

Nadarjeni v slovenskih šolah

Različni vidiki nadarjenosti in nadarjeni v slovenskih šolah

KSENIJA DOMITER PROTNER, Prva gimnazija Maribor
ksenija.protner@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Članek prikazuje štiri različne vidike obravnave problematike nadarjenosti. V povezavi z različnimi perspektivami aktualnega problema nadarjenosti so prikazane tudi značilnosti, prednosti in problemi pri odkrivanju ter delu z nadarjenimi v slovenskih šolah po uvedbi Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) in Koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007).

Ključne besede: nadarjenost, odkrivanje nadarjenosti, družina, šola, učitelji

Different Aspects of Giftedness and Gifted Students in Slovenian Schools

● **Abstract:** The article presents four different aspects of discussing the issue of giftedness. In relation to different perspectives on the current issue of giftedness, the article also presents the characteristics, advantages and problems in recognizing and working with gifted students in Slovenian schools after the introduction of *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (Concept of Recognizing and Educating Gifted Students in Nine-Year Primary School) (1999) and *Koncept vzgojno izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju* (Concept of Gifted Education in Secondary Schools) (2007).

Key words: giftedness, recognition of giftedness, family, school, teachers

Uvod

Problematika odkrivanja in dela z nadarjenimi je aktualna tako v globalnem kot tudi domačem slovenskem prostoru. Slednje je odraz vpliva in pomena številnih dejavnikov, ob tem pa se odpirajo tudi različna področja izzivov in problemov. Področje nadarjenosti je namreč izjemno kompleksno z mnogimi specifikami, kar se odraža že v pestrosti opredeljevanja nadarjenosti ter posledično tudi v odkrivanju nadarjenih in v pristopih obravnave ter načinih dela z njimi. Ob vsem tem pa ne smemo zane-mariti pomena nadarjenosti in nadarjenih na različnih družbenih ravneh.

Namen članka je pregledati problematiko nadarjenosti z omenjenih vidikov ter v povezavi z njimi prikazati izzive, probleme ter dileme pri odkrivanju in delu z nadarjenimi v slovenskih šolah.

1. Različni vidiki nadarjenosti

Obravnava fenomena nadarjenosti je možna z različnih perspektiv. Izpostavila bom štiri področja, omenjena že v uvodu tj. problem opredelitve nadarjenosti, odkrivanje nadarjenosti, programi dela z nadarjenimi in pomen nadarjenosti na različnih družbenih ravneh, znotraj katerih se pojavljajo različne diferenciacije in specifičnosti.

1.1. Problem opredelitve nadarjenosti

Pri obravnavi nadarjenosti se prične zatikati že pri opredeljevanju. Do danes so se izoblikovale številne razlage, ki se nanašajo na različne dimenzije in komponente nadarjenosti. Definicije lahko klasificiramo na več načinov. Ena zelo splošnih je klasifikacija na definicije, ki izpostavljajo posamezne lastnosti oziroma zmožnosti in potenciale, najpogosteje visoke inteligentne sposobnosti ter definicije, ki vključujejo različne kombinacije možnih komponent (potencialov in zmožnosti posameznika).

Za opredeljevanje nadarjenosti je značilno tudi spreminjanje skozi čas in odvisnost od različnih konceptov ter pristopov. V času moderne družbe postane vprašanje nadarjenosti aktualno konec 19. stoletja, še posebej pa od začetka 20. stoletja naprej. Ob pomembnih socialnih značilnostih tega obdobja je bilo v odnosu do nadarjenosti odločilno ukvarjanje psihologov z vprašanji inteligentnosti. Po mnenju različnih avtorjev (npr. Hymer et al., 2009; Shore, 2010; Callahan & Herberg Davis, 2013; Ambrose, 2002) že od 70. let 19. stoletja,

ko je F. Galton predstavil idejo inteligentnosti, še posebej pa od začetkov merjenja inteligentnosti v začetku 20. stoletja (A. Binet in T. Simon ter L Terman) pa do današnjega časa prevladuje definiranje nadar-

Področje nadarjenosti je izjemno kompleksno z mnogimi specifikami, kar se odraža že v pestrosti opredeljevanja nadarjenosti ter posledično tudi v odkrivanju nadarjenih in v pristopih obravnave ter načinih dela z njimi.

jenosti, ki je omejeno na inteligentnost, predvsem na visoki inteligentni kvocient (IQ). Ob upoštevanju tega tudi ni nenavadno, da se ves ta čas pojavljajo koncepti, ki razlikujejo tudi med nadarjenostjo in talentiranostjo in tisti, ki ju povezujejo. Predvsem v drugi polovici 20. stoletja in v 21. stoletju se pojavljajo in obstajajo tudi različni modeli iz zgoraj omenjene druge skupine definicij, ki opredeljujejo nadarjenost širše in izpostavljajo kombinacijo različnih dejavnikov, potencialov in zmožnosti. Na primer Guilford je že leta 1950 predlagal obravnavanje inteligentnosti v dimenzijah, ki vključujejo različne dejavnike, povezane z ustvarjalnostjo (Wiley in Bruner, 2013: 22) in nekaj let kasneje nastanejo ter pridejo v uporabo še testi (P. Torrancevi) ustvarjalnega mišljenja (Prav tam: 23). V opredeljevanju nadarjenosti predstavlja tudi velik pomen v letu 1972 objavljen Marlandov koncept v ZDA, ki opredeljuje nadarjenost še širše (vključuje akademski in intelektualni potencial, vodstvene sposobnosti, likovno in igralsko umetnost, ustvarjalno razmišljanje in psihomotorične zmožnosti) ter nekaj let kasneje (1977) razlago J. Renzullija (Prav tam) o konceptu nadarjenosti v treh krogih (nadpovprečne zmožnosti, ustvarjalnost in ciljna usmerjenost) (Prav tam: 23, 24). Ob različnih in številnih drugih velja omeniti še teorijo H. Gardnerja o multipli inteligentnosti, ki jo objavi v začetku 80. let prejšnjega stoletja (Prav tam) ter prav tako v 80. letih predstavljen model F. Gagneja o razlikovanju med nadarjenostjo in talentiranostjo (Wiley in Bruner, 2013: 24; Gagne, 2013: 56).

Ob vsej pestrosti in neenotni opredeljenosti nadarjenosti se zastavlja vprašanje smiselnosti in ustreznosti uporabe termina nadarjeni otrok (mladostnik), saj se ta lahko pomembno razlikuje od koncepta nadarjenosti in posledično od načina odkrivanja nadarjenosti.

1.2. Odkrivanje nadarjenosti

Načini odkrivanja nadarjenosti so povezani in odvisni od konceptov nadarjenosti v okviru, katerih so nastali. Po ugotovitvah preglednih študij še vedno prevladuje odkrivanje s testiranjem (Hymer et al., 2009; Shore, 2010; Callahan & Herberg Davis, 2013; >

Ambrose, 2002; idr.). Pogosto je tudi prepoznavanje nadarjenosti na osnovi visokega učnega uspeha (Freeman et al., 2010) ali v kombinaciji z njim.

V okoljih, kjer prevladujejo večdimenzionalni modeli nadarjenosti, se pri odkrivanju nadarjenih vključuje ob testiranju tudi druge oblike in načine identifikacije. Tako se ob kriterijih, ki vključujejo predvsem različne oblike testiranja, uporabljajo tudi subjektivni kriteriji, kot so na primer predlogi in mnenja učiteljev, staršev, vrstnikov ipd. Mednarodna raziskava J. Freeman in sodelavcev (Prav tam) med prevladujočimi oblikami identifikacije v državah, ki so sodelovale v raziskavi, tudi navaja kombinacijo različnih vrst testov, šolskega uspeha, ocen (mnenja) učiteljev, informacij staršev, odprtih kriteriji ipd.

Pomen kombinacije različnih kriterijev za odkrivanje nadarjenosti dokazujejo številni avtorji, ki obravnavajo nadarjenost s širšega vidika (Freeman, 2000, 2004; Barber in Torney-Purta, 2008; Hymer et al., 2009; Robinson in Campbell, 2010 idr.). Uporaba kombinacije kriterijev in oblik prepoznavanja nadarjenosti je pomembna zaradi vključenosti različnih kompo-

gotovo pa se odraža tudi v vzgojno-izobraževalnih programih, ki so namenjeni prepoznanim nadarjenim učencem.

1.3. Programi in načini dela z nadarjenimi

Na osnovi pregleda različnih mednarodnih poročil (npr. Eurydice, 2006) in raziskav s tega področja (npr. Robinson in Campbell, 2010; Freeman et al., 2010) lahko te vzgojno-izobraževalne programe v osnovi razdelimo na specialne, ki so posebej zasnovani in namenjeni posebnim potrebam nadarjenih, in inkluzijo nadarjenih v redne programe. Pri slednjih je pogosta priprava individualiziranih izobraževalnih programov za učence, ki so prepoznani kot nadarjeni.

1.4. Pomen nadarjenosti na družbeni ravni

Že ob dejstvu, da je obravnava fenomena nadarjenosti prisotna šele od konca 19. stoletja naprej in ob stališču, ki ga zagovarja Borland (2013), da je nadarjenost socialni konstrukt, se je nujno ustaviti pri pomenu, ki ga ima nadarjenost na družbeni ravni. V nadaljevanju bom na kratko izpostavila nekatere značilnosti posameznih družbenih ravni od najširše do individualno družinske ravni, za katere menim, da so med seboj povezane ali celo soodvisne.

1.4.1 Širša družbena raven

Pri obravnavi aktualnosti fenomena nadarjenosti v sodobni družbi je na širši družbi ravni možno najti številne dejavnike, ki ta pojav pojasnjujejo, ali pa so z njim povezani. Pomembno osnovo vsekakor predstavlja delo in spoznanja psihologije na področju proučevanja kognitivnih sposobnosti in značilnosti osebnostnega razvoja ter še številnih drugih psiholoških dejavnikov, ki so kakorkoli povezani z nadarjenostjo. Vendar to seveda ni vse, še zlasti ob pogledu na nadarjenost s širšega družbenega vidika.

Uporaba kombinacije kriterijev in oblik prepoznavanja nadarjenosti je pomembna zaradi vključenosti različnih komponent nadarjenosti in tudi zaradi razlike med objektivnimi in subjektivnimi kriteriji.

ment nadarjenosti in tudi zaradi razlike med objektivnimi in subjektivnimi kriteriji. Tako Barber in Torney-Purta (2008) na primer izpostavljata problem razlike med rezultati testiranja in predlogi ter mnenji učiteljev. Ugotavljata, da učitelji pogosteje predlagajo študente, ki kažejo višjo stopnjo motivacije za učenje (delo) in so ženskega spola.

Od koncepta opredeljevanja in odkrivanja nadarjenosti je, sicer v povezavi s še drugimi dejavniki, odvisen tudi delež odkritih nadarjenih v generaciji. Poročilo Eurydi-

Sociologi edukacije, pedagogi in tudi drugi avtorji že dalj časa problematizirajo problem pomena »dosežkov« in dokazujejo da v postmoderne družbi postajamo »družba dosežkov«.

ca (2006) tako navaja, da je za države EU značilno 3-10 % odkritih nadarjenih v šolski populaciji.

Posledica različnih pristopov opredeljevanja in odkrivanja nadarjenosti se kaže na mnogih področjih. Za-

Med družbenimi dejavniki, ki jih ne smemo prezreti, bom izpostavila samo nekatere. Sociologi edukacije, pedagogi in tudi drugi avtorji že dalj časa problematizirajo problem pomena »dosežkov« in dokazujejo da

v postmoderni družbi postajamo »družba dosežkov«. Lyotard (1984 : Barle, 2007) tako pravi: »Preračunljivost in tekmovalnost je "lingua franca" novega diskurza moči.« Na pogled transparentni način opredeljevanja in izkazovanja dosežkov je postal, kot meni Ball (2004 v: Barle, 2007) način družbene in moralne regulacije, ki vpliva tudi na prakso profesionalcev. Kazalnike kakovosti izobraževalnih sistemov, ki so se v preteklosti nanašali na dostop do izobraževanja v različnih družbah, so v zadnjih desetletjih zamenjali predvsem kazalniki t. i. izobraževalnih rezultatov (Klemenčič, 2012). Prve mednarodne raziskave izobraževalnih rezultatov so se pričele v 60. letih prejšnjega stoletja, Slovenija pa kontinuirano sodeluje pri teh raziskavah (npr. TIMSS, PISA ipd.) od sredine 90. let naprej (Prav tam). Izobraževalni dosežki se običajno predstavljajo z vidika razvoja, vendar ne smemo zanemariti, da pomenijo tudi kapital. Tako je na primer ekonomski pomen dosežkov na ravni EU celo izračunan in je v Strategiji EU 2020 zapisano, da »če bi EU dosegla ciljno vrednost (odstotek učencev z nizkimi dosežki do leta 2020 manj kot 15 %) ... se bo BDP EU do leta 2090 povečal za 21 bilijonov EUR« (Štremfel, 2014). In še, »če bi bile vse države članice EU v raziskavi PISA tako uspešne kot Finska, bi se BDP EU do leta 2090 povečal za 87 bilijonov EUR« (Prav tam).

Ob dejstvu, da izobraževalni dosežki vodijo v kapital ni nenavadno, da kapital usmerja tudi pot do teh dosežkov. Tako smo v zadnjih desetletjih priča vedno bolj razvitemu vzgojno-izobraževalnemu trgu. Izobraževanje in znanje je postalo blago. Gre, kot pravi Neave (1998: v Barle, 2007), za ekonomski racionalizem, kjer je izobraževanje blago, izobraževalna politika pa le sredstvo, s katerim se lahko učinkoviteje regulirajo in distribuirajo tisti cilji, ki so usklajeni z ekonomskimi interesi.

1.4.2 Družbena raven na nivoju vzgojno-izobraževalnih institucij

Velika pozornost izobraževalnim dosežkom in na njihovi osnovi merjena kvaliteta šol, učiteljevega dela ter posledično primerjanje in poglobljenje se odraža tudi v odzivnosti šol. Predstavljanje šol ni več prepuščeno naključju, ampak je natančno predvideno (informativni dnevi, dnevi odprtih vrat, publikacije o šoli ...) in temelji na prikazovanju kvalitete šole skozi različne dosežke ter možnosti za zagotavljanje razvoja otrok, še zlasti nadarjenih.

Šole so se torej znašle na trgu, kjer pa niso samo one. Vzgojno-izobraževalni trg se širi s ponudbo različnih institucij, ki nudijo izobraževalne tečaje vseh vrst, pro-

grame s področja športa in umetnosti. Ta ponudba že leta sega tudi v predšolsko dobo in celo od rojstva naprej (jezikovni tečaji že od 3. meseca otrokove starosti naprej!...).

Ta trg ima, kot sem zgoraj zapisala, širše družbene temelje, vendar se ne ohranja in širi samo zaradi njih, temveč ga pri tem podpira in mu omogoča obstoj in razvoj še ena družbena institucija tj. družina.

1.4.3 Družinska raven

V zadnjih desetletjih v družini opažamo spremembe, ki so tudi v povezavi z razvijanjem vzgojno-izobraževalnega trga in tudi nekaterih drugih značilnosti v izobraževanju, med katerimi ima pomembno vlogo tudi področje nadarjenosti.

Med spremembami družini, pri katerih menim, da je možno iskati povezave z zgornjimi značilnostmi je vsekakor fenomen protektivnega otroštva, ki se odraža skozi proces intenzivne skrbi za otroke, njihovo blaginjo, izobraževanje ipd. (Švab, 2001; 2006). Otroštvo je

Otroštvo je danes močno nadzorovano obdobje, z vse intenzivnejšim nadzorovanjem in strukturiranjem otrokovega časa.

danes močno nadzorovano obdobje, z vse intenzivnejšim nadzorovanjem in strukturiranjem otrokovega časa. Otroci se s pomočjo starševskega nadzora vedno mlajši vključujejo v intenzivno vsakdanje življenje, ki povzroča celo »sindrom otroške naglice« (Švab, 2006). Za sodobni čas je tako značilno zviševanje imperativov starševstva. Ni namreč več dovolj sprejeti otroka takšnega kakršen je z vsemi njegovi fizičnimi in mentalnimi lastnostmi, posebnostmi, pomanjkljivostmi. Pomembno pri njem je popraviti pomanjkljivosti (npr. škiljenje, jecljanje..) in kot pravita Beck, Beck Gernsheim (1999 v: Švab, 2006) spodbujati različne sposobnosti (moda učenja klavirja, jezikov, tenisa, smučanja ...). Slednje ob pogostem projiciranju potisnjenih želja staršev na otroke ter s tem povezanih pričakovanih staršev o visokih dosežkih otrok vpliva na interes in staršev, da vključujejo otroke v različne izobraževalne, umetniške in športne dejavnosti že od predšolske dobe dalje. V šolski dobi pa narašča interes staršev za iskanje »najboljše šole«, kjer bo otrok lahko dosegel optimalen razvoj predvsem pa imel na podlagi tega in visoke uspešnosti tudi dobre temelje za nadaljnje vključevanje v še »boljše« ... »Edukacijski trg« je torej razširjen na celotni izobraževalni sistem. In tako razvoj sposobnosti in prepoznavanje nadarjenosti ni samo v interesu optimalnega razvoja posameznika in posledično njegovega zadovoljstva ter zadovoljevanja njegovih >

1 Na primer tečaj Helen Doron English (glej www.helendoron.si)

posebnih potreb, ampak predstavlja tudi zadovoljevanje potreb staršev, šolskih institucij in s tem povezanega trga in kapitala. Zato ni nenavadno, da je lahko »nadarjeni otrok« v družini ali šoli tudi simbol prestiža, kar ugotavljajo tudi različni drugi avtorji (Ball idr.).

2. Pomen, odkrivanje in delo z nadarjenimi v Sloveniji

V Sloveniji se je, po mnenju J. Makaroviča (1996: 19), zgodil pomemben mejnik v obravnavi nadarjenosti v 50. letih prejšnjega stoletja, ko se prične uveljavljati poklicno usmerjanje. Nekaj let kasneje, v 60. letih, je

Obravnava in pomen nadarjenosti v Sloveniji se je še bolj intenzivirala v 90. letih in dobila leta 1996 tudi zakonska izhodišča v šolski zakonodaji.

bila uvedena tudi prva oblika štipendiranja nadarjenih otrok iz materialno šibkih družin oziroma je bil ustanovljen sklad Milijoni za talente, ki pa je deloval samo do začetka 70. let (Prav tam: 20). Ponovna uvedba štipendiranja nadarjenih, skupaj z izdelano metodologijo² za prepoznavanje nadarjenih je bila v letu 1986 (Zoisove štipendije)³ (Prav tam). Obravnava in pomen nadarjenosti v Sloveniji se je še bolj intenzivirala v 90. letih in dobila leta 1996 tudi zakonska izhodišča v šolski zakonodaji⁴. V skladu s temi zakonskimi osnovami je bil leta 1999 potrjen Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (potrjen na 25. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje leta 1999). Leta 2007 pa še Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (potrjen na 100. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 2007). Pri oblikovanju Koncepta je bil upoštevan večdimenzionalen model nadarjenosti oziroma natančneje Renzullijev trikotni model nadarjenosti (Žagar, 2006). Po Konceptu (1999) so v osnovni šoli prepoznani kot nadarjeni ali talentirani tisti otroci, ki so pokazali visoke dosežke ali potencialne na enem ali več področjih: splošno-intelektualnem, ustvarjalnem, akademskem (učnem), voditeljskem, umetniškem ali psihomotoričnem področju (Prav tam). V postopku

identifikacije v osnovni šoli so upošteevane ocene učiteljev (ocenjevalne lestvice) in testi sposobnosti ter ustvarjalnosti in učenec je prepoznan kot nadarjen, če je vsaj pri enem od meril dosegel zahtevan nadpovprečen rezultat (Prav tam). V srednji šoli je postopek identifikacije, ki jo predvideva Koncept (2007), možen na tri načine. Prvi način je v primeru, da je bil dijak že v osnovni šoli prepoznan za nadarjenega. Drugi način predvideva evidentiranje na osnovi petih možnih kriterijev⁵ (dijak se lahko evidentira tudi sam in nato identifikacija s testiranjem in ocenami učiteljev⁶). Tretji način pa predvideva identifikacijo nadarjenosti na osnovi dosežka dijaka na državnem ali mednarodnem nivoju. Oba Koncepta (1999; 2007) predvidevata prilaganje vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene učence oziroma dijake z različnimi oblikami diferenciacije in individualizacije ter z različnimi didaktičnimi strategijami poučevanja. Na osnovi tega je možno, v skladu z željami in interesi učenca ali dijaka ter s soglasjem

staršev, pripraviti za po Konceptu (1999; 2007) prepoznanega nadarjenega učenca ali dijaka individualizirani program vzgojno-izobraževalnega dela.

2.1. Stanje na slovenskih šolah

Izhodišče za kratek pregled stanja na področju uresničevanja Koncepta (1999 in 2007) v slovenskih osnovnih in srednjih šolah predstavljajo poročila in analize Zavoda RS za šolstvo oziroma ekspertne skupine (Bezić, 2011; Bezić in Deutsch, 2011; Ekspertna skupina, 2012) za to področje ter rezultati raziskave Vzgoja in izobraževanje nadarjenih⁷, ki je bila izvedena leta 2011 (Juriševič, 2012).

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli (1999) se je v slovenske osnovne šole uvajal postopoma in bil uveden v vse osnovne šole v šolskem letu 2003/2004 (Bezić, 2011). Tudi v srednjih šolah se je Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007) postopno uvajal (Prav tam). Od šolskega leta 2011/2012 pa za srednje šole naprej veljajo novi normativi (Pravilnik o normativih in standardih ..., 2010), ki pomenijo tudi delno podporo izvedbe Koncepta (2007).

2 V namen prepoznavanja nadarjenosti je bilo oblikovanih 12 sintetičnih indeksov (kazalniki na osnovi testov in vprašalnikov) (Prav tam: 21).

3 Zoisove štipendije so se po tej metodologiji podeljevale do leta 2007, ko prične veljati novi Zakon o štipendiranju (UL RS, št. 59/07) in leta 2008 še Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih štipendij (UL RS, št. 51/08).

4 Zakonom o osnovni šoli (ZOsn 1996), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI 1996), Zakon o gimnazijah (ZGim 1996) ter Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI 1996).

5 Učni uspeh, učiteljevo mnenje ali/ in mnenje mentorja, tekmovanja, hobiji, mnenje šolske svetovalne službe (Koncept..., 2007).

6 Ocenjevalne lestvice so v srednji šoli namenjene za evidentiranje.

7 Ta raziskava vključuje, za razliko od analiz zavoda za šolstvo, tudi anketiranje oziroma mnenja učencev in dijakov, ki so bili vključeni v reprezentativni vzorec ter njihovih staršev.

V okviru projekta Spremljanje uvajanja Koncepta so nastali tudi posebni Kazalci kakovosti za delo z nadarjenimi v srednji šoli (KKNAD).

Iz poročila analize uresničevanja Koncepta (1999) v osnovnih šolah je razvidno, da je bilo v šolskem letu 2009/2010 med vsemi učenci, vpisanimi v 9. razred, 25,3% identificiranih nadarjenih učencev (Bezić, Deutch, 2011). V srednjih šolah pa je bilo ob koncu šolskega leta 2011/2012, kot kažejo rezultati analize (Ekspertna skupina ..., 2012), v vseh srednješolskih programih skupaj 23 % identificiranih nadarjenih dijakov, v programih splošne in umetniške gimnazije pa kar 47,8 % (prav tam). Po podatkih raziskave Vzgoja in izobraževanje nadarjenih, ki so jo v letu 2011 izvedli Juriševič in sodelavci (Juriševič, 2012), je bil delež identificiranih nadarjenih v osnovni in srednji šoli še višji in sicer 35 % v 9. razredu osnovne šole ter 49 % identificiranih nadarjenih v 4. letniku gimnazije (Prav tam). Na posameznih gimnazijah pa je ta delež lahko še višji, saj je na primer na Prvi gimnaziji v Mariboru od leta 2010⁸ naprej v 1. letniku 65 % do 70 % identificiranih nadarjenih dijakov (identificirani v osnovni šoli).

Rezultati analize ZRSS (Bezić, 2011) kažejo, da je imelo v 9. razredu 81 % identificiranih nadarjenih učencev tudi individualizirani vzgojno-izobraževalni program, v 1. letniku gimnazije pa je imelo takšen program 24,7 % identificiranih nadarjenih dijakov (Ekspertna skupina ..., 2012). Ob tem se seveda pojavlja pomislek, ki ga navajajo tudi Bezić in Deutch (2011) ter Ekspertna skupina (2012), za katere značilnosti spremljave in individualizacije gre. Rezultati analize ZRSS (Bezić, Deutch, 2011) namreč kažejo, da je bila za devetošolce načrtovana individualizacija pri rednem pouku pri tretjini učencev. Iz spremljave in intervjujev z identificiranimi nadarjenimi dijaki, ki jih od 2007 do 2014 opravljam v začetku (v septembru) 1. letnika na Prvi gimnaziji Maribor, se kaže, da je percepcija učencev o individualizaciji in individualiziranem vzgojno-izobraževalnem programu verjetno drugačna ali pa so dobljeni podatki drugačni zaradi vzorca, ki seveda ni reprezentativen za Slovenijo. V 7 letih sem tako izvedla 788 intervjujev oziroma razgovorov z identificiranimi nadarjenimi dijaki na prehodu iz osnovne šole (osnovne šole podravske regije) na

gimnazijo. Med temi dijaki jih je samo 5 % do največ 10 % (odstopanja med posameznimi šolskimi leti) navajalo, da so v osnovni šoli imeli individualizirani program (individualizacija je potekala večinoma v obliki dodatnih nalog in zadolžitev ter priprav na tekmovanja). 50 % dijakov pa je navedlo, da so bili udeleženi v skupin-

Iz poročila analize uresničevanja Koncepta (1999) v osnovnih šolah je razvidno, da je bilo v šolskem letu 2009/2010 med vsemi učenci, vpisanimi v 9. razred, 25,3% identificiranih nadarjenih učencev.

skih oblikah dejavnosti (krožki, sobotne šole, »klubi za nadarjene« ...), kjer pa niso imeli individualizacije. To odstopanje oziroma nižji delež individualizacije, kot ga kažejo poročila šol, ki so bile vključene v analize ZRSS je lahko, kot že rečeno, odraz drugačnega vzorčenja in vzorca ali pa, kar je vredno pozornosti, različne percepcije učencev oziroma dijakov ter učiteljev in koordinatorjev.

2.1.1 Prednosti in izzivi

Pri obstoječem stanju na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi v slovenskih šolah je možno izpostaviti različne pozitivne vidike. Menim, da je med njimi prav gotovo večdimenzionalni pristop k obravnavi nadarjenosti, ki se odraža na področju opredeljevanja nadarjenosti, odkrivanja in dela z nadarjenimi. Posledično je namenjena pozornost različnim potrebam in potencialom učencev in dijakov. Izjemno pomembno je tudi izhodišče, da učna neuspešnost dijakov in z njo povezane »moteče« oblike vedenja ne smejo preprečiti odkrivanja nadarjenosti pri teh dijakih (Koncept, 2007).

Izjemno pomembno je tudi izhodišče, da učna neuspešnost dijakov in z njo povezane »moteče« oblike vedenja ne smejo preprečiti odkrivanja nadarjenosti pri teh dijakih.

Slednje pomeni tudi pomembno zahtevo po odkrivanju učno neuspešnih in vedenjsko izstopajočih (motečih) nadarjenih dijakov v vseh srednjih šolah (tudi poklicnih šolah) in tudi zahtevo po odkrivanju in delu z dvojno izjemnimi učenci ter dijaki. Med značilnostmi koncepta so izjemno pomembna tudi načela, iz katerih izhaja koncept (Prav tam), ter zahteva po stalni spremljavi evidentiranih in identificiranih učencev in dijakov. Kljub različnim problemom, ki jih prinaša uresničevanje Konceptov, pa menim, da je pozitivno >

⁸ Ob začetku uvajanja Koncepta ... (2007) v srednje šole v šolskem letu 2007/2008 je bilo na Prvi gimnaziji Maribor 20 % identificiranih nadarjenih v 1. letniku, naslednje leto pa že 45 %.

tudi prizadevanje Zavoda RS za šolstvo za spremljavo uresničevanja teh. Pri izpostavljanju pozitivnih vidikov ne moremo mimo, s strani učiteljev in mentorjev pomembnega urejanja financiranja (Pravilnik o normativih in standardih ..., 2010), ki je sicer zaradi skromnosti bolj simbolične narave, a zato ne predstavlja motivacije za »zaslužek«, ampak pomeni tudi del potrditve dela mentorjev in učiteljev tudi s strani države. Oba koncepta (Koncept, 1999; Koncept, 2007), Kazalci kakovosti za delo z nadarjenimi v srednji šoli (2011) ter drugi dokumenti (npr. Bela knjiga) in pravilniki (Pravilnik o normativih in standardih ..., 2010) predstavljajo tudi začetek pravnega urejanja tega področja. Pravi izziv pa predstavlja uresničevanje teh izhodišč, s katerim pa so povezani različni problemi, ki jih bom izpostavila v nadaljevanju.

2.1.2 Problemi in ovire

Na področju nadarjenosti in odkrivanja ter dela z nadarjenimi v slovenskih šolah se srečujemo z raznovrstnimi problemi in nekaj jih bom izpostavila. Eden izmed pomembnejših je že omenjeni problem uresničevanja Konceptov (1999; 2007). Med ovirami, ki jih ne smemo zanemariti, je tudi usposobljenost učiteljev in mentorjev ter njihova za sodobni čas značilna (pre)obremenjenost s številnimi nalogami in projekti. V povezavi s tem pa tudi problem motiviranosti in občutljivosti učiteljev in mentorjev tako za odkrivanje nadarjenosti kot prilagajanje vzgojno-izobraževalnega

za delo z nadarjenimi učenci. Zaradi tega ne gre prezeti pogostega mnenja učiteljev, ki ga navajajo različni avtorji (npr. Hymer, Whitehead, Huxtable 2009), da je njihova vloga učenje in ne razsojanje o značilnostih in potrebah nadarjenih. Slednje je povezano tudi s celotno klimo na šoli in odnosom do nadarjenosti nasploh (npr. Rosič, 2003; Stevanovič, 2003). S klimo in odnosi v posameznih šolah lahko pojasnujemo in povezujemo tudi problem motivacije učiteljev, ki je pogosto odraz, ne samo individualnih specifičnosti, ampak tudi vzdušja na šoli. Zanimljivo pa niso tudi drugi vidiki. Nekateri avtorji izpostavljajo, da za delo z nadarjenimi učenci ni dovolj samo strokovna usposobljenost učiteljev-mentorjev, ampak tudi nadarjenost mentorjev (Jukič, 2003) in pomembno vlogo zavzetega (strastnega) odnosa učitelja-mentorja do predmetnega področja (Robinson, Campbell, 2010). Prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela oziroma individualizacija namreč zahteva ob posebnem znanju učiteljev tudi njihovo kreativnost. In ni nenavadno, da se individualizacija pogosto omeji na priprave na tekmovanja ter dodatne naloge (redko drugačne naloge) oziroma na področje takoj merljivih dosežkov.

Ob dejstvu, da imamo na naših osnovnih šolah prepoznanih nadarjenih učencev več kot četrtino in v povprečju skoraj polovico dijakov v gimnazijah, pa se pojavljajo še novi problemi. Kako usposobiti in še težje, kako pričakovati od učitelja, ki se dnevno sreča tudi z 200 različnimi dijaki v različnih razredih, da bo kontinuirano in kvalitetno spremljal prepoznane nadarjene ter kreativno in kvalitetno diferenciral oziroma individualiziral vzgojno-izobraževalno delo z njimi. To pogosto presega zmožnosti še tako usposobljenih, kreativnih in nadarjenih učiteljev.

Nekateri avtorji izpostavljajo, da za delo z nadarjenimi učenci ni dovolj samo strokovna usposobljenost učiteljev-mentorjev, ampak tudi nadarjenost mentorjev in pomembno vlogo zavzetega (strastnega) odnosa učitelja-mentorja do predmetnega področja.

dela. Zavod RS za šolstvo sicer v zvezi s tem področjem že od leta 1996 naprej organizira seminarje za šolske svetovalne delavce in učitelje (Bezić, 2011). Vendar menim, da smo na področju usposabljanja učiteljev, kljub kvalitetni izvedbi seminarjev in relativno visoki udeležbi⁹, še vedno na stopnji nujenja informiranosti učiteljev. To pa je za strokovno usposobljenost učiteljev, še posebej tistih, ki so v vlogi mentorjev, premalo, kar ugotavljajo tudi v do sedaj opravljenih analizah ZRSŠ in raziskavah (npr. Bezić in Deutch, 2011; Juriševič, 2012). Ob potrebi po vključevanju tovrstnih vsebin že v čas diplomskega in podiplomskega študija učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev ne smemo zanemariti problema motivacije strokovnih delavcev

Visok delež nadarjenih v naših šolah, pa ob problemu in vprašanju ustrezne identifikacije (Jurišič, 2012), sproža ob zgoraj omenjenem problemu učiteljev še druge težave in ovire. Tako visok delež prepoznanih nadarjenih je namreč »ustvaril« še drugo skupino učencev in dijakov - tistih, ki niso prepoznani kot nadarjeni. Posledično se srečujemo z dvema skupinama, ki sta lahko stigmatizirani kot drugačni. Problema nevarnosti stigmatiziranosti nadarjenih se sicer zavedamo in ga poskušamo preprečevati, saj že tudi načela vzgojno-izobraževalnega dela z učenci in dijaki v Konceptu (Koncept, 1999; 2007) izpostavljajo ob skrbi za njihov celostni osebni razvoj, skrb za ustrezno sprejetost nadarjenih učencev in dijakov v svojem razred-

nem in šolskem okolju. Menim pa, da na tem področju nimamo pripravljenih ustreznih mehanizmov, ki bi to dejansko preprečevali. Že poimenovanje nadarjenih in dejavnosti za nadarjene z imeni, kot so: Klubi za nadarjene, ekskurzije za nadarjene, ipd. lahko povzroča težave in stiske obema skupinama, še posebej pa skupini, v kateri so učenci, ki niso prepoznani kot nadarjeni. Ob dejstvu, da to skupino v gimnazijah predstavlja najmanj polovica dijakov, menim, da je to problem, ki zahteva posebno pozornost. Ob upoštevanju ugotovitev o problemu usposobljenosti in obremenjenosti učiteljev pa se kaže še večja teža tega problema.

Zaključek

V slovenskem prostoru se ob veljavni zakonodaji in obstoječem Konceptu (1999; 2007) odkrivanja in dela z nadarjenimi v slovenskih šolah, kljub navedenim različnim prednostim, srečujemo s težavami, ki imajo večinoma osnovo v predstavljenih vidikih problema nadarjenosti. Največje ovire, ki se po mojem mnenju kažejo v slovenskih šolah, so v velikem deležu odkritih nadarjenih in usposobljenosti učiteljev ter drugih strokovnih delavcev za odkrivanje in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Nadarjenost je po Konceptu (1999; 2007) opredeljena multidimenzionalno, kar posledično lahko pomeni večji delež odkritih nadarjenih. Vendar pregled, ki ga navaja poročilo Eurydica (2006), kaže za države EU med 3 % in 10 % odkritih nadarjenih v šolski populaciji, v Sloveniji pa imamo identificiranih nadarjenih več kot 25 %¹⁰ v osnovni šoli in skoraj 50 % v gimnazijah. Zato ni neupravičen dvom v ustreznost identifikacijskih meril in pripomočkov, ki so sicer raznovrstna, kar je dobro. Vendar podatki iz poročila ZRSS (Bezić in Deutch, 2011) kažejo, da je večji delež največji delež učencev v osnovni šoli identificiran šele v zadnji triadi in samo z ocenjevalnimi lestvicami, kar predstavlja ob dejstvu oziroma pomislekih o ustreznosti usposobljenosti vseh učiteljev za prepoznavanje nadarjenosti še dodatno spodbudo za dopolnitev/spremembo izvedbe in kriterijev identifikacije. Ena izmed možnih sprememb bi morda lahko bila že obvezna kombinacija ocenjevalnih lestvic in testov, namesto možne identifikacije zgolj z ocenjevalnimi lestvicami v osnovni šoli. Tudi raziskave, ki jih omenjam v tem prispevku (Barber in Torney-Purta, 2008), namreč kažejo razlike med rezultati testiranja in predlogi ter mnenji učiteljev. Ugotavljajo namreč, da učitelji pogosteje predlagajo učence, ki kažejo višjo stopnjo motivacije za

učenje (delo) in so ženskega spola (Prav tam). Tudi v naših osnovnih šolah je identificiranih več deklet kot fantov (Bezić in Deutch, 2011). S tega vidika in ob dejstvu, da kljub velikemu številu prepoznanih nadarjenih še vedno niso identificirani v osnovni šoli vsi, ki se na testiranju MFBT uvrstijo med zgornje 3 % (Prav tam), bi bilo smiselno testiranje vseh učencev, kot je to bila v preteklosti že praksa.

Ob tem se je v zadnjih letih povečal tudi pritisk staršev na odkrivanje nadarjenih (Juriševič, 2010), še zlasti v obdobju veljave Pravilnika o dodeljevanju Zoisovih štipendij (2008), ki je med kriteriji za dodelitev štipendije določal tudi identificirano nadarjenost. V Sloveniji nimamo opravljenih specifičnih analiz o socialno-ekonomskem statusu identificiranih nadarjenih, še manj po o socialno-ekonomskem statusu staršev, ki (so) izvajali/izvajajo pritisk za odkrivanje

Pregled, ki ga navaja poročilo Eurydica (2006), kaže za države EU med 3 % in 10 % odkritih nadarjenih v šolski populaciji, v Sloveniji pa imamo identificiranih nadarjenih več kot 25 % v osnovni šoli in skoraj 50 % v gimnazijah.

nadarjenosti pri njihovih otrocih. A podatek o samo 0,6 % evidentiranih in identificiranih učencih z zelo neugodnimi socialnimi razmerami, ki ga navaja poročilo za osnovne šole v letu 2011 (Bezić in Deutch, 2011) zbuja skrb. V Angliji¹¹, kjer so ugotavljali delež identificiranih nadarjenih iz višjega družbenega sloja, so ugotovili, da je ta kar 44 % (Robinson, Campbell, 2010). In če to povežemo s pomenom nadarjenosti na družinski ravni, kjer ta pogosto predstavlja prestiž ali pa že kar normo, zaradi katere (v želji po maksimalnih spodbudah za otrokov razvoj) starši vključujejo otroke v številne dejavnosti že od najzgodnejšega otroštva, je ta »pritisk« staršev na šolo še jasnejši. Glede na to, da so te dejavnosti plačljive in zato nedostopne za vedno večji krog otrok, se pojavi dvom o tem, ali je na primer identifikacija na osnovi dosežka sploh dostopna za otroke iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom. Še posebej, če upoštevamo ponudbo na omenjenem edukacijskem trgu, ki zelo dobro pokriva področje športa, umetnosti, tujih jezikov in še kaj. V tej luči je izpostavljen problem otrok in mladostnikov, ki ob velikem številu nadarjenih, niso prepoznani kot nadarjeni še večji. Gledano s te perspektive smo storili celo korak nazaj glede na uvedbo prepoznavanja nadarjenih v 60. in 80. letih, ko se prične tudi štipendiranje nadarjenih predvsem zaradi pomoči nadarjenim mladim iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom.

¹⁰ Po podatkih raziskave Juriševič (2012) 35 %.

¹¹ V Angliji je bilo leta 2007 5 %-7 % identificiranih nadarjenih (Robinson, Campbell, 2010).

Sklenem lahko, da je uvedba Koncepta (1999; 2007), kljub problemom in oviram, ki sem jih izpostavila, v slovenski prostor in šole prinesla številne pozitivne dejavnike. Opredelitev nadarjenosti in načela, ki jih vsebuje koncept, so pripomogla tudi v praksi k širšemu pogledu na nadarjenost in različne dimenzije nadarjenosti, kar je pomemben prispevek na tem področju. Prav tako je v teh letih kot posledica uvedbe in spremljave Koncepta (1999; 2007) izjemno pomemben in dobrodošel nov ter širok zagon številnih dejavnosti na šolah, ki so jih v preteklosti izvajale samo nekatere šole, danes pa je to praksa skoraj vseh. Tudi zaradi tega se zastavlja vprašanje, za koga ima korist tako veliko število identificiranih nadarjenih. Za večino identificiranih nadarjenih, kot kažejo analize, ne, saj je in-

dividualizacije deležen, ali jo potrebuje samo majhen delež njih (Bezić in Deutsch, 2011; Ekspertna skupina, 2012; Juriševič, 2012). Menim, da smo v težnji po večji občutljivosti za nadarjenost ter posebne potrebe nadarjenih in posebni obravnavi čim več otrok s posebnimi potenciali prišli do točke, ki lahko vodi v nasprotno stanje. Zaradi tega je nujna, da preverimo koncepta, še posebej pa identifikacijskega postopka. Glede na to, da se kažejo kot pomembni tudi različni drugi družbeni dejavniki na različnih ravneh, kot je na primer tržni pristop in vpliv, spremembe v družini, nevarnost zanemarjanja nadarjenih otrok iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom in podobno, bi bil nujen ne samo holističen, ampak tudi multidisciplinaren pristop k obravnavi tega področja.

Literatura

- Ambrose, D. (2002). Socioeconomic Stratification and Its Influents on Talent Development: Some Interdisciplinary Perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 46, 3: 170-180.
- Barber, C., Torney-Punta (2008). The Relation of High-Achieving Adolescents' Social Perceptions and Motivation to Teachers' Nominations for Advanced Programs. *Journal of Advanced Academics*, 19, 3: 412-443.
- Barle, A. (2007). *Družba znanja in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T., Deutch, T. (2011). Analiza uresničevanja Koncepta - Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ, ob koncu šol. leta 2009/2010. Ljubljana: ZRSS. Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAAAhUKewjHLLzFsL_IAhVCPRQKHQcNChA&url=http%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fpdf%2F24111145902_bezic_2011_porocilo_o_raziskavi_-_analiza_uresnicivanja_koncepta_nad_0%25C5%25A1_9_1osplet.pdf&usg=AFQjCNF7jzJ5fR4Kspw2ix_DxGiFBoqTRQ&bvm=bv.103627116,bs.2,d.bGQ (16. 12. 2014).
- Bezić, T. (2011). Dejavnosti Zavoda RS za šolstvo v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah Sloveniji, od leta 1996 do 2011. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/180113130909_bezic_t._porocilo_o_dejavnostih_zrs%25C5%A1_nadarjeni_od_leta_1996_do_2011.pdf. (15. 12. 2014).
- Borland, J. H. (2013). Problematising Gifted Education. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routledge.
- Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routledge.
- Clarenbach, J., Eckert, R. D. (2013). *Policy- Related Definitions of Giftedness: A Call for Change*. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Yourk: Routledge.
- Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki ZRSS (2012). Poročilo o izvajanju Koncepta VIZ dela z nadarjenimi v srednjem izobraževanju, ob koncu šol. leta 2011/2012. Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAAAhUKewihIaHsL_IAhVBuBQKHbqqBgo&url=http%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fpdf%2F160113125725_analiza_-_viz_delo_z_nadarjenimi_v_srednji_soli_2011_2012_ekspertna_skupina_zrs%25C5%25A1.pdf&usg=AFQjCNFw1lZQWz2zQ6_qlv9laeJzArUbdkg&bvm=bv.103627116,bs.2,d.bGQ (16. 12. 2014).
- Eurydice (2006). Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe. Dostopno na: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf. (3.10. 2014)
- Freeman, J (2000). The Education of the Very Able: evidence as the Basis For Practice. Presented at ISEC 2000. Dostopno na: http://www.isec2000.org.uk/abstract/papers_f/freeman_1.htm. (16. 12. 2014).
- Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talent. *Education Today*, 54: 17-21.
- Freeman, J., Raffan, J., Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gift and talents: An international survey*. Research report. CFBT. Education Trust. Dostopno na: <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport.pdf>. (16. 12. 2014).
- Gagne, F. (2013). The DMGT 2.0: From Gifted Inputs to Talent Outputs. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routledge.
- Hymer, B., Whitehead, J., Huxtable, M. (2009). *Gifts, talents and education. A living theory approach*. Wiley-Blackwell: A John Wiley & Sons, Ltd. Publication.
- Jukič, S. (2003). Z nadarjenimi učenci morajo delati nadarjeni učitelji. V: Blažič, m. (ured.) (2003). *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov - mednarodni znanstveni simpozij*. Novo mesto: slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
- Juriševič, M. (2010). Poročilo o izvedbi okrogle mize »Koliko nadarjenih zmore Slovenija«. Dostopno na: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/strokovno_delo/vsebinsko_poro%25C4%8Dilo_okrogla_miza.pdf. (22. 12. 2014)
- Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

20. Kazalci kakovosti za delo z nadarjenimi v srednji šoli (2011). Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/221211133958_kazalci_kakovosti_nad_srednje_november_011_24štrke.pdf. (15. 1. 2012).
21. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (1999). http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf. (1. 12. 2014).
22. Koncept vzgojno izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 2007. <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=37&rID=1412>. (1. 12. 2014).
23. Makarovič, J. (1996). Odkrivanje talentov: iz preteklosti v prihodnost. V: Zalaznik, J., Zupančič, M. (ured.) (1996). *Zbornik strokovnih prispevkov o štipendiranju nadarjenih*. Ljubljana: Podjetje za usposabljanje invalidov SET.
24. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov za pridobitev poklicne in srednje strokovne izobrazbe. UL RS 62/2010.
25. Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih štipendij (2008). UL RS, št. 51/2008.
26. Renzulli, J. S., Delcourt, A. A. B. (2013). Gifted Behaviors Versus Gifted Individuals. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routhledge.
27. Robinson, W., Campbell, J. (2010). *Effective Teaching in gifted Education: Using a whole school approach*. London in New Yourk: Routhledge.
28. Rosič, V. Nadarjenost kot model kvalitete vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. V: Blažič, m. (ured.) (2003). *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov - mednarodni znanstveni simpozij*. Novo mesto: slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
29. Shore, B. M. (2010). Giftedness is Not What It Used to Be, School Ia Not What It Used to Be, Their Future, and Why Psychologists in Education Should Care. *Canadian Journal of School Psychology*. 25, 3: 151-169.
30. Stevanović, M. (2003). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih učencev v tradicionalnih in kvalitetnih šolah. V: Blažič, m. (ured.) (2003). *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov - mednarodni znanstveni simpozij*. Novo mesto: slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
31. Štremfel, U. (2014). Spodbudimo učno uspešnost slovenskih mladostnikov: Približajmo priložnosti vseživljenjskega učenja vsem. Pedagoški inštitut. Dostopno na: <http://www.raolla.pei.si/wp-content/uploads/sites/3/2014/02/RAOLLA-regijski-posveti-plenarni-del.pdf> (15. 12. 2014).
32. Švab, A. (2001). DRUŽINA: *od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
33. Švab, A. (2006). Družinske spremembe. Str. 63-87. V: Rener, T, Sedmak, M, Švab, A, Urek, M. (2006). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Založba Annales.
34. Wiley, K., Bruner, M. C. (2013). A Brief Synopsis of Events Influencing The Recognition and Education of Gifted Children in The United States. V: Callahan C. M., Hertberg Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New Your: Routhledge.
35. Zakon o osnovni šoli (1996). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO448.html. (2. 7. 2012)
36. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja(1996). Dostopno na http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html (5. 11. 2012).
37. Zakon o gimnazijah (1996). Dostopno na <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=571>. (5. 11. 2012)
38. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (1996). Dostopno na <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=568>. (5. 11. 2012).
39. Zakon o štipendiranju (2007). UL RS, št. 59/2007.
40. Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, W. (2012). *Giftedness and Gifted Education: The Need for a Paradigm Change*. Gifted Child Quaterly. 56, 4: 194-197.
41. Žagar, D. (2006). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V: Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.