšnimi pogoji je v učnem procesu sploh mogoče odkrivati individualne posebnosti, posebno

še nadarjenih učencev: »Diagnosticiranje mora biti kombinirano, multi-medijsko, v njem imajo svojo veljavo testi inteligentnosti in ustvarjalnosti, šolski učni uspeh, učiteljeva presoja in seveda opazanja staršev.« (Prav tam, str. 65)

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

Kontinuiran in dinamičen, dalj 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.

Prepoznavanje nadarjenih učencev je zelo kompleksen proces, ki zahteva svoj čas in ima svojo dinamiko. Zahteva sodelovanje več strokovnih delavcev, običajno pa so učitelji, ki neposredno delajo z učencem pri pouku, tisti,



ki prvi prepoznajo nadarjenost. A za to je potrebno njihovo strokovno znanje, občutljivost za prepoznavanje potencialov učencev med zelo raznoliko populacijo s preseganjem stereotipov o nadarjenih.

#### 4.4 Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi obsega raznolike pristope in ukrepe tako v okviru rednega pouka kot zunaj njega skozi t. i. obogatitvene programe in dejavnosti. Slednji predstavljajo dodano vrednost rednemu pouku, raziskave pa kažejo, da več let trajajoči posebni programi pospešnega in poglobljenega učenja, v katere se vključujejo nadarjeni, pomembno prispevajo k bolj optimalnemu razvoju nadarjenih (glej npr. Tieso, 2005 v Strokovna izhodišča ..., 2019). V okviru rednega pouka nadarjenim omogočimo podporo v heterogenih učnih skupinah z notranjo diferenciacijo in individualizacijo pa tudi v homogenih skupinah s fleksibilno in/ali delno zunanjo učno diferenciacijo (glej Strmčnik, 1987, 1993, 1998, 2005).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn-H, 2011) določa, da šola nadarjenim 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«.

Nadarjeni v svojem razvijanju potencialov in uresničevanju nadarjenosti potrebujejo ustrezne zahteve in spodbude pa tudi sodelovalno socialno okolje in podporo kompetentnih odraslih (Juriševič, 2012). Zagotoviti je treba ustrezne pogoje za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v kakovostni šolski kulturi in klimi na ravni ustanove kot celote ter na ravni oddelčne skupnosti, posameznih učnih skupin in v medosebnih odnosih med učiteljem in učenci. 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.

Posebno pozornost je treba nameniti neustreznim učiteljevim pričakovanjem, ki lahko vplivajo na njegovo delo z nadarjenimi učenci, kot so:

- domneva, da se bodo nadarjeni odlikovali na vseh področjih svojega razvoja, da bodo čustveno zreli, z visoko stopnjo samostojnosti in odgovornosti,

- da bodo nadarjeni izstopali na vseh področjih šolskega izobraževanja,
- da so visoko nadarjeni učenci visoko motivirani za šolsko delo in da se z zanimanjem trudijo za izpolnitev katerekoli zadane naloge (Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 21).

Zelo pomembno je, da pri delu z nadarjenimi učenci izhajamo iz njihovih značilnosti, potreb, specifične nadarjenosti, interesov ter delo ustrezno prilagajamo skozi celotno vertikalno vzgojno-izobraževalnega procesa.

Dokument *Best practices in gifted programming* (2017, str. 62) poudarja, da je treba pri delu z nadarjenimi skozi raznolike pristope in modele: vključevati kontinuirano načrtovanje programov, ki bodo ustrezali potrebam vseh nadarjenih učencev; stalno napredovanje za zagotavljanje individualnega učnega napredka; omogočati dnevno interakcijo z drugimi nadarjenimi učenci na posameznem vsebinskem področju; ustrezno diferencirati učni načrt in pouk; omogočiti nadarjenim hitrejše napredovanje; omogočiti razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in spretnosti reševanja problemov. Poleg tega je potrebno fleksibilno oblikovanje homogenih skupin v skladu z nivojem sposobnosti, učnim stilom in interesi nadarjenega posameznika ter nenehna pozornost za socialne in emocionalne potrebe nadarjenih učencev. Poudarjajo tako sistemsko organizacijske vidike kot izvedbo pouka in drugih dejavnosti ter spodbujanje aktivnosti za kognitivni, emocionalni, socialni razvoj nadarjenih učencev. Pri tem je pomembno opozoriti, da mora biti za vse te naloge ustrezno usposobljen kader na šoli (o tem zapišemo več v zaključnem delu tega prispevka).

Pomembno vlogo pri delu z nadarjenimi učenci ima seveda učitelj, ki je tisti strokovnjak, ki z učencem preživi veliko večino šolskega časa (pogosto pa tudi časa v zunajšolskih aktivnostih za razvoj nadarjenosti). Učitelj z ustreznim upoštevanjem različnosti vseh učencev pomembno vpliva na kakovost učenčevega učenja in kakovost pouka. Carol Ann Tomlinson (1999) poudarja, da je kakovosten pouk mogoč ob upoštevanju šestih vsebinskih sklopov načel, ki jih ustrezno uveljavljamo tudi pri delu z nadarjenimi učenci:

- Kakovosten kurikulum (angl. quality curriculum): načrtovanje z jasnim ciljem, kaj naj učenci dosežejo; učne vsebine naj bodo smiselne, učencem naj omogočajo medpredmetno povezovanje različnih vsebin

in ciljev različnih učnih predmetov ter povezovanje z njihovim vsakdanjim življenjem.

- Primerne naloge (angl. respectful tasks): učencem prilagojene naloge glede na njihove interese, predznanje in sposobnosti, ki naj učencem predstavljajo izziv; naloge naj spodbujajo učenca k razmišljanju o novih problemih in učenju na višji ravni.
- Poučevanje v območju bližnjega razvoja (angl. teaching up): poučevanje na nekoliko višji ravni, kot je posameznik zmožen pri individualnem oz. samostojnem delu; ob ustreznih podpori učitelja lahko uspešno dosega višje zahtevnostne ravni ciljev.
- Kombiniranje različnih učnih oblik (angl. flexible grouping): omogoča, da učenci pridobivajo znanje skupaj z vsemi učenci, individualno, v paru ali v skupini sovrstnikov, kar omogoča spodbujanje individualnih poti pri pridobivanju znanja in razvoju spretnosti različnim posameznikom.
- Stalno preverjanje znanja (angl. continual assessment): zagotavlja ustrezno kontinuirano povratno informacijo in pomembno usmerja učiteljevo poučevanje in učenčev učnje; pri tem je pomembna učiteljeva kakovostna (individualizirana) povratna informacija učencu; postopoma je treba učence navajati tudi na oblikovanje lastnih meril za ocenjevanje svojega dela.
- Oblikovanje oddelčne in šolske skupnosti (angl. building community): predstavlja pomemben socialni prostor oz. skupnost, v kateri se učenci medsebojno spoštujejo v svoji raznolikosti in si pomagajo pri doseganju ciljev.

Carol Ann Tomlinson (prav tam) poudarja, da je za uspešno napredovanje treba učence spodbujati in jih podpirati na raznolike načine ter da se učenci najbolje učijo, ko v učenju vidijo smisel in jih to zanima ter se učijo v okolju, v katerem se počutijo pomembne in spoštovane. Zavedamo se, da je v raznolikih oddelkih z velikim številom učencev vsa ta načela težko uveljavljati, predstavljajo pa temeljno profesionalno orientacijo učiteljevega dela in skrbi za optimalno podporo vsakemu posameznemu učencu. V literaturi navajajo različne učiteljeve pristope, ki spodbujajo upoštevanje učenčevih potreb in interesov ter ohranjajo njihovo motivacijo (glej npr. Benny in Blonder, 2016; Little, 2012; Newman, 2008; Stanley, 2011;

Welsh, 2011), npr. uporaba različnih virov motivacije, postavljanje zahtevnejših in bolj diferenciranih nalog, načrtno vključevanje nadarjenih učencev v projektno in raziskovalno delo, vključevanje nadarjenih učencev kot pomočnikov učitelja in vrstnikov, višanje nivoja zahtevnosti pri kriterijih ocenjevanja ipd.

#### 4.4.1 Pomembnost ustreznega spodbudnega okolja

Pogoj kakovostnega dela z nadarjenimi učenci temelji na oblikovanju in vzdrževanju spodbudnega učnega okolja. Po Davidu Istanceu in Hanni Dumont (2013) tako okolje prepozna 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. V spodbudnem učnem okolju so tudi občutljivi za individualne razlike med učenci, še posebno to velja pri upoštevanju učenčevega predhodnega znanja in pri ustrezni zahtevnosti pri načrtovanju učnih nalog. Pri tem ne izostane formativna povratna informacija v podporo učenju. Močno je izraženo tudi spodbujanje horizontalne in vertikalne povezanosti med posameznimi področji znanja in učnimi predmeti ter tudi med šolsko skupnostjo in zunanjim okoljem.

Pri načrtovanju in delu z nadarjenimi so po VanTassel-Baska (2000, v Bezic, 2012b, str. 115) najuspešnejši 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,
- skrbno načrtujejo učne izkušnje in omogočajo, da trajajo dalj časa,
- bolj upoštevajo 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 mora celotni življenjski prostor nadarjenega učenca in vključevati tako družino kot šolo in zunajšolsko okolje – vsak od teh dejavnikov

ima svojo pomembno specifično vlogo in pomen; a vsak sam zase ne more biti uspešen, zato je pomembno njihovo medsebojno povezovanje in dopolnjevanje (več o sodelovanju šole in skupnosti glej 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 obogatelih, problemsko zasnovanih in diferenciranih učnih programih ter 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.

#### 4.4.2 Razvijanje 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 (Strmčnik, 1983a, 1995) poudarja, naj delo z nadarjenimi učenci zajame celotno osebnost, poleg razvijanja določenih zmožnosti je pomembno razvijanje razumevanja samega sebe, razvijanje širokih interesov in iniciativnosti pa tudi samoocenjevanje, 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 nuditi ustrezno podporo skozi celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno.

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 treba nameniti posebno pozornost.

#### 4.4.3 Kakovostna učna individualizacija in diferenciacija pri pouku v heterogenih oddelkih

Običajno se nadarjeni učenci v večini evropskih osnovnih šol po principu inkluzije šolajo v rednih oddelkih osnovnih šol, pri tem pa se spodbuja 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 spodbujanjem elitizma (Hymer in Michael v Juriševič, 2012). Mönks in Katzko (2005) poudarjata, da sta individualizacija in diferenciacija temeljni načeli v izobraževanju nadarjenih, vendar pa ju je težko uveljavljati v skupini enako starih učencev, ki so zelo različni v razvoju in učnih potrebah. Učitelji, ki diferencirajo pouk, prepoznavajo in spoštujejo učenčeve interese in sposobnosti. Nadarjenim učencem zagotavljajo izbire, ki jim omogočajo različne ravni podpore za njihovo učenje, ter tako odgovarjajo na specifične učne potrebe nadarjenih (glej npr. Bain idr., 2007; Kaplan, 2016).

Strmčnik (1987, str. 66) zapiše, da je za nadarjene mogoče 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«. Poudarja učiteljevo zaupanje v razvojne možnosti vsakega učenca in meni, da je učence mogoče angažirati na različne načine in na raznovrstnih področjih, pogostokrat tudi skozi interdisciplinarno, medpredmetno povezovanje ter sodelovanje z zunanjimi 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 izpeljana učna diferenciacija in individualizacija. To sta tudi temeljna pristopa, ki ju Strmčnik uveljavlja in podrobneje pojasnjuje v svojih številnih delih, saj je to področje, ki mu je namenil velik del svoje pozornosti – tako teoretsko kot raziskovalno (glej 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 kakršenkoli 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 nepovnljiva vrednota, velja ta pedagoški aksiom tudi za učno diferenciacijo in individualizacijo [...] 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.« (Strmčnik, 1995, str. 9) 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.

Izbiri 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) optimalni razvoj posameznika. Vprašati se je treba, ali bo posamezna oblika diferenciacije učencu omogočila toliko individualiziran (in personaliziran) vzgojno-izobraževalni proces, ki temelji 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 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 glej 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 (glej 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 ter tudi skrbno načrtovanje učnih metod in oblik že v učni pripravi (Valenčič Zujljan in Kalin, 2020).

Notranja učna diferenciacija in individualizacija predstavljata pri delu v heterogenih skupinah optimalno upoštevanje posameznika in spodbudo za kognitivni in celostni osebni razvoj posameznika. Enako pomembno je njuno upoštevanje tudi pri delu v bolj homogenih učnih skupinah, pri katerih 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 najbolj optimalnih rezultatov ne glede na vso različnost učencev v oddelku, s katero se učitelj nenehno sooča (glej 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.



Poučevanje v oddelku z raznolikimi učenci z ustrežno notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo predstavlja temeljni izziv učiteljevega dela. Zavedamo se, da je to izredno zahtevno, saj terjaja »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 multimedijско 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.

#### 4.4.4 Izvajanje obogatitvenih programov in dejavnosti

Podpora nadarjenim naj poteka tudi zunaj rednega pouka, skozi t. i. obogatitveni program in dejavnosti. Učenci se jih udeležujejo prostovoljno. Na ta način poglobljajo in razširjajo svoje znanje ter pridobivajo novo znanje in 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. (glej Strokovna izhodišča ..., 2019). *Obogatitvene dejavnosti* pa so namenjene razširjanju in preverjanju interesov, širijo obzorje in omogočajo lažje odločanje za vključitev v določen obogatitveni program (predavanja, delavnice, obisk predstave, konference, nastopi, miselni izzivi, humanitarne dejavnosti ipd.; glej Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 53–54).

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

Raziskave dokazujejo številne primere dobrih praks, ki so se že uveljavile na šolah. Tako npr. Tanja Bezić (2012a) ugotavlja, da se je razširila uporaba ustvarjalnih delavnic in raziskovalnega dela učencev ter povečal

delež šol, ki organizirajo sobotne šole in tematske taborne ter 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 umetniški dogodki (izdaja pesniških zbirk, samostojne likovne ali tehniške razstave ipd.; prav tam).

#### 4.4.5 Pedagoško delo naj bo utemeljeno na načelih vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi

Med temeljnimi načeli pedagoškega dela, ki naj bi jih upoštevali pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi, Koncept 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, hitrejše 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 svojih oddelčnih skupnostih se eno od načel nanaša na skrb za to, da so nadarjeni v svojem okolju ustrezno sprejeti, omogoči pa naj se jim tudi priložnosti za občasno druženje z drugimi nadarjenimi učenci v skladu z njihovimi potrebami in interesi. Tanja Bezić (2012a, str. 18) poudarja še pomen vrednotnega razvoja nadarjenih. Uresničevanje vsakega od načel prispeva svoj delež k bolj optimalnemu in celostnemu razvoju vseh, ne le nadarjenih učencev (prav tam).

Koncept OŠ (1999, str. 6) opozarja, da je pri izdelavi posebnih programov za nadarjene treba upoštevati individualnost vsakega posameznika ter omogočati, 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 ter vloge nadarjenih učencev, njihovih učiteljev in mentorjev ter drugih strokovnih delavcev. Poudarjajo tudi povezovanje in mreženje za zagotavljanje učinkovitosti izobraževanja.

#### 4.5 Potrebna učiteljeva usposobljenost za delo z nadarjenimi učenci

Učitelj potrebuje ustrezno vsebinsko znanje, pedagoško in psihološko usposobljenost za delo z nadarjenimi učenci – od vrtca dalje. Sonja Konrad Čotar in Mojca Kukanja Gabrijelčič (2015) še posebej poudarjata pomembnost ustreznih profesionalnih kompetenc vzgojiteljev predšolskih otrok za delo z nadarjenimi, ki predstavlja temeljno izhodišče za nadaljnje delo z nadarjenimi učenci.

Učitelji potrebujejo številne kompetence za delo z nadarjenimi učenci: od znanja za prepoznavanje narave in virov nadarjenosti, znanja in razumevanja kognitivnih, socialnih in emocionalnih potreb ter specifičnih težav, s katerimi se soočajo nadarjeni, do sposobnosti za oblikovanje diferenciranih učnih načrtov, ki bodo ustrezno upoštevali specifične interese, kognitivne in emocionalne potrebe nadarjenih učencev ter spodbujali njihovo samostojno učenje; učitelji potrebujejo tudi sposobnosti za oblikovanje varnega in spodbudnega učnega okolja, ki bo nadarjenim omogočalo izražanje njihove enkratnosti in ustrezno podprlo razvoj njihove nadarjenosti.

Programi izobraževanja učiteljev za delo z nadarjenimi učenci pogosto vključujejo tudi vsebinske sklope, ki se nanašajo na poznavanje in identifikacijo značilnosti nadarjenih učencev, prepoznavanje njihovih specifičnih potreb, stalno spremljanje učenčevega napredka, spodbujanje razvoja nadarjenih, ustrezno uporabo raznolikih didaktičnih strategij pri zagotavljanju razvoja, omogočanje individualizacije pri poučevanju in učenju (NAGC, 2013).

Posebno pozornost je treba na področju prepoznavanja in ustreznega dela z nadarjenimi učenci nameniti učiteljevi usposobljenosti za prepoznavanje dvojno izjemnih učencev, nadarjenih učencev, ki imajo učne težave ipd.

Sonja Konrad Čotar in Mojca Kukanja Gabrijelčič (2015, po avtorjih Geake in Gross, 2008; Silverman, 2013; Rizza in Morison, 2003; idr.) povzema številne raziskave, ki dokazujejo, da učitelji, ki so usposobljeni za delo z nadarjenimi učenci v primerjavi s svojimi kolegi, ki niso bili deležni usposabljanja, izkazujejo boljše pedagoško znanje in uporabo raznolikih didaktičnih strategij, imajo boljše sposobnosti za prepoznavanje in identifikacijo nadarjenih učencev in njihovih potreb, izkazujejo bolj pozitivna stališča do nadarjenih, spodbujajo napredek učencev in boljše učne dosežke, postavljajo večje število divergentnih vprašanj ter spodbujajo uporabo kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. Nekateri raziskave kažejo tudi, da učitelji z izobraževanjem na področju dela z nadarjenimi razvijejo bolj naklonjena stališča do nadarjenih učencev kot njihovi sodelavci, ki izobraževanja niso bili deležni (Lassig, 2009; Pedersen in Kronborg, 2014; Plunkett in Kronborg, 2011).

V dokumentu *Best practices in gifted programming* (2017, str. 68) navajajo naslednje standarde učiteljeve usposobljenosti za vzgojo in izobraževanje nadarjenih učencev na posameznih vsebinskih področjih:

1. Razvoj učenca in individualne učne razlike: razume razlike v učenju in razvoju na kognitivnem in emocionalnem področju med nadarjenimi in talentiranimi posamezniki ter zagotavlja primerne ter izzivalne učne izkušnje izjemnim posameznikom.
2. Učno okolje: oblikuje varno, inkluzivno in kulturno ustrezno učno okolje, da nadarjeni in talentirani posamezniki postajajo učinkoviti učenci in razvijajo socialno ter emocionalno dobrobit.
3. Vsebinsko kurikularno znanje: uporablja splošno in specifično kurikularno znanje z namenom spodbujanja učenja za nadarjene in talentirane učence.
4. Ocenjevanje: uporablja raznolike načine ocenjevanja in vire podatkov pri oblikovanju odločitev v procesu identifikacije nadarjenih učencev in glede učenja posameznikov.
5. Načrtovanje pouka in strategij: izbira, prilagaja in uporablja širok spekter različnih didaktičnih pristopov za spodbujanje učenja nadarjenih in talentiranih posameznikov.
6. Profesionalno učenje in etično delovanje: uporablja znanje in uveljavlja načela profesionalne etike pri načrtovanju standardov izobraževanja nadarjenih, vključevanje v vseživljenjsko učenje in profesionalni razvoj.

7. Sodelovanje: sodeluje z družinami, drugimi učitelji, sodelavci na področju vzgoje in izobraževanja, z nadarjenimi in talentiranimi posamezniki, posamezniki iz skupnosti.

Področja usposobljenosti učiteljev za kakovostno delo z nadarjenimi učenci so zelo raznovrstna in zahtevajo različno znanje, spretnosti delovanja in oblikovana stališča do dela z nadarjenimi. Zato poudarjamo, da bi moralo biti izobraževanje učiteljev za prepoznavanje nadarjenih učencev in delo z njimi sistematično vključeno že v pedagoške študijske programe in tudi v programe nadaljnjega izobraževanja pedagoških delavcev (glej npr. Jurišević, 2009, 2011; Kalin, 2003, 2008; Kukanja Gabrijelčič, 2015). Poleg tega je smiselno oblikovati tudi ustrezno podporo na posamezni vzgojno-izobraževalni ustanovi skozi strokovne aktivne in skupine učiteljev, ki se intenzivneje ukvarjajo z vprašanji dela z nadarjenimi učenci. Učitelji potrebujejo ustrezne pripomočke in priročnike za delo z nadarjenimi (Kukanja Gabrijelčič, 2015, 2017). Z vidika zagotavljanja ustrezne učne in socialne klime v oddelku, v razvijanju spoštovanja med učenci in sodelovanja med njimi ima pomembno vlogo tudi razrednik posameznega oddelka. Razrednikova vloga je pomembna pri usklajevanju dela oddelčnega učiteljskega zbora pri načrtovanju in uresničevanju individualiziranega načrta dela za nadarjenega učenca ter pri intenzivnem sodelovanju s starši nadarjenega učenca (glej npr. Kalin, 2008, 2019; Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora ..., 2005).

Na šolah deluje tudi šolska svetovalna služba, ki lahko učiteljem nudi ustrezno strokovno pomoč glede prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi skozi posvetovalno delo, skupno načrtovanje in evalvacijo aktivnosti za nadarjene v okviru pouka in razširjenega programa, v sodelovanju s strokovnjaki in institucijami iz ožjega in širšega šolskega okolja (glej npr. Van-Tassel-Baska in Stambaugh, 2005; Jie in Hassan, 2019). Tanja 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 pri strokovni podpori vsem strokovnim delavcem pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji individualiziranih vzgojno-izobraževalnih programov (glej Bezić, 2019; Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Vzgojno-izobraževalne ustanove lahko nudijo pedagoškim delavcem tudi podporo s krajšimi izobraževalnimi programi, delavnicami in strokovnimi posveti o vprašanih in izzivih prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi. Na ta način se lahko vzpostavlja klima sodelovanja in učenja drug z drugim in drug od drugega ter delitev izkušenj, gradiva, načinov podpore, didaktičnih pristopov na različnih predmetnih področjih pri delu z raznoliko populacijo nadarjenih učencev. Posebno vlogo ima tudi pedagoški koordinator za delo z nadarjenimi učenci na posamezni vzgojno-izobraževalni ustanovi. Njegova vloga je v sodelovanju z ravnateljem pri načrtovanju razvojnega in izvedbenih načrtov dela šole na področju dela z nadarjenimi, usklajevanje načrtovanja, spremljanja in vrednotenje individualiziranih načrtov dela za nadarjene, obogatitvenih programov in dejavnosti, vzpostavljanje sodelovanja med šolami in šolo ter širšim okoljem, prijavljanje na projekte ipd. Pomembno vlogo ima na področju vzpostavljanja kakovostnega sodelovanja šole s starši, samoevalvacije dela šole na področju dela z nadarjenimi, sodelovanja pri načrtovanju in izvajanju nadaljnega izobraževanja strokovnih delavcev šole ipd. (glej Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 61). Posebno pomembna vloga pedagoškega koordinatorja za delo z nadarjenimi je prav v pedagoški podpori kolegom in v rednem seznanjanju s strokovnimi novostmi (glej Jurišević idr., 2015).

#### 4.6 Sklep

Raznolikost učencev v njihovih sposobnostih, interesih in osebnostnih značilnostih predstavlja svojevrsten izziv za vzgojno-izobraževalno delo na vseh ravneh izobraževanja. Kako omogočiti optimalen razvoj vsakemu učencu je temeljno vprašanje, na katerega skušamo odgovoriti s sistemskimi ukrepi in skozi neposredno vzgojno-izobraževalno delo posameznega učitelja. Za tovrstne naloge učitelji potrebujejo visoko strokovno in pedagoško usposobljenost, ustrezno odzivanje v vsakdanjih šolskih situacijah in pozitivna stališča do raznolikosti učencev ter morajo prilagajati delo posameznikom. Eno temeljnih področij raziskovanja in delovanja prof. Strmčnika je bilo prav ustrezno odzivanje učiteljev na raznolikost učencev ob upoštevanju vseh njihovih sposobnosti in interesov. Skozi številna svoja dela je posredno ali neposredno obravnaval tudi vprašanja kakovostnega prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi – ob poudarjanju raznolikih pristopov,

ki jih učitelj razvije skozi učno diferenciacijo in individualizacijo pri delu v heterogenih skupinah, ter skozi pristope, ki omogočajo delo v homogenih skupinah učencev glede na njihove sposobnosti in interese.

Nadarjeni potrebujejo tudi programe in dejavnosti, ki omogočajo razvoj specifičnih talentov in širok spekter obogatitvenih programov ter dejavnosti zunaj rednega pouka. Temeljni kriterij prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela je prof. Strmčniku vedno predstavljal učenec kot oseba, posameznik, z vsemi svojimi individualnimi značilnostmi. Še posebno je opozarjal, da nadarjeni učenci prihajajo iz vseh različnih socialno-ekonomskih okolij in da mora biti učitelj pozoren na vsako vrsto nadarjenosti. Tako je že leta 1998 zapisal, da nadarjenost uspeva samo tam, kjer jo pričakujemo, kjer je zaželena in deležna ustrezne pedagoške skrbi ter podpore (Strmčnik, 1998, str. 18). Zapisano predstavlja poseben izziv, ki kaže na potrebnost ustrezne učiteljeve usposobljenosti in oblikovanih stališč za prepoznavanje nadarjenih učencev ter delo z njimi skozi celotno vertikalno vzgojno-izobraževalnega sistema in v vsej širini možnosti, ki jih ta sistem omogoča razvoju in uresničevanju potencialov vsakega posameznika.

Glede na široko razvejano področje prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi bo treba tako v teoriji kot praksi odgovoriti še na številna vprašanja in izzive – pri tem bomo lahko bistveno uspešnejši na osnovi dediščine iz preteklosti, tudi na temelju znanstvenih spoznanj in dela prof. Strmčnika, ter v odprtosti za medsebojno sodelovanje različnih strokovnjakov.

## Literatura in viri

- Bain, Sherry K., in drugi, 2007. Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*. 30/4. 450–478. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-506> (citirano 15. maj 2022).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Benny, Naama, in Blonder, Ron, 2016. Factors that promote/inhibit teaching gifted students in a regular class: Results from a professional development program for chemistry teachers. *Education Research International*, ID 2742905. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1155/2016/2742905> (citirano 30. avgust 2022).

- Best practices in gifted programming. Prepared for Arlington Public Schools*, 2017. Arlington: Hanover Research. Dostopno na naslovu: <https://www.ap-sva.us/wp-content/uploads/2018/10/Best-Practices-in-Gifted-Programming-Arlington-Public-Schools.pdf> (citirano 12. april 2022).
- Bezić, Tanja, 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: *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik* (ur. Bezić, Tanja). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 12–25.
- Bezić, Tanja, 2012b. Načrtovanje, izvajanje in evalvacija individualiziranega programa vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca (IN-DEP). V: *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik* (ur. Bezić, Tanja). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 115–131.
- Bezić, Tanja, 2019. Šolska svetovalna služba in šolski pedagog ter uresničevanje konceptov za odkrivanje nadarjenih učencev in dijakov ter delo z njimi. *Sodobna pedagogika*. 70/1. 124–139.
- Eurydice, 2006. *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe, Working document*. Bruselj. Dostopno na naslovu: [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Specific\\_measures\\_giftedness\\_EN.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf) (citirano 15. maj 2022).
- Ferbežer, Ivan, 2002. *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Gregorčič Mrvar, Petra, in drugi, 2016. *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gregorčič Mrvar, Petra, in drugi, 2020. *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Istance, David, in Dumont, Hanna, 2013. Smernice za učna okolja v 21. stoletju. V: *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (ur. Dumont, Hanna in drugi). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 285–303.
- Jie, Lee Zhi, in Hassan, Siti Aishah, 2019. School counseling services for gifted and talented students: a systematic review of literature. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*. 15/SUUP1. 128–133.
- Jurišević, Mojca, 2009. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive. *Psihološka obzorja*. 18/4. 153–168.
- Jurišević, Mojca, 2011. Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 329–345.



- Jurišević, Mojca, 2012. *Nadarjeni učenci v slovenski osnovni šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jurišević, Mojca, in drugi, 2015. Vloga koordinatorja za delo z nadarjenimi v osnovni šoli in predlogi za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Šolsko svetovalno delo*. 19/1–2. 14–23.
- Kalin, Jana, 2003. Učiteljeva vloga in pristopi pri odkrivanju in spodbujanju nadarjenih. V: *Nadarjeni med teorijo in prakso. Zbornik prispevkov* (ur. Blažič, Marjan). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, Visokošolsko središče. 241–250.
- Kalin, Jana, 2006. Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*. 57/posebna izdaja. 78–93.
- Kalin, Jana, 2008. Vloga razrednika pri delu z nadarjenimi učenci/dijaki v Sloveniji. V: *Holistični pogled na nadarjenost: Mednarodna znanstvena konferenca, Ptuj 2008 = Holistic view of giftedness: International scientific conference* (ur. Ferbežer, Ivan, in Mönks, Franz). Ljubljana: MIB. 79–86.
- Kalin, Jana, 2019. Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*. 70/1. 70–86.
- Kalin, Jana, in drugi, 2009. Pomen učne individualizacije in diferenciacije pri zagotavljanju motiviranosti učencev. V: *Pouk v družbi znanja* (ur. Cotič, Mara, in drugi). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. 20–33.
- Kaplan, Sandra N., 2016. Challenge vs. differentiation: Why, what and how. *Gifted Child Today*. 39/2. 114–15. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1177/1076217516628916> (citirano 15. maj 2022).
- Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*, 1999. Dostopno na naslovu: <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf> Koncept OŠ (citirano 15. maj 2022).
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*, 2007. Dostopno na naslovu: [http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept\\_viz\\_nad\\_srednje\\_marec\\_07.pdf](http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept_viz_nad_srednje_marec_07.pdf) (citirano 15. maj 2022).
- Konrad Čotar, Sonja, in Kukanja Gabrijelčič, Mojca, 2015. Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal of the Education of Gifted Young Scientists*. 3/2. 65–78.

- Kukanja Gabrijelčič, Mojca, 2015. *Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Kukanja Gabrijelčič, Mojca, 2017. *Poučevanje nadarjenih učencev v osnovni šoli*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Lassig, Carly J., 2009. Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*. 18/2. 32–42.
- Little, Catherine A., 2012. Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*. 49/7. 619–723. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1002/pits.21621> (citirano 15. junij 2022).
- Mönks, Franz J., in Katzko, Michael W., 2005. Giftedness and gifted education. V: *Conceptions of giftedness* (ur. Sternberg, Robert J., in drugi). Cambridge University Press. 187–200.
- NAGC – National Association for gifted children. Supporting the needs of high potential learners, 2013. Dostopno na naslovu: <https://www.nagc.org/resources-publications/nagc-publications/teaching-high-potential> (citirano 15. maj 2022).
- Newman, Tina M., 2008. Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. V: *Handbook of giftedness in children* (ur. Pfeiffer, Steven I.). Springer. 161–176.
- Nolimal, Fani, 2012. Učna diferenciacija v teoriji in praksi osnovne šole. V: *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priručnik* (ur. Bezić, Tanja). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 98–114.
- Pedersen, Fiona, in Kronborg, Leonie, 2014. Challenging secondary teachers to examine beliefs and pedagogy when teaching highly able students in mixed-ability health education classes. *Australasian Journal of Qualitative Research in Education*. 23/1. 15–27. Dostopno na naslovu: <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.203919> (citirano 10. junij 2022).
- Plunkett, Margaret, in Kronborg, Leonie, 2011. Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*. 26/1–2. 31–46.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti*, 2005. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na naslovu: [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske\\_smernice\\_za\\_delo\\_ouz\\_in\\_os.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf) (citirano 10. maj 2022).

- Renzulli, Joseph S., 2012. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*. 56/3. 150–159. Dostopno na naslovu: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986212444901> (citirano 12. junij 2022).
- Sekowski, Andrzej E., in drugi, 2019. Gifted Education in Europe. V: *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* (ur. Wallace, Belle, in drugi). London: Sage. 507–521.
- Stanley, Todd, 2011. *Project-based learning for gifted students: A handbook for the 21st century classroom*. Prufrock Press Inc.
- Sternberg, Robert J., 2021. Transformational vs. Transactional Development of Intelligence. *Journal of Intelligence*. 9/15. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.3390/jintelligence9010015> (citirano 12. junij 2022).
- Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*, 2019. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na naslovu: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XEGDH1X5/acaebaa-1409-4deb-81d3-8bd6e3a3d9a0/PDF> (citirano 16. junij 2022).
- Strmčnik, France, 1983a. Šolska skrb za nadarjene in učno šibke učence. *Sodobna pedagogika*. 34/7–8. 269–282.
- Strmčnik, France, 1983b. Poznavanje učencev – temeljni pogoj diferenciacije in individualizacije pouka. *Sodobna pedagogika*. 34/9–10. 349–358.
- Strmčnik, France, 1987. *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo.
- Strmčnik, France, 1992. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, France, 1993. *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Strmčnik, France, 1994. Skrb za razvoj nadarjenih učencev. V: *Nadarjeni – stanje, problematika in razvojne možnosti: zbornik* (ur. Blažič, Marjan, in drugi). Novo mesto: Pedagoška obzorja. 9–25.
- Strmčnik, France, 1995. Skrb za razvoj nadarjenih učencev. *Vzgoja in izobraževanje*. XXVI/1. 3–11.
- Strmčnik, France, 1998. Pedagoški vidiki spodbujanja nadarjenih učencev. V: *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo* (ur. Bezić, Tanja, in drugi). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 11–31.

- Strmčnik, France, 2001. *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, France, 2005. Učna diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli: poudarek na delni zunanji diferenciaciji. *Vzgoja in izobraževanje*. 36/2–3, 5–9.
- Strmčnik, France, 2007. Problemska usmerjenost – nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*. 58/3. 188–206.
- Strmčnik, France, 2010. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Tomlinson, Carol Ann, 1999. *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Valenčič Zuljan, Milena, in Kalin, Jana, 2020. *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- VanTassel-Baska, Joyce, in Stambaugh, Tamra, 2005. Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*. 44/3. 211–217.
- Welsh, Megan E., 2011. Measuring teacher effectiveness in gifted education: Some challenges and suggestions. *Journal of Advanced Academics*. 22/5. 750–770. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1177/1932202X11424882> (citirano 16. junij 2022).
- 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 (ZOsn-H)*, 2011. Dostopno na naslovu: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-3727> (citirano 16. junij 2022).